

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

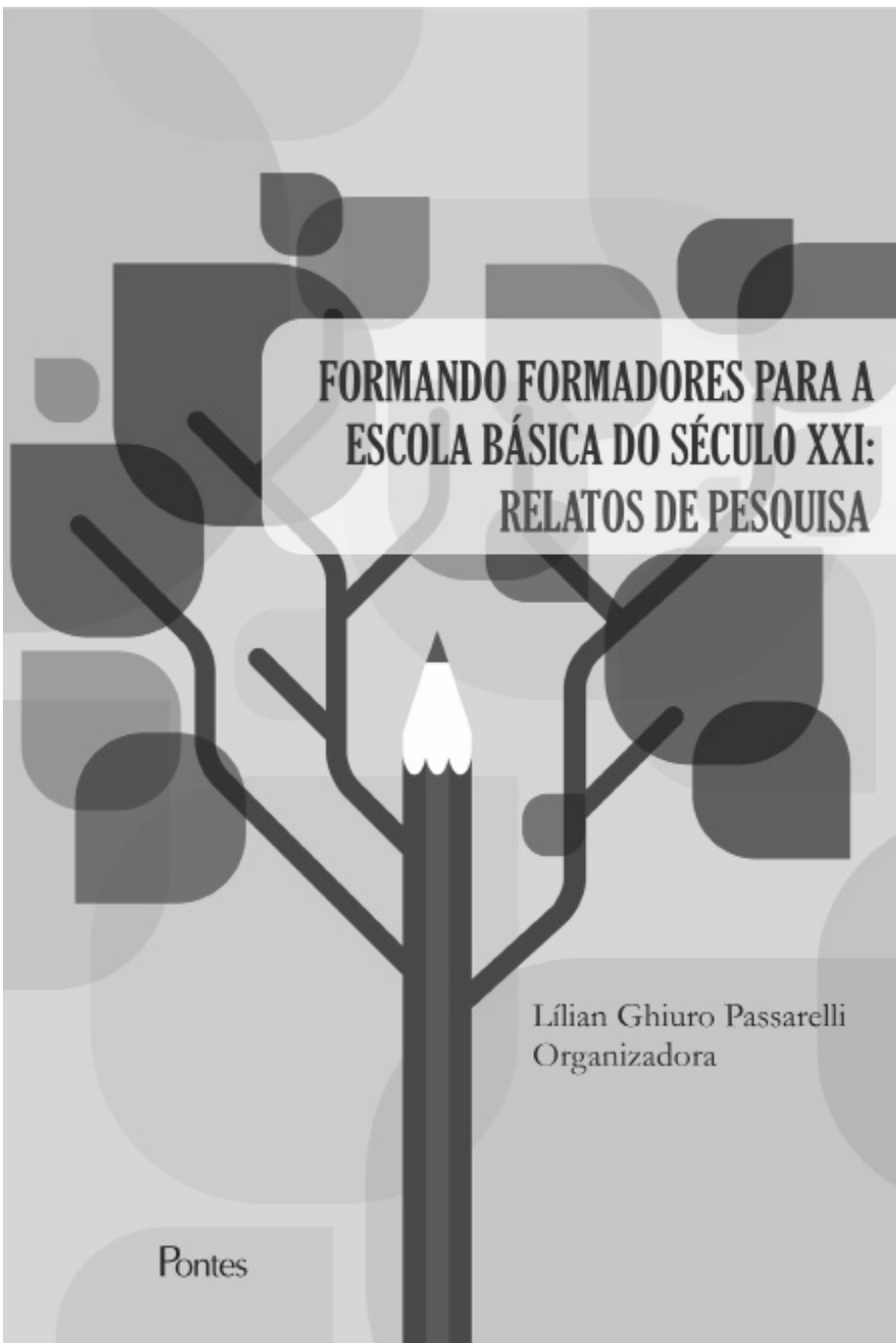
Passarelli, Lílian Ghiuro. (Org.)
Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa -
Lílian Ghiuro Passarelli (Org.) - Campinas, SP : Pontes Editores, 2017

Bibliografia.
ISBN 978-85-7113-883-4

1. Educação - formação de professores I. Título

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - formação de professores - 370.7



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

Lilian Ghiuro Passarelli
Organizadora

Pontes

Copyright © 2017 - da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Eckel Wayne
Revisão: Pontes Editores

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ - Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL - Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Laurinda Ramalho de Almeida	
Apresentação.....	13
Formação de professores e isomorfismo pedagógico.....	15
Rui Trindade	
Ariana Cosme	
Acompanhamento na formação de gestores educacionais em mestrado profissional: metáforas circulantes nos discursos de estudantes.....	35
Angela Maria Martins	
Adelina Novaes	
Formação Docente na Educação Profissional e Tecnológica: outros percursos possíveis.....	53
Márcea Andrade Sales	
Rosilene Souza de Oliveira	
Uma proposta de intervenção de leitura, contação, escuta e compreensão de histórias: o letramento literário na alfabetização.....	75
Ana Sílvia Moço Aparício	
Nicole Alves Pereira	
O coordenador pedagógico na formação continuada: do planejamento à condução da formação de professores em contexto escolar.....	97
Elisa Moreira Bonafé	
Laurinda Ramalho de Almeida	
O papel do diretor na gestão democrática em escola de ensino integral: limites e possibilidades.....	113
Daniel Gelini Quaresma	
Lílian Ghiuro Passarelli	

O papel da supervisão de ensino na formação continuada dos gestores na escola pública: reflexões sobre uma experiência	135
Eliani Aparecida Mana	
Laurizete Ferragut Passos	
Aula de trabalho pedagógico coletivo: atividade crítica de colaboração?	157
Eliana Maciel Cacero	
Fernanda Liberali	
O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço	177
Sayuri Masukawa Dezerto	
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para a formação de professores	199
Sílvia Helena Mihok Fuertes	
Marli André	
A formação continuada do professor da Educação Infantil e os desdobramentos de uma experiência de prática reflexiva	223
Fabiana Bartholomeu	
Emília Maria Cipriano Castro Sanches	
O itinerário metodológico participativo e a instauração de novas práticas	243
Alicielle dos Santos	
Vera Maria Nigro de Souza Placco	
Roteiro metodológico voltado para análise dos dados do Saresp e da Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP	265
Edna Caldeira Martins Guellere	
Clarilza Prado de Sousa	
Avaliação da aprendizagem em educação física: desafios e proposições	287
Thais Cristina Rades	
Nelson Gimenes	

PREFÁCIO

Nestes tempos de intenso progresso científico e tecnológico, profundas mudanças políticas, econômicas e sociais que reverberam em mudanças nos comportamentos individuais e grupais, não são poucos os que põem em questão a legitimidade da escola.

Os textos apresentados nesta Coletânea evidenciam que a escola básica do século XXI pode enfrentar os desafios impostos por tais mudanças; sem a consciência ingênua de que a escola pode tudo ou de que não há o que fazer, seus autores assumem que a escola que aqui está pode e deve ocupar seu espaço, que é o de ser um centro de aprendizagem, de cultura e de convivência.

Mas, para assumir esse espaço, é preciso que se pense na formação de formadores afinados com a posição defendida por Henri Wallon já há mais de meio século: a teoria nasce da prática e deve a ela retornar.

Nos textos, vários caminhos são delineados para reflexão e prática de formadores, partindo da referida premissa e de dois argumentos que se articulam: 1) o saber pedagógico do professor só é construído a partir de seu consentimento; 2) práticas pedagógicas implicam intencionalidades claramente definidas.

O texto que abre a Coletânea, assinado por Rui Trindade e Ariana Cosme, ambos da Universidade do Porto (Portugal) vêm nessa linha. Advogam os autores a importância de se construir um processo que, já na formação inicial, crie situações, por meio de experiências e vivências concretas, que estimule os formadores para novos olhares à escola. Propõem um outro cenário para as

relações pedagógicas – “uma relação isomórfica entre o que se espera que os professores façam, um dia, nas respectivas salas de aula e as experiências curriculares e pedagógicas que vivenciam e das quais usufruem no momento de sua formação inicial”.

No texto que segue, as autoras Angela Maria Martins e Adelina Novaes (da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID) discutem, inicialmente, o que são e a que vieram os Mestrados Profissionais. Com foco no Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da UNICID, apontam uma forma instigante de acompanhamento dos mestrados, via metáforas, na linha das representações sociais: “[...] o acompanhamento recorreu às metáforas circulantes nos discursos dos alunos, a fim de identificar como a opção dos mestrados profissionais pode ser compreendida como possibilidade de desenvolvimento de suas trajetórias profissionais”.

Márcea Andrade Sales (da Universidade do Estado da Bahia) e Rosilene Souza de Oliveira (do Instituto Federal Sertão Pernambucano) apresentam um trabalho que analisa “ateliês de pesquisa, espaços voltados à formação-reflexão-investigação e alicerçados na compreensão da tessitura colaborativa, tendo uma organicidade própria e objetivos definidos”. Na pesquisa, que procurou problematizar o processo formativo e didático-pedagógico de professores não licenciados de institutos federais, valem-se de questionários on-line, entrevistas narrativas e análise documental.

Alguns capítulos da Coletânea estão voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. O primeiro deles refere-se a “Uma proposta de intervenção de leitura, escrita e compreensão de histórias: o letramento literário na alfabetização”, de autoria de Ana Sílvia Moço Aparício e Nicole Alves Pereira (ambas da Universidade Municipal de São Caetano do Sul). As autoras buscaram investigar as “relações entre o trabalho com literatura infantil na fase de alfabetização e o desenvolvimento do letramento literário das crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias”, esclarecendo que as escolhas e

métodos da pesquisa partiram de problemas reais enfrentados em sala de aula.

O texto que trata de “Experiências literárias na primeira infância: caminhos possíveis para formação de professores” é de autoria de Marli André e Silvia Helena Mihok Fuertes, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, instituição à qual pertencem os demais professores autores dos próximos capítulos, em coautoria com gestores: coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores da rede estadual, municipal ou particular de ensino. André e Fuertes partem dos seguintes questionamentos: “De que forma as crianças pequenas vão se aproximando dos livros? Qual a relação dos professores com a leitura?”. O propósito das autoras é aprofundar a discussão sobre a importância da leitura literária realizada por professores de Educação Infantil e propor um projeto de formação com esse foco.

Outro texto que trata da Educação Infantil é assinado por Emília Cipriano e Fabiana Bartholomeu. Trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo investigar a atuação de uma coordenadora pedagógica de creche da rede municipal de São Paulo em um processo de construção de registros reflexivos como estratégia de formação em serviço para professores de Educação Infantil.

Considerando a diversidade existente no agrupamento de professores especialistas e polivalentes e aceitando a necessidade de se tomar o contexto escolar como ponto de partida para planejamento de práticas formativas, o texto de Laurinda Ramalho de Almeida e Elisa Moreira Bonafé relata pesquisa com o objetivo de apresentar, a partir de entrevista com uma coordenadora pedagógica que atua no Ensino Fundamental e Médio de escola municipal, algumas práticas que se entrecruzam e se complementam na ação coordenadora.

Em sequência a este, dois capítulos focalizam por distintos ângulos, a questão da gestão escolar. Lilian Ghiuro Passarelli e Daniel Quaresma relatam estudo sobre o Programa de Ensino Integral

da Secretaria Estadual de São Paulo, com o propósito de ser este implantado pela direção de forma coerente, crítica e democrática. Tomaram como referência os princípios de Paulo Freire de participação, diálogo e autonomia para pensar e executar ações que envolvessem toda a comunidade escolar.

Laurizete Ferragut Passos e Eliani Aparecida Mana relatam pesquisa com objetivo de “conhecer as dificuldades, desafios e anseios dos gestores escolares quanto à dimensão pedagógica da gestão, desenvolvendo ações de Supervisão de Ensino que potencializem a formação continuada destes na escola, tendo em vista o aprimoramento da prática gestora”. A pesquisa decorreu de questionamentos que surgiram da atuação supervisora em escolas públicas da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Os textos que seguem a estes registram pesquisas sobre processos formativos que abrangem diferentes segmentos de ensino. O texto assinado por Fernanda Liberali e Eliana Maciel Cacero refere-se a um estudo que “discute o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e apresenta uma proposta de formação desse espaço como atividade crítico-colaborativa”. A pesquisa foi realizada com dois professores coordenadores dos anos finais do Ensino Fundamental que atuam na rede estadual de ensino de São Paulo.

O texto elaborado por Wanda Maria Junqueira de Aguiar e Sayuri Masukawa Dezerto registra uma investigação sobre atividade de formação por meio da observação da prática de dois formadores: um que atuava junto a profissionais em órgão central da Secretaria Municipal de Educação; e outro, formado por esse primeiro, atuando junto a profissionais de unidades escolares.

Embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, a referida pesquisa tematiza, conceitualiza e legitima o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando como estratégia de formação continuada de formadores em ser-

viço, mas também abre espaço para que sejam suscitados novos questionamentos em relação a esta estratégia de formação, pois sabe-se que o êxito da experiência analisada conta com condições tanto objetivas como subjetivas inerentes aos contextos e sujeitos que foram pesquisados. Vera Maria Nigro de Souza Placco e Alcielle dos Santos relatam pesquisa sobre a implantação de um novo material didático, envolvendo professores do Ensino Fundamental e Médio de uma escola da rede particular de ensino. Partiram de duas questões: como identificar, na pauta de formação, conhecimentos necessários e de interesse do professor, propiciando a construção participativa? Como organizar esses encontros de formação? “Implementar inovação em uma escola precisa ser um desejo coletivo” foi o pressuposto para tal organização. O texto socializa também o conhecimento e a metodologia empregados durante o processo de a mestranda tornar-se pesquisadora.

Dois textos da coletânea tratam explicitamente de avaliação. Clarilza Prado de Souza e Edna Caldeira Martins Guellere relatam uma pesquisa-ação que teve por objetivo “elaboração de um roteiro como proposta de trabalho para a ação supervisora possibilitar à escola analisar os dados do SARESP e da AAP para superação dos problemas identificados”. O roteiro elaborado conjuntamente – pesquisadora e equipe gestora de uma escola – partiu da perspectiva de que a avaliação externa seja utilizada em toda sua potencialidade pela escola, subsidiando a definição de prioridades e encaminhamentos para aprimorar o trabalho da escola.

Nelson Gimenes e Thais Cristina Rades assinam o capítulo que registra “uma experiência de elaboração/proposição de estratégias de avaliação da aprendizagem dirigida aos professores de Educação Física em turmas de alunos do Ensino Médio”. O capítulo foi estruturado em três partes: a primeira refere-se às concepções de ensino de Educação Física; a segunda, à relação entre planejamento de aula e avaliação da aprendizagem; a terceira, à proposição de estratégias e instrumentos avaliativos.

As diferentes temáticas apresentadas nos catorze capítulos de nossa Coletânea ensejam possibilidades de reflexões sobre caminhos da prática para a teoria e retorno desta para a prática. Nosso desejo é que as reflexões se concretizem em ações transformadoras no contexto escolar. Boa leitura!

Laurinda Ramalho de Almeida

APRESENTAÇÃO

Voltado à educação básica, o mestrado profissional do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), já em seu nome prenuncia a proposta do curso de que o profissional – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores das redes pública e privada de ensino – possa aprimorar sua atuação, de modo a sustentar mais eficientemente suas decisões e, assim, colaborar para a melhoria do ensino.

O propósito da coletânea *Formando formadores para a escola básica do século XXI: relatos de pesquisa*, idealizada pelo corpo docente do Formep, é divulgar as pesquisas desenvolvidas em diferentes frentes da escola básica, constituídas de estratégias formativas, grupos colaborativos, sempre cuidando do desafio de atender produtivamente às expectativas de profissionais que buscam nosso curso para aprimoramento de suas práticas como formadores. Como essa é a vocação deste mestrado profissional, a realização da análise fundamentada da prática, consubstanciada por diferentes pesquisas, tem sido a tônica de nossos estudos, sempre atrelados às frentes epistemológicas de nossas linhas de pesquisa.

Com Therrien (1998)¹, sustentamos nossa função formativa na assunção de que os formadores produzem saberes específicos ao longo de sua práxis educativa e que não são meros mediadores de saberes produzidos por outrem. Esse posicionamento implica

1 THERRIEN, J. Expérience professionnelle et savoir enseignant: la formation des enseignants mise en question. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (orgs.). *Formation des maîtres et contextes sociaux: perspectives internationales*. Paris: PUF, 1998.

também a própria natureza do fazer pedagógico, da historicidade da práxis: uma reflexão crítica permanente sobre a dicotomia teoria e prática, no sentido de minimizar o hiato entre o plano teórico e o prático. Observe-se, pois: práxis numa perspectiva conceptual que a tem como o elo entre o que se faz e o que se pensa sobre o que se faz, como atividade humana integral, transformadora e emancipatória, de acordo com a perspectiva freireana – com base especialmente em Freire (1987)² e também em Schön (2000)³.

A referência à reflexão se sustenta especialmente na concepção de Kemmis largamente adotada por muitos estudiosos: não se trata de um processo mecânico, sequer de um mero exercício criativo de construção de novas ideias, mas de uma prática que revela “o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões, e na ação social” (GOMÉZ, 1992, p. 103)⁴.

São esses alguns dos pontos que têm sustentado nosso trabalho que, com esta coletânea, promove o coroamento e a visibilidade da parceria instaurada desde o início do processo de orientação de nossos mestrandos. Agora, a parceria se amplia e, ao conferir o estatuto de coautoria ao (ex)orientando e seu orientador, demarca mais uma vez a vocação do Formep e sua desafiante função formativa.

Por fim, o registro de nosso agradecimento à Fundação São Paulo e à Magnífica Reitora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Profa. Dra. Maria Amalia Pie Abib Andery, pelo auxílio concedido no âmbito do Plano de Incentivo a Pesquisa – PIPEq.

Lílian Ghiuro Passarelli
Organizadora

2 FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

3 SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 2000.

4 GOMÉZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ISOMORFISMO PEDAGÓGICO

Rui Trindade¹
Ariana Cosme²

É a reflexão sobre os projetos de formação inicial de professores que justifica este texto, no qual defendemos a necessidade destes projetos se afirmarem, do ponto de vista dos seus fundamentos e das suas estratégias, como projetos isomórficos dos projetos de ação educativa que se espera que os estudantes venham a exercer, no futuro, nas respetivas escolas. Por outras palavras, é urgente que sejamos capazes, como formadores de professores, de nos comportarmos, com os nossos formandos, como desejaríamos que estes se venham a comportar, um dia, com os seus alunos. Não sendo esta uma tarefa fácil de assumir é, contudo, uma tarefa que poderá permitir que aqueles formandos possam ter experiências de formação capazes de anunciar outra possibilidade de desenvolver e animar projetos de educação escolar.

O que sabemos é que a forma escolar (LAHIRE, 1993) hegemónica, nas nossas escolas, tende a caracterizar-se por um tipo de ação educativa dominado, em termos organizacionais, pelo modo de ensino simultâneo, em termos curriculares, pela visão atomiza-

- 1 Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Professor desta faculdade e membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da mesma instituição. E-mail: trindade@fpce.up.pt.
- 2 Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal). Professora desta faculdade e membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da mesma instituição. E-mail: ariana@fpce.up.pt.

da e enciclopedista do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e tido como social e tecnologicamente necessário à vida no mundo atual e, finalmente, em termos pedagógicos, pela lógica e a racionalidade instrucionistas, seja qual for a forma que esta possa assumir.

Se é consensual que este modelo educacional tende a ser, hoje, objeto de críticas bastante consistentes, dada a sua dissociação face às dinâmicas, exigências e desafios pessoais, sociais e culturais que se vivem nas sociedades contemporâneas (BEAN & APPLE, 2000; HARGREAVES, 2003; CORTELLA, 2006), importa afirmar, no entanto, que o mesmo, apesar de tudo, tende a perpetuar-se nas escolas, mesmo que sob a aparência de novos formatos.

Ainda que não se possa “circunscrever o processo de afirmação profissional dos professores aos projetos de formação que lhes conferem a possibilidade de exercer a profissão” (TRINDADE, 2011, p. 232), teremos de reconhecer que a formação inicial continua a ser um momento fundamental do processo de socialização profissional dos docentes, devendo discutir-se, por isso, como é que o mesmo poderá contribuir para a transformação das escolas em espaços politicamente mais democráticos, socialmente mais justos e culturalmente mais significativos (TRINDADE & COSME, 2010).

Neste texto defendemos, como já o anunciamos, que os formadores de professores e as respetivas escolas de formação terão de ser congruentes, do ponto de vista dos seus princípios e das suas práticas, com o projeto de intervenção educativa que afirmam defender, o qual tende a marcar, inclusivamente, os seus discursos nas respetivas salas de aula, no âmbito dos projetos de formação inicial que animam. Cremos que este é, provavelmente, o maior desafio que temos pela frente neste campo e é em função do mesmo que organizamos a reflexão que pretendemos partilhar. Uma reflexão que será construída tendo por referência a noção de isomorfismo pedagógico, de forma a conferir-se, posteriormente, visibilidade à relação isomórfica que se estabelece entre os fundamentos ideoló-

gicos e epistemológicos e as soluções organizacionais, curriculares, pedagógicas e didáticas do que Trindade e Cosme (idem) designam por “paradigma pedagógico da instrução” (p. 28). Será a partir desta reflexão prévia que estaremos em condições de contribuir, posteriormente, para a reflexão sobre a configuração da relação isomórfica no que, provisoriamente, designaremos por espaço de inovação pedagógica no campo da formação inicial de professores.

ISOMORFISMO PEDAGÓGICO: CONTRIBUTO PARA A DEFINIÇÃO DE UM CONCEITO

A consulta quer da 3ª edição revista e atualizada do novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa quer do Dicionário Houaiss definem que a palavra «isomorfismo» pode referir-se, na Mineralogia, a um “fenômeno pela qual duas ou mais substâncias de composição química diferente se apresentam com a mesma estrutura cristalina” (HOUAISS & VILLAR, 2003, p. 2149). Na Biologia diz respeito à “similaridade superficial entre indivíduos de diferentes espécies ou raças (idem). Na Química manifesta-se como “fenômeno apresentado por substâncias diferentes que cristalizam no mesmo sistema com a mesma disposição e orientação dos átomos, das moléculas e dos íons” (FERREIRA, 2004, p. 1137). Finalmente, na Zoologia tem a ver com a “Condição em que indivíduos de espécies ou raças diferentes têm forma e aparência similares (idem).

É partindo deste conjunto de definições que se compreende que, para falarmos de isomorfismo, teremos de considerar a possibilidade de estabelecer uma relação identitária entre objetos e fenómenos singulares, a qual subsiste para além das diferenças que se possam estabelecer entre ambos.

No caso dos isomorfismos em Pedagogia ou, por outras palavras, no caso do isomorfismo pedagógico, o que se pretende é valorizar a afirmação de uma matriz ideológica, epistemológica, organizacional, curricular e pedagógica comum em situações educativas distintas ou em intervenções que possam ocorrer em

contextos diversos entre si. Neste sentido, a definição de isomorfismo pedagógico afasta-se das definições de isomorfismo, propostas na Química ou na Biologia, pelo fato de, nestas áreas do saber, a identidade entre fenômenos ou entre sujeitos se estabelecer em função das suas manifestações visíveis, enquanto na Pedagogia, tal como na Mineralogia ou na Química, a identidade entre ações ou substâncias se afirma em função dos fundamentos que sustentam as primeiras e das estruturas que configuram as segundas.

O ISOMORFISMO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DO PARADIGMA DA INSTRUÇÃO

O “paradigma pedagógico da instrução” (TRINDADE & COSME, 2010, p. 28) é, na leitura proposta por Trindade e Cosme (idem), o paradigma que melhor corresponderia à afirmação da Escola como instituição educativa de massas, tendo em conta as transformações ocorridas, no Ocidente, a partir do século XVIII, as quais explicam, também, porque o modelo de educação escolar não só corresponde a uma rutura com os modos de socialização até então vigentes, como passa a ser entendido como um modelo educativo incontornável.

Tomás Tadeu da Silva (1997), considera que é a Escola que melhor corporiza o projeto da Modernidade, já que, para além de ser modelada pelos seus desígnios e valores, competiu-lhe, igualmente, difundir-lhes, assumindo, assim, a possibilidade de participar na “reforma da humanidade” (MATOS, 1999, p. 80), através da “iluminação do espírito, pela instrução” (Idem). Legitimava-se, assim, o direito de dizer aos outros, aqueles que não eram os detentores do saber considerado indiscutível, aquilo que deveriam fazer, como comportar-se, que fins deveriam perseguir e que meios poderiam utilizar para cumprir tal objetivo (MAGALHÃES, 1998). É de acordo com estes pressupostos que a Escola se afirma como um dispositivo de regulação e controlo social que se construiu em função da “instância de «dar lições» (de ciência, de conhecimento);

a instância do informar (passar conteúdos sob a forma de regras, fatos ou acontecimentos) e a instância do «advertir» (que recobre o duplo sentido de prevenir e o de fazer sentir a sua posição)” (MATOS, 1999, p. 82). Daí a relação entre a emergência da Escola na Modernidade e o paradigma da instrução, o qual se caracteriza como um paradigma que entende o ato de educar, nas escolas, como um ato através do qual se prescreve o modo de pensar e de agir daqueles e daquelas que, por serem entendidos como ignorantes e incapazes, não têm condições de ser mais do que receptores das informações que os professores lhes transmitem, de imitarem as suas atitudes e procedimentos ou de reproduzirem os seus modos de raciocinar e de pensar.

Sendo esta uma definição bastante ampla do paradigma da instrução, importa abordá-lo, no entanto, de forma mais detalhada, o que faremos, refletindo sobre o mesmo a partir das suas dimensões ideológica, epistemológica, organizacional, curricular e pedagógica, com o propósito de evidenciar as suas congruências, em função das quais se poderá configurar e caracterizar o **isomorfismo pedagógico** no âmbito daquele paradigma.

O paradigma da instrução, do ponto de vista ideológico, assenta numa visão que faz da competitividade entre os alunos e da valorização do seu alegado mérito, as condições potenciadoras do projeto de formação que, nas escolas, esse paradigma inspira. Do ponto de vista epistemológico, uma tal visão adquire corpo e forma através do que Trindade e Cosme (2010), inspirados em Fabre (1999), designam por

proposicionalismo escolar, o qual se caracteriza pelo fato de se valorizarem mais as respostas dos alunos que as questões que estes possam formular, já que, na escola, aquilo que é verdadeiramente importante é que aqueles acedam às respostas verdadeiras. Uma perspetiva em função da qual se defende uma conceção coisificada do saber e a partir da qual se defende que este saber permite desvendar a realidade tal qual ela

é, na medida em que esta tende a ser concebida como uma entidade preexistente às leituras que produzimos sobre a mesma (p.32).

Perante esta abordagem epistemológica, que se caracteriza por desvalorizar os sujeitos como interlocutores e produtores de sentidos, não é de estranhar que a instrução seja a estratégia pedagógica dominante, já que uma tal abordagem radica na desconfiança quer face aos saberes e experiências dos alunos quer face às suas potencialidades cognitivas e estratégicas.

Podendo considerar-se que acabamos de descrever, mesmo que sucintamente, a dimensão relacionada com a intencionalidade educativa e os fundamentos que sustentam o paradigma da instrução, importa, agora, conferir visibilidade ao que Fernandes (2003) designa por “eixo da operacionalização tecnológica (p. 29), o qual nos obriga a abordar a dimensão da organização e gestão do trabalho pedagógico. É que, com a universalização da Escola, inaugurou-se um tipo de relação educativa, a relação pedagógica (TRINDADE, 2009), bastante distante do tipo de relação que se estabelecia, apenas, “entre um preceptor e um discípulo” (ALVES, 2005, p. 19). O desafio, neste âmbito, era o de construir uma articulação congruente entre o eixo da intencionalidade educativa e o eixo da operacionalização tecnológica (FERNANDES, 2003), o que acabou por ser estabelecido através da aceitação do modo de ensino simultâneo, cujas raízes se encontram na «Conduite des Écoles Chrétiennes» que Jean-Baptiste de La Salle redigiu (COSME & TRINDADE, 2013). Foi este modelo de organização do trabalho pedagógico que permitiu que na Escola se tornasse possível “ensinar a muitos como se fossem um só” (BARROSO, 1995, p. 69), através de uma gestão do tempo assente em ciclos de ensino uniformes e estandarizados, aos quais correspondem programas de trabalho específicos (subdivididos em disciplinas e relacionados com diferentes áreas do saber), a ser utilizados em classes, cuja homogeneidade tanto deriva da sua organização por escalões etá-

rios, como por via de um processo de avaliação que, entre outras coisas, visava assegurar tal homogeneidade.

Depreende-se que uma tal organização do trabalho pedagógico tem implicações inequívocas nas crenças curriculares que se relacionam com este paradigma. São crenças que representam o currículo como “algo muito planificado e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas” (PACHECO, 1996, p. 16). Neste caso, os “objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são, assim, aspetos fundamentais para a definição do que é currículo” (Idem), o que significa que o currículo se identifica com “um plano, totalmente, previsto” (Idem, p. 17), um “todo organizado em função de questões previamente planificadas” (Idem).

Finalmente, em termos pedagógicos, o paradigma da instrução tende a caracterizar-se em função de ambientes educativos que se afirmam por

(...) um clima de relacionamento pedagógico subordinado à afirmação do magistrocentrismo como modalidade reguladora do processo de reprodução do saber; (ii) de processos comunicativos através dos quais se configura um espaço estratégico fundamental (...), no seio do qual a difusão da informação adquire maior importância que a comunicação entre os diversos atores em presença; (iii) da adoção de mecanismos de regulação da aprendizagem e dos comportamentos individuais e de grupo que patrocinam a interiorização subtil de representações, normas e valores sociais que traduzem, em última análise, a aprendizagem subliminar da aceitação de um poder autocrático do espaço e do tempo pedagógicos; da gestão socialmente seletiva dos currículos formais; dos instrumentos e dos mecanismos de avaliação normativa que se adotam ou do tipo de relação que se mantém com a comunidade envolvente” (TRINDADE, 1998, p.24–25).

Perante o conjunto de informações acabado de disponibilizar, não nos parece difícil estabelecer o conjunto de congruências que permitem configurar o paradigma da instrução como instrumento conceitual de organização de uma visão sobre os atos de ensinar e aprender, a partir da identificação das invariantes estruturais que sustentam esta mesma visão. São estas invariantes que, por sua vez, nos permitem compreender como, apesar da diversidade e das singularidades das situações e das atividades educativas que ocorrem em espaços escolares distintos e perseguindo objetivos diferentes, estas obedecem a dinâmicas formativas isomórficas.

Não sendo este o espaço para aprofundar a reflexão sobre estas dinâmicas, sempre é possível, e necessário, afirmar que estas decorrem do fato de entender a ação educativa nas escolas como uma dimensão eminentemente prescritiva, de forma a modelar as ideias, os comportamentos e as atitudes dos alunos, já que estes, só por si e a partir dos recursos que dispõem, não são vistos como capazes de aceder ao conhecimento entendido como correto, adequado e necessário. É esta distância incomensurável entre os alunos e o saber que confere legitimidade à atitude magistercêntrica do professor (seja qual for a forma que esta possa assumir), a qual, no entanto, pode ser vista como o resultado do processo de coisificação do saber que está na origem da crença que este é algo que um docente oferece e que os seus alunos se limitam a receber.

O que se pode concluir da leitura do parágrafo anterior é que estamos perante uma situação marcada pela congruência conceitual de uma abordagem pedagógica, a qual, ao facilitar a coerência praxiológica dos professores, facilita a emergência das situações de isomorfismo pedagógico entre as dinâmicas formativas que têm lugar nas escolas que se dedicam à formação inicial de professores e as dinâmicas que, posteriormente, poderão acontecer nas salas de aula onde os ex-formandos, já docentes dessas escolas, irão intervir.

O ISOMORFISMO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DO PARADIGMA DA COMUNICAÇÃO: QUE IMPLICAÇÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?

A situação, no que, neste momento, iremos designar por espaço de inovação pedagógica, é, do ponto de vista da relação de isomorfismo pedagógico a estabelecer entre os contextos educativos acima referidos, uma situação distinta, quanto mais não seja devido aos equívocos e tensões que nela se expressam, os quais têm a ver, por um lado, com questões de natureza conceitual relacionadas com o que se entende por ensinar e aprender e, por outro lado, com questões de natureza ética, relacionadas com as exigências de uma abordagem em que se defende que os alunos não poderão continuar a ser curricularmente e pedagogicamente subalternizados.

Neste sentido, começaremos por refletir sobre as tensões do já referido campo da inovação pedagógica que, na nossa perspetiva, se define como um campo marcado pelas conflitualidades entre a perspetiva que o “paradigma pedagógico da aprendizagem” (TRINDADE & COSME, 2010, p. 41) veicula e a perspetiva do “paradigma pedagógico da comunicação” (Idem, p. 58).

A primeira que se institui, no campo da pedagogia, a partir dos contributos do Movimento da Escola Nova, estrutura-se em oposição aos pressupostos do paradigma da instrução e afirma-se em função dos seguintes eixos invariantes:

- a) os alunos, no seio deste paradigma, são considerados como o centro de gravidade dos projetos de educação escolar;
- b) os interesses e as necessidades destes alunos, de acordo com o pressuposto enunciado anteriormente, são entendidos como os vetores fundamentais da construção e gestão dos programas escolares;

c) os dispositivos de mediação pedagógica a valorizar são aqueles que permitem potenciar as aprendizagens dos alunos, de forma a recusar-se liminarmente as intenções e as ações instrutivas dos professores” (Idem, p.41).

Como se constata, os professores perdem a centralidade que detinham, tendendo a ficar confinados a duas atividades estruturantes:

(i) uma que consiste em criar as condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas que terão que enfrentar ou que se possam envolver na construção de teorias que lhes permitam abordar a realidade que os cerca de forma mais sustentada e complexa; (ii) outra que consiste, por sua vez, em disponibilizar os recursos que os alunos deverão utilizar, da forma o mais autónoma possível, para realizar aquelas atividades (Idem, p. 54-55).

Ao contrário, também, do paradigma do instruir, em que “a mente do aluno tende a ser vista como uma tábua rasa e o saber é entendido como um produto que se adquire” (Idem, p. 55), para o paradigma da aprendizagem os alunos são vistos como seres que possuem teorias mais ou menos coerentes acerca do mundo, as quais poderão ir adquirindo mais coerência e pertinência heurística à medida que os alunos forem encorajados a partilhá-las e a discuti-las uns com os outros (BRUNER, 2000). Assim, é o “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (Idem, p. 85) que constitui a maior preocupação pedagógica de quem se identifica com os pressupostos do paradigma da aprendizagem. Um paradigma que, por isso, está na origem de projetos e de modelos de intervenção pedagógica de carácter mutualista, mais preocupados com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual (Idem).

A proposta do “paradigma pedagógico da comunicação” (TRINDADE & COSME, 2010, p. 58) distingue-se da do paradigma

da aprendizagem, devido à centralidade que atribui, ao contrário deste paradigma, ao património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e entendido como necessário à vida nas sociedades contemporâneas (doravante designado por património cultural validado e valorizado), em função da qual se reconfigura quer o protagonismo dos alunos quer o papel dos professores que deixam de ser vistos, apenas, como mediadores para passarem a ser valorizados como interlocutores qualificados (COSME, 2009).

Retomando a leitura que Bruner promove sobre as finalidades da ação educativa nas escolas, diríamos que, no paradigma da comunicação, se recusa identificar as aprendizagens como o produto do desenvolvimento de intercâmbios entre as pessoas, tal como o paradigma da aprendizagem defende, para abordá-las, antes, como expressão da “gestão do conhecimento «objetivo»” (BRUNER, 2000, p. 90). Trata-se de uma abordagem que permite defender que o maior desafio educativo com que as escolas se confrontam é apoiar os alunos tanto a captar a distinção entre o seu conhecimento pessoal e aquilo que é tido por conhecido pela cultura, como, igualmente, a apropriar-se do modo como este tipo de conhecimento foi sendo construído (Idem). De acordo com esta perspetiva, o foco da atenção pedagógica evolui do sujeito que aprende, e do modo como este aprende, para a relação que este estabelece com o já referido património cultural validado e valorizado, sem o qual as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos acabam por ser afetadas e inibidas. Não se recusa a aprendizagem como o objetivo incontornável de qualquer processo educativo, o que se recusa é entender a possibilidade dessa aprendizagem ser entendida como uma operação culturalmente autossuficiente (TRINDADE & COSME, 2010).

Trata-se de uma perspetiva que é profundamente influenciada por Bruner (2000) quando este defende que a mente humana se constitui à medida que se utiliza e usufrui da cultura humana (BRUNER, 2000) e das interações que permitem a apropriação desta

mesma cultura. Ao contrário do paradigma da aprendizagem que, dada a influência que sobre si exerce as abordagens cognitivistas clássicas, tende a conferir centralidade às variáveis intrapsicológicas e ao seu desenvolvimento como objeto educacional nuclear, o paradigma da comunicação enquadra tais variáveis num processo que se define como um processo de natureza sociocultural. Isto significa que, para o paradigma da comunicação, o desenvolvimento das variáveis intrapsicológicas está dependente quer da apropriação do património cultural validado e valorizado que disponibiliza, pelo menos, conceitos, ferramentas e estratégias para se pensar e agir no mundo quer do processo de trocas, de partilha e de cooperação que potenciam uma tal apropriação.

É de acordo com esta abordagem que o papel dos professores se redefine como um papel mais ativo, não fazendo pelos alunos o que aos alunos compete fazer, mas também, não os deixando ao abandono. Se, por vezes, é suficiente, apenas, criar condições e disponibilizar recursos que permitam que os alunos trabalhem, de forma a construir aprendizagens, importa reconhecer que, outras vezes, a ação docente pode ser mais complexa, particularmente quando se sabe que, de acordo com o paradigma da comunicação, as aprendizagens conduzem os alunos a viver momentos marcados por tensões epistemológicas inevitáveis entre as suas leituras e modalidades de abordagem do Real e as leituras e modalidades distintas, que outros propõem, e com as quais se confrontam. É o reconhecimento deste conflito que conduziu Meirieu (2002) a falar de “momento pedagógico” (p. 57), em função do qual atribui uma centralidade inédita aos conflitos epistemológicos como motores da aprendizagem dos alunos. Esse momento constrói-se, na óptica de Meirieu, em função do modo como os professores se mostram disponíveis para reconhecer, ou não, e responder de forma adequada, ou não, à resistência dos seus alunos face à acção educativa que, enquanto professores, lhes compete dinamizar. Segundo Trindade (2009), fala-se de momento pedagógico quando, nas escolas, um

conflito, de carácter cultural e epistemológico, conduz a um encontro ou, pelo menos, a animar um processo de comunicação que se constitui, assim, como uma condição passível de potenciar um processo de aprendizagem. Neste sentido, o «momento pedagógico» poderá ser entendido como um momento em que é necessário que o professor se mostre ser capaz, “ao mesmo tempo, de levar a sério e superar” (idem, p. 63) todo o conjunto de conflitos, que, neste caso, são vistos como inevitáveis, decorrentes do confronto dos alunos com outras perspectivas e respostas diferentes daquelas que decorrem do património de saberes que são os seus, os quais foram construídos, muitas vezes, de forma tácita, em função das suas experiências de vida e de referentes epistemológicos diferentes daqueles que sustentam as abordagens que foram ou são objeto de um processo de validação cultural intencional e explicitamente construído” (p. 115).

Por fim, há uma problemática nuclear que não poderemos iludir, a das intenções educativas prévias que não poderão ficar circunscritas, apenas, ao desenvolvimento de competências por parte dos alunos, sabendo-se, como se sabe, que estas se encontram associadas a objetos culturais que nem sempre se encontram imediatamente acessíveis a um leigo. Se é verdade que uma aprendizagem implica sempre a construção de um significado acerca de um objeto material ou simbólico, também é verdade que uma tal operação não poderá ser vista como uma manifestação de autosuficiência cultural, como se a construção desse significado não pressupusesse o contato ou mesmo o confronto com um campo de saberes já estabelecidos que o sujeito que aprende deverá percorrer, neste caso, em função da necessidade de se envolver no processo de construção daquele significado.

A proposta de entender o professor como um interlocutor qualificado (COSME, 2009), assenta no conjunto de pressupostos pedagógicos acabados de enunciar e está na origem de um conjunto

de desafios didáticos que complexificam a ação docente. De um modo geral, pode considerar-se que uma tal proposta amplia as possibilidades de intervenção dos professores, tal como se pode constatar através da reflexão que Trindade e Cosme (2010) propõem para evidenciar e elucidar tais possibilidades. Nesta reflexão, os autores propõem três domínios de ação: (i) a apoio direto às atividades de aprendizagem dos alunos; (ii) a organização social do trabalho de aprendizagem e (iii) a promoção de situações de reflexão por parte dos alunos. No primeiro domínio, os docentes, caso isso se justifique, poderão envolver-se, entre outras atividades possíveis, em aulas expositivas, no apoio tutorial aos alunos, no apoio à realização de atividades de estudo, no apoio a atividades de pesquisa, no apoio a atividade de resolução de problemas, no apoio ao desenvolvimento de projetos ou em atividades de partilha dos trabalhos produzidos. No segundo domínio, o da organização social do trabalho de aprendizagem, os docentes criam as condições necessárias e propõem os dispositivos que permitam aos alunos participar, aprendendo a participar quer na gestão cooperativa dos planos, das atividades, do espaço e do tempo de trabalho na sala de aula, quer no processo de hetero e de autorregulação tanto dos compromissos de carácter académico e comportamental que todos e cada um vão assumindo, como das atividades e dos acontecimentos que acontecem quotidianamente numa sala de aula (Idem, p. 174).

Não se trata de um domínio que se justapõe ao primeiro, já que as atividades que tanto dizem respeito a um como dizem respeito a outro são atividades concomitantes entre si, tal como acontece com as atividades do terceiro domínio que atrás referimos, relacionadas com a promoção de situações de reflexão por parte dos alunos, no âmbito do qual os professores são confrontados, por exemplo, com a necessidade de explicitar e construir critérios que sirvam de referência ao trabalho dos estudantes ou com a necessidade de propor e animar a relação dos alunos com dispositivos que potenciem a sua reflexão, como é o caso de projetos curriculares,

de projetos de trabalho, de portefólios, de registos, de planos individuais de trabalho ou de diários de turma.

No entanto, mais do que a ampliação e a diversificação do trabalho dos professores, importa valorizar, também, os dilemas profissionais (MEIRIEU, 2005; PERREOUD, 2001) que um tal trabalho e uma tal relação suscitam. Será, certamente, um desafio cuja complexidade não se pode escamotear. Será, certamente, um desafio que não poderá ser resolvido, apenas e em função, de projetos de formação inicial de professores, ainda que, mesmo assim, seja necessário discutir qual o contributo destes projetos para que a profissão e a ação docentes sejam vividas em função dos pressupostos que caracterizam o paradigma da comunicação.

Como já o referimos neste trabalho, a relação isomórfica entre um contexto de formação e um contexto de trabalho, sujeitos aos objetivos e dinâmicas do paradigma da instrução, não é um projeto difícil de implementar, tendo em conta, sobretudo, a consolidação tácita e explícita de modos de pensar e de fazer que, apesar de poderem serem considerados inadequados perante os desafios e as exigências, de natureza diversa, do mundo contemporâneo, são modos de pensar e de fazer enraizados.

É a relação pedagógica isomórfica entre os espaços de formação e os espaços de trabalho, vista a partir do paradigma da comunicação, que vale a pena discutir, tendo em conta que a mesma nos obriga, em primeiro lugar, a estabelecer uma ruptura com as crenças, as concepções e as práticas que têm vindo a marcar as nossas experiências escolares. Se este é um desafio a considerar, há um outro que é necessário reconhecer e que tem a ver com a necessidade de aprender a lidar com as novas formas de organização dos espaços e dos tempos de trabalho, as quais terão de contribuir para estimular a participação dos alunos e a sua autonomia solidária no contexto das salas de aula. Para além disso, tais espaços e tempos deverão permitir e facilitar o trabalho

diferenciado que, por sua vez, deixa de estar circunscrito a uma visão assistencialista do mesmo.

De igual modo, e ainda neste âmbito, será necessário aprender a gerir a relação com os programas que passam a ser referência do trabalho a desenvolver, inspirando-o, mais do que um instrumento que o tende a prescrever. Neste sentido, é necessário ultrapassar as perspectivas epistemologicamente ingênuas, próprias do que atrás designamos por paradigma da aprendizagem, as quais tendem a abordar a aprendizagem em função das atividades e das atitudes dos alunos e não tanto em função da relação que estes, sabendo o que sabem e sendo o que são, estabelecem com os mais diferentes objetos do saber. Não sendo esta uma relação tão evidente como, por vezes, parece que é e sabendo-se, também, que criar o desejo de aprender é uma tarefa a que os professores não se podem furtar, há que reconhecer a complexidade de um tal desafio que resulta, para além da própria gestão da relação, em si, da interseção entre a dimensão científica e cultural e a dimensão curricular e pedagógica, presentes em qualquer projeto de formação de professores.

Sendo esta uma descrição, mesmo que fugaz, do quadro de exigências e desafios que os futuros professores deverão um dia viver, importa, agora, perguntar como é que os projetos de formação inicial poderão contribuir para a capacitação desses docentes.

O cenário através do qual aquelas exigências e desafios são o objeto preferencial dos programas, dos discursos teóricos e das tarefas de aprendizagem que os alunos deverão desenvolver não nos parece ser o mais adequado, na medida em que se propõe uma mensagem paradoxal, no momento em que se mobilizam estratégias curriculares e pedagógicas que contradizem o conteúdo e o sentido dessa mesma mensagem. Trata-se de uma opção que, para além de parecer inútil pode ser perversa, caso contribua para se consolidar a ideia que as proposições teóricas não são, nem têm de ser, plausíveis, do ponto das praxis que inspiram. Servem, assim, para se legitimar algo que, na verdade, não se pratica.

Um outro cenário é aquele através do qual se apela ao estabelecimento de uma relação isomórfica entre o que se espera que os professores façam, um dia, nas respectivas salas de aula e as experiências curriculares e pedagógicas que vivenciam e das quais usufruem no momento da sua formação inicial. Cremos que este é o cenário mais conveniente, se quisermos contribuir para a emergência e afirmação de uma outra escola, distinta daquela que o paradigma da instrução corporiza, ainda que devamos ter em conta as exigências de um tal projeto. É que não serão as disciplinas relacionadas com a formação pedagógica dos formandos que poderão ser responsabilizadas, exclusivamente, pelo sucesso desse projeto. Estas assumem-se como um espaço de formação onde se possa estabelecer a ruptura com o modo de ensino simultâneo, a gestão padronizada e estandarizada do currículo e os pressupostos do paradigma pedagógico da instrução, tal como deverá ocorrer, igualmente, nas disciplinas vocacionadas para promover a formação humanista e científica dos formandos, o que obriga, pelo menos, os docentes responsáveis por estas disciplinas a serem congruentes, do ponto de vista epistemológico, com um tipo de formação que deverá romper com uma visão coisificada do saber.

CONCLUSÃO

Creemos que o investimento nuclear a realizar no campo da formação inicial de professores diz respeito a este esforço de criação de uma relação pedagogicamente isomórfica entre os espaços de formação inicial e o trabalho que se espera que os formandos possam, tão desejavelmente quanto possível, realizar, um dia, nas respectivas escolas. Não se tratando de algo que possa ser garantido de forma prévia, é, pelo menos, uma manifestação de coerência que, em si, é decisiva, do ponto de vista da possibilidade de criar alternativas, tão credíveis quanto plausíveis, face ao modelo instrucionista que, hoje, se continua a afirmar como um modelo influente. É, também, uma manifestação capaz de suscitar o aprofundamento

da reflexão sobre os pressupostos e as implicações relacionadas com o objetivo de contribuir para as transformações das escolas em espaços culturalmente mais significativos. Neste sentido, será mais um contributo decisivo para que tais transformações, mais do que anunciadas, possam vir a ocorrer.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. *O trabalho didático na Escola Moderna: Formas históricas*. Campinas SP: Autores associados, 2005.
- BARROSO, J. *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)* – Vol. I. Lisboa: FCG / JNICT, 1995.
- BEAN, J. A.; APPLE, M. *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora, 2000.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CORTELLA, M.S. *A escola e o conhecimento: Fundamentos epistemológicos e políticos*. S. Paulo: Vozes, 2006.
- COSME, A. *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic, 2009.
- COSME, A.; TRINDADE, R. *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Mais leituras, 2013.
- FERNANDES, R. E. T. *Escola e influência escolar: Os discursos pedagógicos inovadores no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (tese de doutorado), 2003.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo, 2004.
- HARGREAVES, A. *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora, 2003.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Círculo de Leitores, 2003.
- LAHIRE, B. *Culture écrite et inégalités scolaires: Sociologie de l' «échec scolaire» à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- MAGALHÃES, A. M. *A escola na transição pós-moderna*. Lisboa: IIE, 1998.
- MATOS, M. dos S. *Teorias e práticas da formação: Contributo para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA, 1999.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de recomeçar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *O cotidiano da escola e da sala de aula: O fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PACHECO, J. A. *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 1996.

- PERRENOUD, P. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SILVA, T.T. O adeus às metanarrativas educacionais. Em SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: Estudos foucaultianos* (pp.247-258). Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- TRINDADE, R. *As escolas do Ensino Básico como espaço de formação pessoal e social: Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1998.
- _____. *Escola, poder e saber: A relação pedagógica em debate*. Porto: LivPsic, 2009.
- _____. Educação, formação de professores e suas dimensões sócio-históricas: Desafios e perspectivas. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, pp. 321-251, 2011.
- TRINDADE, R.; COSME, A. *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK editora, 2010.



ACOMPANHAMENTO NA FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS EM MESTRADO PROFISSIONAL: METÁFORAS CIRCULANTES NOS DISCURSOS DE ESTUDANTES

Angela Maria Martins¹
Adelina Novaes²

INTRODUÇÃO – O CONTEXTO

Este capítulo trata de um processo de acompanhamento e avaliação de estudantes ingressantes no Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo, com o propósito de elaborar um diagnóstico inicial, em torno do seguinte questionamento: o acompanhamento instaurado permite a reorganização dos recursos e das estratégias originalmente previstas no curso para atender às necessidades formativas dos profissionais envolvidos? Em outros termos, partiu-se da premissa que estratégias de acompanhamento de alunos ingressantes em mestrados profissionais pode propiciar diagnósticos iniciais relevantes para apontar pontos fortes, frágeis, oportunidades e desafios na reorganização do programa.

O referido Programa de Mestrado Profissional (MP) está inserido no município de São Paulo, com população de 12 milhões

-
- 1 Doutora em Educação pela Unicamp e pós-doutora pela Universidade de Lisboa. Coordenadora do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. E-mail: ange.martins@uol.com.br.
 - 2 Doutora em Educação pela PUC-SP e pós-doutora pela London School of Economics and Political Science. Vice-coordenadora do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. E-mail: adelnovaes@gmail.com.

de habitantes, segundo o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A Universidade localiza-se na Zona Leste da cidade, uma das regiões mais populosas, com cerca de quatro (04) milhões de habitantes, atendida por cinco (05) Diretorias de Ensino, gerenciadas pela Secretaria de Estado da Educação, compondo uma rede de ensino com 489 escolas estaduais e 426 particulares, perfazendo um total de 915 unidades. Além da rede estadual e particular, a Zona Leste também é atendida pela rede municipal de ensino, com quatro (04) Diretorias Regionais de Educação, sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com 1212 escolas de educação básica.

Esse contexto regional configura um cenário permeado de desafios que interferem nos mecanismos de gestão escolar, impondo a necessidade de novas modalidades de atendimento no que se refere ao desenvolvimento de profissionais da educação, com vistas a aperfeiçoar e reorganizar práticas de gestão. Assim, o Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais busca levantar e sistematizar problemas vivenciados no cotidiano de trabalho de escolas, universidades e órgãos centrais, como ponto de partida para a instauração de um processo formativo no qual eles se reconheçam protagonistas, reflitam e (re)inventem práticas de gestão, investidas de sentido e significado. A discussão sobre possibilidades e limites na efetivação de uma gestão democrática e participativa exige que as parcerias entre universidades e redes públicas de ensino sejam ampliadas, com vistas à construção de uma agenda comum e propositiva, para que os problemas enfrentados por profissionais da educação não se resumam a análises formais e, muitas vezes, distanciadas de sua realidade.

Nessa direção, o MP tem como objetivos: proporcionar o estudo de referenciais teóricos e metodológicos aos profissionais da educação, para compreender, organizar e ampliar estratégias de gestão e aperfeiçoar sua participação, individual e coletiva, em espaços educativos; subsidiar a elaboração de instrumentos de planejamento, registro, acompanhamento e avaliação, lançando

mão, sempre que possível, de recursos tecnológicos à disposição; proporcionar recursos necessários para a proposição e implementação de ações que possibilitem a reorganização e o aprimoramento das práticas de gestão e pedagógicas.

No processo de acompanhamento e avaliação de estudantes ora relatado, foram abordados os seguintes aspectos: trajetórias profissionais; problemas do cotidiano de trabalho e estratégias para seu enfrentamento; motivações, expectativas e percepções sobre o Programa de MP como opção para aperfeiçoamento/desenvolvimento profissional. Entretanto, este capítulo trata apenas deste último aspecto no que se refere aos estudantes que ingressaram em 2016 no Programa.

MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE GESTORES

Os Mestrados Profissionais em Educação vêm sendo implementados no escopo das políticas de educação superior mais recentemente. Dúvidas são discutidas, sobretudo no que se refere a diferenças entre os seus objetivos e os que estão postos para os Mestrados Acadêmicos. Outro ponto nesse debate diz respeito às características da produção e da divulgação científica e técnica na área, assim como quais desenhos metodológicos de estudos poderiam subsidiar processos e práticas renovadas pedagógicas nas instituições educacionais.

Atualmente, os mestrados profissionais são regulados pela Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 que preconiza: especificação dos diferentes contextos profissionais dos MPs; clareza de objetivos; tipos de instituições que podem oferecer; requisitos do corpo docente; diferentes formatos de trabalhos de conclusão de curso; critérios e parâmetros de avaliação. O parágrafo único do art. 5º define princípios de aplicabilidade técnica, flexibilidade operacional e organicidade do conhecimento técnico-científico; prossegue enfatizando os processos de utilização

aplicada dos conhecimentos, gerando práticas inovadoras e (re) valorizando experiências profissionais; sublinha ainda a necessidade de se guardar relações com o mundo do trabalho, com a ciência e a tecnologia, promovendo pesquisas de alta qualidade e intervenções práticas.

São muitas as possibilidades de se estabelecer relações entre pesquisas realizadas em mestrados profissionais e o mundo do trabalho. Contudo, vale registrar um elemento central que recorrentemente tem sido apontado em debates na área da educação: a necessidade de propor e/ou realizar intervenções (ou não) em organizações educacionais, com vistas a formular proposições no campo da gestão educacional. Assim, é relevante apontar brevemente algumas das perspectivas teóricas que podem redundar em diferentes formas de proposição e/ou implementação de atividades de intervenção em instituições de ensino, ainda que seja complexo defini-las.

Conforme Martins (2016), historicamente, no campo das ciências humanas e sociais, a própria sociologia nasce com o objetivo de entender e realizar intervenções com vistas a promover mudanças sociais. Na constituição do seu estatuto de ciência já havia o debate entre uma orientação filosófica e uma orientação para a ação; em outros termos, entre uma sociologia da abstração e uma sociologia de terreno.

Contudo, desde o século XIX desenvolveu-se uma corrente de pensamento – a etnologia - baseada em pesquisa de campo, acumulando dados de observação sobre costumes, tradições, funcionamento de grupos e instituições, bastante descritiva e dominada pela curiosidade das descobertas de terras distantes da Europa. Este processo gerou uma ambiguidade nas pesquisas de campo: de um lado, ver e descrever; de outro, intervir/controlar, com base em juízos de valor sobre costumes alheios (GUERRA, 2010). Entretanto, este segundo aspecto – embora fortemente criticado na área – possibilitou a construção de novos caminhos

para pesquisas baseadas em diferentes tipos de intervenção.

É preciso registrar que todo campo teórico-metodológico se constrói em específicos contextos históricos, políticos, culturais e sociais, assim, o início do século XX foi pródigo em estimular universidades e centros de pesquisa a realizar pesquisas sociológicas de intervenção para o Estado, as Igrejas e as organizações sem fins lucrativos, com vistas a compreender as profundas mudanças advindas da migração da população do campo para a cidade, com seus níveis de desemprego, de miséria social, de marginalizados – propondo novas formas de integração social.

Nesse contexto, dois movimentos de pesquisa foram instaurados: intervenções baseadas em procedimentos estatísticos, demandadas por organizações não governamentais e o Estado, para dar respostas urgentes a problemas sociais graves; o outro movimento, baseado em intervenções fundamentadas na psicossociologia. Essas divergências pontuaram a produção científica na área de ciências humanas e sociais durante o século XX, consolidando o debate em torno da dicotomia indivíduo (teóricos interacionistas) e sociedade (teóricos sistêmicos).

Vale destacar a pesquisa-ação que se desenvolveu a partir da II Guerra Mundial, baseada em duas perspectivas: uma, psicossocial e organizacional; outra, orientada para a mudança social. Nos Estados Unidos, consolidou-se uma dimensão mais integradora, aliada à necessidade de acompanhar o estado em ação, por meio da avaliação de programas de intervenção social. Na Europa, forjou-se uma dimensão mais crítica e politizada, enfatizando os direitos dos segmentos mais pobres da população.

É preciso assinalar ainda que para além do campo das ciências sociais e da psicologia, a pesquisa-ação influenciou parte dos estudos na área da educação como possibilidade metodológica de relacionar teorias às práticas da sala de aula, sobretudo no que se refere a instaurar/construir subsídios na solução de problemas de ensino e de aprendizagem, por meio da inserção/mergulho de

professores e gestores na pesquisa. Nesses termos, a pesquisa-ação configura uma possibilidade no encaminhamento de soluções específicas imediatas, tanto no que diz respeito às questões de aprendizagem como no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores (ENGEL, 2000).

Ao partir de preocupações e necessidades de professores e gestores escolares – baseados em problemas do seu cotidiano de trabalho – estabelece bases para a construção de um conhecimento significativo para os atores envolvidos na situação, tendo em vista considerar que a ciência e seus correlatos não existem exteriormente, mas sim, instituem (e são instituídas) pelo contexto das práticas sociais e culturais de uma sociedade e, conseqüentemente, do cotidiano de trabalho.

Entretanto, na Europa e especificamente na França até os anos de 1970, outra corrente encontrada no vasto campo da investigação-ação se refere à sociologia da intervenção. Nessa direção, Lapassade, Lourau (1972) propõem uma análise institucional para intervenções em instituições “de saber”: universidades e escolas. Os autores assinalam que as dinâmicas institucionais são configuradas por indivíduos que pensam e agem de formas diferentes e que possuem diversas concepções de mundo, de educação, de adesão política. Em organizações complexas – hospitais, escolas - as concepções individuais são obscurecidas por objetivos que devem ser comuns para dar unidade no modo de funcionamento da organização.

No cotidiano de trabalho as divergências vêm à tona, originando negociações, conflitos, posturas contraditórias, dissimulações, reinterpretações do que deve ser feito, o que configura o polo negativo dos objetivos da própria instituição. Os autores propõem, dialeticamente, que os dois movimentos sejam considerados numa terceira dinâmica que permita renovar os relacionamentos internos e os processos de funcionamento da organização, fazendo emergir uma síntese possível.

A polêmica sobre investigação-ação - termo polissêmico – se insere no campo mais amplo das teorias da ação e/ou da sociologia da ação. Dessa forma, a pesquisa-ação e a pesquisa de intervenção - em suas várias perspectivas - enquadram-se em um dos inúmeros tipos de investigação-ação - termo genérico adotado para a noção que defende o aprimoramento das práticas por meio do seu conhecimento e do retorno a elas, ou seja, do seu (re)conhecimento e sua (re)significação, após um processo de indagações e reflexões sobre possibilidades de mudança nessas práticas. O que está em questão é a necessidade de se repensar a relação entre pesquisadores e objetos de estudo, entre conhecimento e ação, teoria e prática, negando uma postura distante e neutra no processo de construção do conhecimento científico.

Quanto ao debate sobre a necessidade (ou não) de realização de atividades de intervenções propostos por pesquisas em mestrados profissionais, vale registrar que são muitas as possibilidades, dentre as quais, convém apontar: configura-se como um processo continuado e reorganizado durante todo o percurso; os grupos que são o objeto de pesquisa também são os sujeitos do conhecimento; o ponto de partida não deveria ser um quadro teórico e de hipóteses, mas problemas concretos enfrentados no cotidiano dos indivíduos envolvidos naquela situação; o objetivo não seria apenas o de ampliar o conhecimento sobre aquele problema, mas sim, propor soluções com vistas a alcançar mudanças em práticas profissionais. Vale destacar ainda que atividades e estratégias de intervenção no âmbito de mestrados profissionais não se referem exclusivamente à sua efetiva implementação em redes, sistemas e instituições de ensino, mas podem ser configuradas com base na análise de situações-problemas para o encaminhamento de proposições metodológicas no planejamento e reorganização de processos de gestão, projetos pedagógicos e planos de ensino.

Em suma, pode-se considerar como ponto de partida situações que professores e gestores percebem como problemas do cotidiano e exigem respostas urgentes nos contextos institucionais, muitas

vezes adversos e desafiadores. As experiências e os conhecimentos adquiridos nesse processo - compartilhados com outros profissionais cujas situações/problemas cotidiano de trabalho sejam semelhantes – podem contribuir para formulação de proposições no campo das políticas educacionais e reorganizações de gestão de redes, sistemas e instituições de ensino.

ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA RECOLHA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Nesse cenário e motivado pela compreensão das simbolizações partilhadas entre estudantes que frequentam o Programa de MP, o acompanhamento recorreu às metáforas circulantes nos discursos dos alunos, a fim de identificar como a opção dos mestrados profissionais pode ser compreendida como possibilidade de desenvolvimento de suas trajetórias profissionais.

A estratégia teórico-metodológica empregada amparou-se na consideração da complexidade da profissionalização no contexto contemporâneo, ao ter em conta que a clássica noção de profissão construída nos anos de 1950 – um grupo de trabalhadores que consegue controlar seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele por meio de cursos superiores, com corpo jurídico e estatutos próprios – deslocou o poder das corporações de ofício e das organizações para um polêmico processo de flexibilidade no mundo do trabalho. Significa dizer que não se pode lançar mão apenas da razão analítica, tendo em vista a necessidade de se levar em consideração os múltiplos componentes que movem os indivíduos a buscar caminhos alternativos de (re)inserção profissional, incluindo-se, nesse processo, a possibilidade de ingressar em mestrados profissionais como opção de desenvolvimento em suas carreiras.

Ressalte-se ainda que as experiências que (de)marcam a construção da profissionalidade e das significações referentes e decorrentes das situações do cotidiano podem ser vistas em dois movimentos: como processo de aprendizagem espontânea (ele

aprende a controlar fatos e situações que se repetem); como processo de intensificação e significação de situações já vividas pelo indivíduo (situações mais extremas).

Ao combinar informações obtidas por meio de duas sessões de grupo focal, às informações das trajetórias profissionais percorridas por estudantes até aquele momento, a investigação recorreu instrumentalmente ao conceito de metáfora, compreendendo-o enquanto via de acesso às significações dos alunos recém-ingressos no referido Programa de MP. Para tal, foi adotada a noção de metáfora como produto da suspensão da denotação (referência) primeira, em outros termos, do sentido literal da palavra, para instalar uma nova denotação, em sentido elaborado no discurso dos sujeitos sociais, por meio de simbolizações partilhadas (RICOEUR, 2000).

Como estratégia de recolha das informações, optou-se pela técnica do grupo focal, visto que, no decorrer de suas sessões, a interação entre os participantes estimulou a expressão de opiniões e sentimentos, manifestações que permitiram conhecer as “representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum” (GATTI, 2005, p. 11).

Nas palavras de Marková et. al. (2007, p. 32),

Grupos focais são um método de pesquisa baseado em discussões abertas de um grupo de pessoas que examina um conjunto de assuntos socialmente relevantes. Em alguns aspectos, é esperado que os grupos focais tenham características similares às das discussões espontâneas e informais que ocorrem em cafés, nas ruas e nos bares³.

3 Livre tradução de: “Focus groups are a research method based on open-ended group discussions that examine a particular set of socially relevant issues. In some respects, focus groups are expected to have characteristics that are similar to spontaneous and informal discussions taking place in cafés, in streets and in pubs.”

Não é possível afirmar que os grupos reproduzam com precisão os cenários naturais nos quais ocorrem as interações cotidianas, mas eles permitem a emergência de mecanismos presentes nos processos interativos face a face e/ou institucionais, com destaque dado ao recurso discursivo das metáforas (NOVAES, 2010). Nesse sentido, tal estratégia metodológica mostrou-se adequada em uma das etapas de acompanhamento dos alunos, uma vez que favoreceu o entendimento da realidade com base nas relações dos estudantes com a vivência no primeiro ano do MP, permitindo assim o acesso às metáforas circulantes, a fim de identificar como a opção dos mestrados profissionais é entendida enquanto possibilidade de desenvolvimento de suas trajetórias profissionais.

Os oito participantes, que voluntariamente assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar dos grupos focais, têm entre 34 e 45 anos de idade, são professores e coordenadores de cursos do ensino superior de universidades privadas, técnicos de Institutos Federais de Educação e professoras da rede de educação básica. A primeira sessão do grupo focal foi realizada no primeiro semestre; a segunda sessão realizou-se no segundo semestre, contando de suas matrículas. Com o intuito de compreender o movimento de elaboração das significações acerca do MP, no primeiro encontro, buscou-se, a partir da exibição de uma vinheta⁴ e orientado por um roteiro, obter informações acerca das simbolizações perseguidas. No segundo encontro, por sua vez, foi apresentado aos participantes da investigação um gráfico produzido com os resultados da primeira sessão, elaborado a partir da frequência simples das palavras, no formato de nuvens de palavras⁵ (*wordclouds*), com vistas a permitir a ressignificação por parte dos estudantes.

4 Sobre a referida vinheta: MAGIA MECÂNICA. O que é um mestrado profissional. Disponível em: <https://youtu.be/rJRVXV85IHU>. Acessos em: 27 jun. 2017.

5 Elaboradas com o recurso disponível em: https://www.polliverywhere.com/word-cloud?ref=PIW0qgbZ&gclid=Cj0KEQjw4cLKBRCZmNTvyovvj-4BEiQAl_sgQsTviGjFwkkuYV-5yiORQCDj74ZOjo6m3SdtQRo0neEaAmw68P8HAQ. Acessos em: 27 jun. 2017.

RESULTADOS OBTIDOS: AS METÁFORAS CIRCULANTES ACERCA DO MP

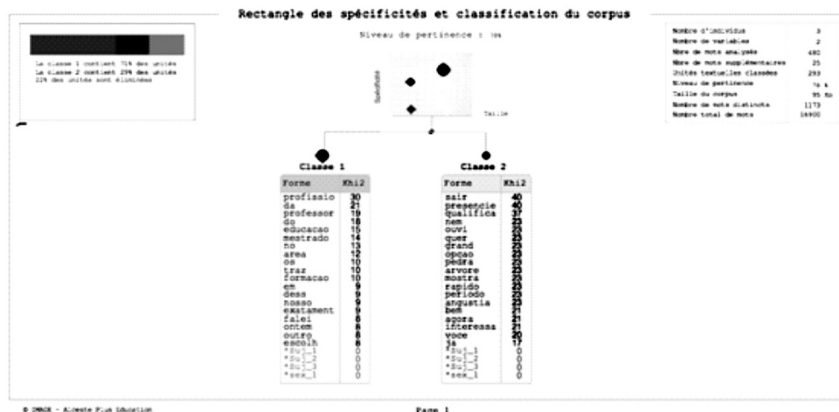
Após a transcrição da primeira sessão, e tendo em conta o volume de material discursivo, optou-se tratar os dados verbais por meio do processamento do *software* computacional Alceste (*Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte*). Grosso modo, o referido programa se vale de cálculos efetuados sobre coocorrências de palavras em segmentos de texto, para a composição de classes de léxicos que puderam ser interpretadas posteriormente pelas pesquisadoras enquanto categorias de sentido.

Significa dizer que, no relatório do Alceste, a análise do vocabulário evidenciou traços de estilos e conteúdos de discursos que, especificamente para este estudo, foram entendidos como intenções de sentido dos sujeitos-enunciadores do grupo focal.

Por meio desse método, que não esconde seu fundamento lexicométrico, os traços mais fortemente característicos do “funcionamento do léxico” são os “mundos lexicais” (KALAMPALIKIS, 2003, p. 151). Assim, nesta pesquisa, os valores de parâmetros foram definidos de acordo com o tamanho do texto a ser analisado e, após o corte do *corpus* textual derivado da degravação do grupo focal em unidades textuais pequenas, o Alceste realizou duas classificações sucessivas.

Como mostrado na Figura 1, 78% das unidades textuais do *corpus* foram classificados (o que representa um valor satisfatório) e 22% foram descartados da análise. As unidades classificadas foram divididas em 2 *clusters*, também chamados de classes. Cada classe foi numerada na ordem de aparição na classificação, e os gráficos gerados pelo programa permitiram a identificação de seus tamanhos e importância.

Figura 1: Retângulo das especificidades e classificação do *corpus*



Fonte: Resultados da pesquisa

Por meio da interpretação do relatório resultante do processamento do Alceste, foi possível depreender que a Classe 1 é a mais específica, uma vez que foi a primeira a ser separada na árvore de classificação, e que o seu vocabulário é o mais homogêneo, visto que representa 71% de unidades textuais classificados (56% do *corpus* inicial), tendo sido caracterizada sobretudo pelas palavras “profissão”, “professor”, “educação” e “mestrado”. Em seguida, o processamento do Alceste separou a Classe 2, que representa 29% de unidades textuais classificados (22% do *corpus* inicial), tendo como palavras significativas “sair”, “presenciei”, “qualificação”, “ouvi”, “querer”.

Os contextos das palavras foram então retomados pelas pesquisadoras, para a compreensão das acepções de cada classe, a partir desse momento entendidas como categorias de sentido. No decorrer da análise, a Classe 1 recebeu o título “Transição: profissão professor”, visto que continha frases como “é preciso mostrar que o profissional de qualquer área não está habilitado a **transitar** no mundo da educação, que efetivamente é o mais importante”; “A gente vem desvalorizando ao longo da história a categoria ou o ser professor, eu falo com propriedade porque estou **transitando** pelos

dois mundos” (grifos nossos), dado que a estudante é docente de um curso jurídico e também advoga.

A Classe 2, que recebeu o título “Obstáculos em movimento: a velocidade do mestrado”, contém frases que expressam a superação de dificuldades, em prol do sucesso profissional e da satisfação pessoal, a exemplo de: “são diversos obstáculos durante o curso de mestrado, então você tem que superar esses obstáculos e vêm várias dificuldades”; “Em dois anos, eu vou me virar no desespero. Tudo o que a gente tem pra fazer, não tem como não **correr**. É pouco tempo. Se você parar, as tarefas te **atropelam**, você tem que manter certo **ritmo**, certa **velocidade**” (grifos nossos).

As inferências de sentido que foram atribuídas pelas pesquisadoras às metáforas que dão nome às classes foram corroboradas pelos estudantes participantes da pesquisa quando da segunda sessão de grupo focal. Como dito, os textos decorrentes da gravação da primeira sessão foram, sem tratamento, organizados em nuvens de palavras (*Wordclouds*) e apresentados para que os estudantes pudessem ressignificar os resultados. Nesse momento, houve uma profusão de figuras de linguagem que remetiam a um caráter cinético do estudar e do cursar, que ofereciam dinamismo e rapidez à recorrente metáfora da “trajetória”, fosse ela empregada para o mundo do trabalho (“trajetória profissional”) ou para o mestrado (“trajetória de formação”).

O binômio estudo-trabalho ganhou fluidez e movimento, quando os estudantes expressaram a especificidade do Programa de MP e a satisfação de o terem optado: “o mestrado profissional para mim foi uma escolha, porque eu não quis fazer o acadêmico”; “a estrutura do mestrado profissional, a forma como ele é posto, a pergunta-problema que vem da prática [...] a gente vai encontrar principalmente essa questão na inquietação de algo da vida profissional, isso me faz ter a certeza que escolhi o programa certo”.

CONSIDERAÇÕES PERMITIDAS

A opção por frequentar um mestrado profissional como possibilidade de desenvolvimento integra uma etapa na trajetória de profissionais que trabalham em diferentes áreas: direito; economia; administração; contabilidade; informática; educação básica. Nessa direção, corroboramos com Dubar (1998) quando este autor propõe articular aspectos objetivos - que dizem respeito à análise das categorizações mais ou menos oficiais ou mais informais - com a categorização das trajetórias interpretadas subjetivamente. O autor sublinha que toda trajetória pode ser analisada de duas perspectivas: objetivamente, como sequência de posições ao longo da vida e no escopo de estruturas institucionais; também pode ser vista subjetivamente como história pessoal que atualiza visões de si próprio e do mundo.

Nesse sentido, no acompanhamento em pauta levamos em consideração as posições objetivas - que dizem respeito aos espaços escolares e profissionais - e as posições subjetivas - relativas ao falar sobre si mesmo, com vistas a apreender suas percepções sobre o mestrado profissional como possibilidade de desenvolvimento, qualificação e (re)inserção no mundo do trabalho, especificamente no campo do magistério.

Ao adotar a noção de metáfora que a “identifica à transposição de um nome estranho a outra coisa, a qual, por isso, não recebe denominação própria” permitiu que, em nosso processo de análise dos grupos focais, tomássemos o “enunciado como meio contextual em que somente a transposição de sentido tem lugar” (RICOEUR, 2000, p. 107). Em outros termos, deixamos de concentrar a atenção na palavra, para dedicar esforços na compreensão do sentido do enunciado metafórico. Nesse tocante, a acepção ricoeuriana de *tropo*, em linhas gerais, reside na compreensão deste como figura de linguagem onde ocorre mudança de significado, seja interna (em nível do pensamento) ou externa (em nível da palavra) e foi, portanto, na busca do *tropo* de caráter comparativo, ou seja, da

metáfora em seu sentido clássico, que pudemos identificar que a cinestesia⁶ consistia no elemento central do sentido dessa figura de linguagem.

Os grupos focais possibilitaram identificar que as relações de convivência no âmbito do programa constituíram processos singulares de formação, manifestos na maneira como criaram associações usando suas próprias palavras. Expressaram, livremente, de que forma a opção pelo Mestrado Profissional se relacionava à necessidade de buscar aperfeiçoamento para enfrentar o tensionamento entre o exercício de sua profissão original, e se inserir na docência e na gestão de suas instituições de forma (re)qualificada.

Por ser o movimento a essência mesma da transformação e da mudança, é possível considerar que o MP tem cumprido o seu propósito, ao reunir esforços para um processo formativo que proporcione a reflexão e a reorganização de trajetórias e práticas profissionais. É preciso ressaltar, no entanto, que as instituições de educação não resolvem *per si* a crise do trabalho e do emprego no cenário contemporâneo.

Nessa direção, é possível afirmar que as metáforas identificadas expressam mudança de significado por confrontação, sobretudo no que concerne à ideia de trânsito, de trajetória e de movimento, achado este que corrobora estudos anteriores, pois as categorias de sentido que expressam transição e os obstáculos em movimento indicam tensões, mas também, potencialidades no percurso formativo dos estudantes. Em pesquisa anterior, assinalamos que as etapas de vida - passagem da infância para a escola e desta para um trabalho estável que proporcione garantia de futuro - não ocorrem mais de forma definida, com tempo demarcado, em contextos formais, tendo em vista que são interrompidas e mudam as possibilidades de inserção e permanência no mundo do trabalho, cujas características originais se consolidaram no ocidente desde

6 Entendido por seu sentido literal da percepção de movimento.

o início do século XX, definidas em torno do arquétipo de trabalho material, isto é, da atividade produtiva (MARTINS, 2008).

No atual processo de reestruturação das condições de produção material e simbólica da vida, os Mestrados Profissionais devem estar atentos na configuração do paradoxo das relações entre trabalho, emprego e ocupação, na crise de identidades profissionais e pessoais, nos processos de transição social, na instituição e destituição de profissões. Nesse contexto, a opção por adentrar no magistério – seja em função docente ou de gestão, buscando aperfeiçoamento em cursos de pós-graduação - também se vê no centro da complexa relação macroeconômica emprego *versus* desemprego, e profissionalização *versus* desprofissionalização, exigindo novos olhares para sua abordagem com aprofundamento de estudos nessa direção.

REFERÊNCIAS

- DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Autores Associados/Unicamp. *Educação e Sociedade*, v. 19, n. 62, 1998, p: 13-30.
- ENGEL, George L. Pesquisa-ação. *Educar*. Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro 2005.
- GUERRA, Isabel Carvalho. *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção*. Cascais: Príncípia, 2010.
- KALAMPALIKIS, Nikos. L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Paris: Érès, 2003. p. 147-163.
- LAPASSADE, Georges, LOURAU, René. *Chaves da Sociologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- MARKOVÁ, Ivana; LINELL, Per; GROSSEN, Michèle; ORVIG, Anne Salazar. *Dialogue in focus groups: exploring socially shared knowledge*. London, UK: Equinox Publishing; Oakville, USA: DBBC, 2007.
- MARTINS, Angela Maria. Possibilidades e estratégias de formação e avaliação em mestrados profissionais em educação: dilemas e desafios. In: NOVAES, Adelina; BÓAS, Lucia; ENS, Romilda (Orgs.). *Formação de Professores: das Políticas educativas à profissionalização docente*. Curitiba: PUCPress/Champagnat/Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 187-216.

- MARTINS, A M. A constituição de trajetórias profissionais: possíveis contribuições ao debate sobre o trabalho docente. Madrid: Revista da *ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO AMERICANOS/OEI*, n. 46/9, set./2008, p: 1-14.
- NOVAES, Adelina. *Por uma análise psicossocial do curso de direito*. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.



FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: OUTROS PERCURSOS POSSÍVEIS

Márcea Andrade Sales¹
Rosilene Souza de Oliveira²

Esse artigo refere-se a uma pesquisa de mestrado³, tendo como locos um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e visa problematizar a formação docente na Educação Profissional ao longo dos anos, bem como, discutir outras perspectivas que se colocam neste cenário contemporâneo, nessa modalidade de ensino.

Para situar, temporalmente, o ponto de partida dessa discussão, temos o Decreto n.º 7.566 o qual cria, em diferentes estados do país, em 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, com viés instrumental voltado à preparação para o trabalho manual, em oposição à formação acadêmica, esta, destinada à elite (OLIVEIRA e SALES, 2015).

Mesmo não objetivando aprofundar aqui discussão sobre as ações formativas destinadas aos professores que atuaram/atua na Educação Profissional, é importante ressaltar que, estas, foram marcadas pelo histórico de fragmentação, improvisado, aligeiramento

- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação, Campus I/Salvador. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – MPED UNEB. E-mail: masales@uneb.br
- 2 Mestre em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade – MPED UNEB. Pedagoga. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal Sertão Pernambucano – IF SERTÃO-PE. E-mail: rosilene.oliveira@ifsertao-pe.edu.br
- 3 Pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade - Universidade do Estado da Bahia – Campus IV/Jacobina, e defendida em 2016.

na formação; além de programas especiais intermitentes, prevalecendo, até o presente momento, uma trajetória de certificação e não da formação docente.

Assim, a pesquisa empreendida investigou o processo formativo e didático-pedagógico dos professores não licenciados de um Instituto Federal (IF); e, fruto do trabalho coletivo e colaborativo, junto aos sujeitos da pesquisa – docentes oriundos dos cursos de bacharelado e de tecnologia -, foram sistematizadas proposições para elaboração de políticas institucionais de desenvolvimento profissional docente, bem como um desenho de possibilidades formativas a serem realizadas nesse Instituto.

Enquanto caminho investigativo, delineamos como dispositivos metodológicos Ateliês de Pesquisa - espaços voltados à formação-reflexão-investigação e construção do conhecimento. Elegemos ainda, outras fontes de informações, como questionário, entrevistas narrativas e análise documental que, juntos, em um processo de triangulação, contribuíram para compreender e aprofundar questões relacionadas à formação de docentes que atuam na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) resultam da fase II do Plano de Expansão⁴ da Rede Federal de Ensino, a qual deu origem à criação dos Institutos Federais, por meio da Lei n.º 11.892/2008. Estes, por sua vez passaram a ofertar educação em distintas modalidades e níveis de ensino – Educação Básica e Superior, apresentando uma estrutura diferenciada - são pluricurriculares, multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

4 O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação passou por três etapas: Fase 1 (2005-2007), Fase 2 (2007-2010) e a Fase 3 (2011-2104).

Em decorrência da expansão, ampliou-se o número de docentes com formação específica⁵ para atender os variados cursos, projetos e Programas -, materializando, assim, uma das finalidades dos IF: “I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos [...] nos diversos setores da economia.” (BRASIL, 2008).

Em meio aos deslumbramentos e ao encantamento pelo fascínio da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT), emerge a necessidade da contratação de docentes para diferentes áreas específicas, independente da formação, desde que tenham graduação pretendida no edital do concurso público. Assim, de acordo com a organicidade curricular e institucional, esses profissionais com/sem licenciatura, ou formação pedagógica, ingressam para a atuação no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), ou seja, desenvolvem as atividades concomitantemente nos dois níveis de ensino.

Na investigação realizada, encontramos duas categorias de docentes: com e sem licenciatura. A primeira categoria, constituída por docentes oriundos dos cursos de formação de professores, formados nas disciplinas voltadas à formação geral, tais como Português, Matemática, Química, Física etc. Entretanto, quando se trata do Ensino Médio Integrado⁶, atuam nos componentes curriculares de formação geral⁷, ocasionando um foco formativo apenas no ensino médio de caráter propedêutico, bem como, uma fragmentação entre as áreas específicas do curso técnico que atuam, pois não tiveram, na formação inicial, uma discussão sobre Educação Profissional, uma vez que no currículo das licenciaturas das instituições de formação de professores, no geral, não discute

- 5 Saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento - linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.; produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, e administrados pela comunidade científica. O acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. (TARDIF, 2002).
- 6 Ofertado somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2012).
- 7 Nos Institutos Federais, refere-se à área propedêutica.

a relação trabalho-educação e, mais especificamente, a Educação Profissional.

A segunda categoria é composta por docentes não licenciados, oriundos dos cursos de tecnologias, e, principalmente, dos bacharelados – estes, formam profissionais generalistas para atuar no mercado de trabalho. Para estes profissionais, a docência enquanto profissão não foi uma escolha inicial. Na Rede Federal de EPT, 73% do total dos professores não têm licenciatura ou formação pedagógica (BRASIL, 2013), conforme exige o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996); e a Resolução CNE n.º 6/2012 (BRASIL, 2012) que, em seu Art. 40, indica que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em cursos de graduação e Programas de licenciatura, ou outras formas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 02/2015 (BRASIL, 2015), a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério na Educação Básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos e categoriza em (a) I - cursos de graduação de licenciatura; (b) II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e (c) III - cursos de segunda licenciatura.

A formação pedagógica é tratada no Art. 14 desse Documento, o qual preconiza como deve ser arquitetada e adjetiva a oferta “de caráter emergencial e provisório” ratificando o que já afirmamos - o improvisado, os programas especiais e aligeirados, a falta de concepções teóricas consistentes e a ausência de políticas amplas e contínuas, têm configurado e caracterizado historicamente a formação docente na EPT. (OLIVEIRA e SALES, 2015; MACHADO, 2008)

Há uma frase contraditória e perversa que diz “Quem sabe, faz; quem não sabe, ensina!”. Usada de forma pejorativa para denegrir a imagem do professor, não se sabe ao certo a interpretação e nem

a motivação para a sua origem. Segundo Tontoni (2013), possivelmente o autor seja o crítico e dramaturgo George Bernard Shaw (1856~1950), pois, em um trecho de seus trabalhos, ele escreveu “Aquele que pode, faz. Aquele que não pode, ensina” (SHAW, 1903 apud TONTONI, 2013, p.3).

Na contramão dessa ideia, recorremos a Aristóteles⁸ (384 -322 A.C.) para quem “Aqueles que sabem, fazem; aqueles que compreendem, ensinam”, pois entendemos que a docência vai além do sentido etimológico - ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender (VEIGA, 2006). É um trabalho que exige conhecimentos, habilidades, compreensões e acima de tudo, competência, definida como “saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão” (RIOS, 2010, p.23).

A formação docente se caracteriza, então, como uma ação sistemática e deve compreender discussões atinentes às dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como oportunizar o repensar das práticas no processo pedagógico a partir de uma dada realidade, além de debater e colocar em xeque os saberes ora construídos no cotidiano. Segundo Ramalho e Nuñez (2014), tal formação acontece pelo trânsito de sucessivas etapas que constituem distintos níveis de caracterização da prática e da identidade profissional. É um processo que, como espiral, marca diferenças qualitativas e quantitativas e que resultam da solução de diversas contradições essenciais que pautam mudanças diversas num longo período de tempo e espaço, ou seja, durante toda a carreira docente.

No contexto da Educação Profissional, argumentamos, então, a importância de ampliarmos o debate em torno da problemática formativa dos docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica e a garantia da formação docente como um direito para todos os professores e em todos os níveis de ensino.

8 Extraído de http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ177.pdf

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO – ATELIÊS DE PESQUISA

Fomos desafiadas a pensar um percurso metodológico que elucidasse a questão da formação docente e o processo didático-pedagógico dos professores que atuam na EPT, buscando identificar as lacunas existentes no exercício da docência nesta modalidade, considerando aspectos políticos, filosóficos e, principalmente, didático-pedagógicos.

Inspirada em Leonardo Boff (1998, p. 09) para quem “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”, empreendemos esforços no sentido de pensar numa metodologia adequada ao contexto da pesquisa e que, busque compreender as interações que se processam no dia-a-dia escolar, nas suas “dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica” (ANDRÉ, 1997, p. 102). Imergimos, então, em um terreno fértil e profícuo para a concepção do conhecimento, objetivando aprofundar e revelar as relações que se encontram escondidas atrás das aparências (GHEDIN e FRANCO, 2011) por meio de uma “escuta sensível” (BARBIER, 2002).

Fundamentadas no aporte teórico para enxergar o “além do óbvio e do superficial” (GEERTZ, 2008, p.19), defrontamos com um desafio: pensar em dispositivos metodológicos e numa intervenção que proporcionassem essa integração, uma vez que o grande diferencial da pesquisa aplicada em relação à básica está em pesquisar a realidade em seu contexto local e, em cima dos achados científicos, intervir dinamicamente.

Assim, delineamos como dispositivos metodológicos Ateliês de Pesquisa, questionários online, entrevistas narrativas e análise documental. Após a triangulação dessas informações, seguimos com a pesquisa, com o objetivo de investigar a itinerância formativa dos professores não licenciados que atuam no Instituto Federal; assim como, os saberes necessários à prática pedagógica na EPT. Com isso, buscamos oferecer subsídios pedagógicos para a cons-

trução de uma proposta institucional voltada à formação docente em exercício, contemplando suas demandas formativas.

Para dar conta deste universo descritivo, realizamos quatro Ateliês de Pesquisa - formativo-emancipatório e propositivo -, delineado a partir de outros formatos já existentes, mas com foco biográfico ou autobiográfico. Na literatura, encontramos algumas pesquisas realizadas a partir dos Ateliês, a exemplo dos trabalhos de Delory-Momberger (2006), Kolb-Bernardes (2012), Van Acker e Gomes (2013) e Sampaio (s/d). Vale salientar que os propostos aqui, foram inspirados em grupos de estudos utilizados por Christine Delory-Momberger (2006) e Christine Josso (2007) no trabalho com histórias de vida; porém o foco da nossa investigação ficou restrito ao aspecto profissional.

Ressaltamos também, as atividades curriculares desenvolvidas no Programa de Pós-graduação no qual foi empreendida a investigação, intituladas Ateliê de Pesquisa. Estes se configuraram/configuram em momentos ricos de socialização de experiências sob a orientação dos professores do Programa, que, certamente, foi uma inspiração para esta estratégia de pesquisa. Ao tecer considerações sobre a concepção deste dispositivo, Filho e Silva (2015, p. 353) esclarecem,

[...] Ateliê de Pesquisa se alicerça na compreensão de um espaço formativo em que se tece coletivamente, portanto, colaborativamente. É o lugar como espaço-tempo formativo auto formativo, cujo trabalho será produzido por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica.

O Ateliê de Pesquisa é um espaço de construção do conhecimento, alicerçado pela compreensão de uma tecelagem colaborativa, concebido pelo trabalho de um grupo de pessoas e visa

oportunizar aos partícipes a construção de novos conhecimentos, reflexão e avaliação sobre o exercício da docência, contemplando a prática pedagógica, os saberes, as metodologias de ensino, enfim, a organicidade didática e seus aspectos subjacentes. Nele, os participantes têm a oportunidade de discutir questões inerentes ao trabalho educativo e suas especificidades; são implicados a se engajarem, e o debate é fomentado a partir de um suporte epistemológico tomando como base distintas perspectivas teóricas.

Por isso, configura-se como formativo-emancipatório, investigativo e propositivo. Formativo-emancipatório, por existir uma articulação de conceitos os quais se materializam em ações concretas e vivenciadas pelo professor-pesquisado; há apropriação e construção coletiva de saberes de maneira colaborativa, assumindo um caráter emancipatório e está em consonância com os princípios da pesquisa-ação descritos por Ghedin e Franco (2011)-é uma ação conjunta entre pesquisador e pesquisados. Investigativo porque o lócus da pesquisa é o ambiente em que se dão as próprias práticas; há oportunidade de autoformação e emancipação, bem como um compromisso com a formação numa perspectiva crítico-reflexiva. Propositivo, pois exige uma dinâmica coletiva e reflexiva, rompendo a rotina massacrante e alienante; há imprevisibilidade e flexibilidade dos procedimentos; e ressignificações coletivas do grupo, entre outros aspectos.

Em paralelo aos Ateliês, adentramos ainda mais no campo da docência, realizando cinco entrevistas narrativas - forma artesanal de comunicação, cujo objetivo é maximizar a captação de experiências que estão imersas na vida de cada sujeito. Ao narrar a história vida, naturalmente, ele vai apresentando indícios e uma riqueza de detalhes que nos levam a compreender muitas questões obscuras, uma vez que no processo de construção da identidade - não é possível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1999); os quais são construídos ao longo de toda trajetória de vida, sendo inseparáveis e complementares.

As narrativas expressam experiências humanas; são ricas de indícios e detalhes da vida pessoal e profissional; focalizam acontecimentos e ações marcantes da vida do narrador; e seguem um enredo e uma cronologia (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Exatamente por estes aspectos que oportunizamos, aqui, as vozes daqueles que vivenciam a docência na EPT - para narrarem os dilemas da profissão e, assim, subsidiar a construção de proposições interventivas.

DILEMAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Ainda não temos uma política formativa, institucionalizada, voltada aos professores da EPT que considere suas subjetividades, pluralidades e as complexidades, tendo em vista essa modalidade de ensino e, por muito tempo, esta foi um apêndice das políticas educacionais, no país. Entretanto, temos um dispositivo legal - a Resolução CNE n.º 02/2015 - que, teoricamente, passa a ser vislumbrada e delineada no cenário nacional. Para propor uma formação destinada aos docentes da EPT, é necessário conhecê-los (MOURA, 2008). Por isso, realizamos um estudo exaustivo sobre a docência nos IF, abarcando a formação docente, a identidade e outras questões inerentes ao exercício da docência.

Além do desenvolvimento científico, da disseminação do conhecimento e da produção de tecnologias sociais, é atribuída aos Institutos Federais a responsabilidade pela formação profissional do sujeito. Assim, ao estabelecer como princípio e finalidade a formação de pessoas, o exercício da docência exige, obrigatoriamente, professor qualificado - aquele “que possui conhecimento [específico], o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem” (AZZI, 2012, p. 65).

Paulo Freire (2005) afirmava que ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Contrariando a concepção filosófica do autor, os princípios legais e as diretrizes

e concepções de educação, no âmbito da EPT, é possível ao profissional não licenciado se tornar professor com data e hora marcada, mediante aprovação em processo seletivo.

Em decorrência de tal situação emergem, conseqüentemente, inúmeros conflitos de natureza diversa, como vemos, a seguir, no relato de um docente,

Primeiramente, não sou uma professora licenciada. Sou uma professora bacharel. A princípio, a minha intenção, ainda quando eu estudava, era trabalhar num caminho totalmente diferente do que eu faço hoje. Eu pensava em trabalhar com pesquisa [...] Fiz o concurso sem nenhuma pretensão,... uma pessoa amiga me falou [...] E por coincidência, a vaga poderia ser licenciado ou bacharel [...]. E aí, caio aqui, desse jeito, para ser docente na EPT. (ARARA-AZUL-DE-LER, relato oral, 2016).

É comum aos Institutos Federais receber profissionais que não tiveram a docência como uma escolha inicial; isto é, ingressam por acaso e sem um repertório de experiências do fazer pedagógico, mas detentores de uma sólida base de conhecimento específicos da área de formação. Tal assertiva, também é reforçada nos relatos abaixo ao descreverem suas trajetórias que antecederam a entrada na profissão,

A visão que eu tinha de funcionário público era de uma pessoa encostada, que não queria trabalhar muito, que a pessoa que estava ali era sem ânimo, e que só fazia o que tinha de ser feito e assim foi... Era visão torta do funcionalismo público e de professor que eu não queria ser! (JOÃO-CHIQUÉ-CHIQUÉ, relato oral, 2016).

No meu primeiro ano no Ensino Médio eu fiz magistério [...]. Na minha casa meu pai ainda era muito machista e dizia que as mulheres tinham que ser professora [...], e eu sempre batia de frente com ele porque eu nunca quis ser professora... Era muito mais para não aceitar a imposição dele, que eu procurei a área técnica e aí, você veja a ironia do destino! (MARIA-DO-NORDESTE, relato oral, 2016).

Minha mãe é pedagoga e meu irmão é professor de inglês, mas ela não queria que eu fosse professora [...]. Acho que todo mundo projetada essas carreiras, do tipo: - vou ser médica, vou ser advogada, vou ser arquiteta. (ARARA-AZUL-DE-LER, relato oral, 2016).

Em algum momento, estes profissionais fizeram a escolha pelo magistério e se tornaram professores. Para Pereira (2013. p.17), o docente “é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de vir a ser, o que ainda não é, o risco de criar a si mesmo”. Neste sentido, professor é produto de si; não é dom, missão, filantropia, vocação, identidade ou destino.

No contexto dos Institutos Federais, ser professor é uma opção e a aprendizagem da docência é fruto de um trabalho construído de forma artesanal, singular e arquitetado (mesmo que para uma minoria!). Nessa perspectiva, o docente passa a ser professor sem formação para tal; e, no decorrer da trajetória, a identidade profissional vai sendo gestada num processo moroso.

Ao investigar os motivos que levam os jovens a não optarem pelos cursos de licenciatura, Gatti (2009) afirma que é consequência das precárias condições de trabalho, da pouca profissionalização, do descaso com a carreira do magistério, da falta de valorização etc., principalmente das escolas da rede pública municipal e estadual. Já aqueles com o diploma em mãos – oriundos dos cursos de bacharelados e tecnologias -, retornam ao ambiente acadêmico e ingressam agora, como estrangeiros, em um ambiente que lhes é familiar - não mais como estudantes, mas como docentes. Dessa forma, as condições de trabalho, a oportunidade de crescimento profissional, a estrutura, o salário, a segurança nas atividades laborais são uns dos motivos que os levam aos IF, conforme identificado na pesquisa e relato de um dos partícipes,

O fato de a instituição contar com uma excelente estrutura física, se comparada com as demais escolas públicas, e a possibilidade de crescimento, é muito sedutor

para qualquer profissional. Além disso, o profissional da instituição não está exposto à violência a que profissionais de outras instituições públicas, infelizmente, se expõem (PROFESSOR DO IF, relato oral, 2016).

Os Institutos Federais são diferentes em relação às outras instituições educacionais, uma vez que a própria natureza da EPT compreende atividades teóricas e práticas, conseqüentemente, demandam espaços físicos diferenciados, como salas de aula, laboratórios, oficinas, ambientes internos e externos para realização de atividades de campo, configurando-se, portanto, uma opção para investir na carreira.

A docência nos Institutos Federais pode ser entendida como uma obra de arte na qual suas formas vão sendo definidas e delimitadas conforme as condições pessoais e institucionais empreendidas, tanto pelo professor, quanto pelas Instituições. Também é uma profissão reflexiva, intelectual e exige uma enorme capacidade cognoscitiva, sendo permeada por angústias, lutas e prazeres da profissão.

Ao escolher a docência, o professor assume a responsabilidade de intervir na vida dos estudantes e neste contexto, não basta somente ter conhecimentos específicos da disciplina, é necessário saber interagir com eles, realizar a transposição didática e da melhor forma possível, a gestão da sala de aula. E para tal, é imprescindível ter o domínio dos saberes da formação profissional que Tardif (2002) tipifica como um conjunto de saberes fundamentados nas ciências e produzidos nos processos formativos que antecedem ao ingresso na profissão (formação inicial), ou no efetivo exercício profissional. Também se constituem, aí, conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino – saber-fazer -, legitimados, cientificamente, e aprendidos ao longo do processo formativo. Embora haja uma rejeição à formação docente, identificamos dilemas decorrentes da ausência formativa didático-pedagógica, conforme relatos abaixo,

[...] cheguei aqui [IF] era um desafio. Então eu tinha que dar aula para os pirralhos [risos]... Eu não tinha preparo para dar aula para pirralhos [risos]; eu não sabia nem ensinar matemática em casa para meus filhos direito... Era uma frustração pra mim... Uma turma de pirralhos... dar aula lá para a turma do superior era mais fácil, não é? (JOÃO-CHIQUÉ-CHIQUÉ, relato oral, 2016).

Eu tive muita dificuldade quando eu cheguei aqui [...]. Logo recebi turmas de EJA, então foi assim: - Você vai dar aula pra isso aqui - era subseqüente, médio integrado e para o Proeja. - Meu Deus! Eu tenho o mesmo conteúdo para trabalhar num terço da carga horária que tenho no ensino médio integrado! - Jesus! O que eu vou fazer? E tem outra questão: são alunos trabalhadores, alunos fora de sala de aula há anos, - Meu Deus, o que eu vou fazer? [...]. Isso me dava um trabalho enorme! Ficava pensando como eu ia montar as aulas [...] - batia um desespero [...]. (ARARA-AZUL-SE-LER, relato oral, 2016).

Sobre a aprendizagem da docência, as professoras relatam como esta se efetiva,

[...] nunca tive estas disciplinas ligadas ao ensino, da prática da docência na graduação [...] Hoje é muito claro que a pessoa que veio dar aula aqui em 2010, não é a mesma pessoa que dá aula em 2016. Com a prática, você vai vendo uma série de coisas. Então, não tenho a formação; mas ao mesmo tempo, eu consigo perceber [...] Você começa meio como um laboratório, vai testando e modificando, até quando você encontra a melhor forma de trabalhar aquilo que atenderia melhor aos alunos [...] tipo assim: - isso aqui não dá certo, então eu vou fazer assim. E muita coisa foi assim!... (ARARA-AZUL-DE-LER, relato oral, 2016).

[...] a gente também vai aprendendo [...] com as próprias experiências vivenciadas com as diversas modalidades

que temos [...]; a vivência nos traz um repertório de busca, de errar e acertar, do tipo: - eu acho que isto aqui não ficou muito bem, mas posso melhorar no semestre que vem, modificando a minha estratégia de aula, ou acrescentando mais prática e menos teoria, tentando adequar, lógico, as expectativas da turma, até porque existem as particularidades. (MARIA-DO-NORDESTE, relato oral, 2016).

Os professores da EPT são profissionais oriundos das diferentes áreas. Ao ingressarem se defrontam com situações inerentes ao exercício da docência nunca experienciados, e enfrentam vários desafios, entre eles, a construção do saber docente e da prática pedagógica, os quais vão sendo construídos, segundo Oliveira e Sales (2015), na prática, no dia a dia “por tentativa e erro”, ou ainda, “na base do erro e acerto”.

Os partícipes da pesquisa registraram a vontade de ampliar o repertório relacionado aos conhecimentos da docência⁹; reconhecem a importância da interação com outros colegas experientes e sinalizam a importância das reuniões pedagógicas como uma alternativa para minimizar as lacunas. No que diz respeito à aprendizagem do exercício da docência, relatam como sendo “um Deus nos acuda”, “no improviso”, “no tranco”, “na marra”, ou outras expressões semelhantes. Vejamos,

Eu aprendi de imediato com os professores [da graduação e mestrado] que eu gostava muito... Eu tive uns quatro professores que me encantavam... Na verdade, eu repito..., tenho imitado..., sou um mero repetidor [risos]. (JÃO-DO-SUL, relato oral, 2016).

Eu consegui aprender a ser professor com a prática no dia-a-dia, no furo, batendo o martelo... Na marra, como se aprega um prego (JOÃO-CHIQUE-CHIQUE, relato oral, 2016).

⁹ Embora algumas pesquisas em andamento já indiquem que, nos IF que ofertam cursos de formação, não há procura efetiva dos docentes não licenciados.

Foram recorrentes nos relatos de que a aprendizagem da docência acontece na prática. A este respeito Mello (2004) explica que a importância que se atribui a este termo, decorre do seu significado e da compreensão do professor de ensinar e fazer aprender. Para ela, competências docentes são formadas, de fato, na prática e ocorrem, necessariamente, em situações concretas e contextualizadas.

Passados os primeiros anos da docência na EPT, o choque da realidade (HUBERMAN, 2000), sentido pelos professores já não faz parte da rotina, uma vez que, agora, detêm um repertório de saberes oriundos da prática profissional (TARDIF, 2012), das experiências (LARROSA, 2000; MACEDO, 2015; PIMENTA, 2012) e passam a dominar, do jeito deles, a prática educativa. Sobre isso, relata uma professora,

[...] hoje me vejo muito mais segura e tranquila [...]. Com o tempo a gente vai conhecendo a estrutura da Instituição, a estrutura dos cursos, a forma como eles acontecem e isso vai facilitando e vai fazendo com que a gente se sinta parte do processo [...]. (MARIA-DONORDESTE, relato oral, 2016).

Nas falas dos pesquisados notamos a fase da estabilização (HUBERMAN, 2000), isto é, uma prática pedagógica consolidada; um compromisso com a docência, no sentido de ser a profissão escolhida, propriamente dita. Percebe-se uma autonomia e segurança no enfrentamento das situações e da forma de ser professor. Neste contexto, a docência é fruto do “vivido pensado” (MACEDO, 2015); aprendida no embate cotidiano com os conflitos e as lutas diárias inerentes ao magistério - questões fundamentais para a construção da identidade profissional.

Quanto à formação pedagógica, Moura (2008) afirma que é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da Educação Profissional. Nessa mesma perspectiva, Lawn (1991, apud NÓVOA, 1999, p.26) argumenta,

Eu quero professores que não se limitam a imitar outros professores, mas que se comprometem (e reflitam) na educação [...]; professores que fazem parte de um sistema que os valorize e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores.

Para Nóvoa (2000), a formação docente em exercício deve ser centrada na instituição educativa, e argumenta que deve ser estruturada e organizada com a participação dos professores, os quais são sujeitos ativos do processo.

Destacamos que a formação no próprio ambiente acadêmico possibilita o desenvolvimento contínuo e permanente do coletivo – docentes, gestores, coordenadores – de forma que tal espaço passa a ser um ambiente de reflexão e intervenção, em que os profissionais dão sentido às experiências, aos saberes e possibilitam repensar a formação a partir da análise da própria prática.

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce a influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode, nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (IMBERNÓN, 2000 apud SOUZA e NASCIMENTO, 2013, p.422)

Reforçando as palavras do autor, é preciso adquirir novos conhecimentos na perspectiva de reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão destes: é preciso construir outro perfil de docência, estimulando a relação teoria e prática, integração, interdisciplinaridade, autonomia intelectual e a participação.

Assim, concepção da formação que defendemos aqui, parte do pressuposto que deve ser arquitetada a partir de uma demanda

real, planejada considerando as experiências, os saberes docentes e as questões lacunares cotidianas. Nesse sentido, como resultado da investigação, foi entregue ao Instituto Federal pesquisado, uma Proposta de intervenção¹⁰, organizada a partir dos achados da pesquisa empreendida.

Com o espírito de transcendência e intervenção inspiradas em Pereira (2013, p.222) para quem “propostas devem ser bem-vindas, brechas devem ser identificadas, interferências produzidas”. Assim, a partir de um trabalho coletivo e colaborativo com os partícipes, delineamos tal proposta de intervenção, de caráter propositivo, para subsidiar a construção de políticas voltadas à formação docente no âmbito do Instituto Federal pesquisado. Essa proposta está ancorada no aporte legal, em destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Docente (BRASIL, 2015) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016) e possibilita o fortalecimento das ações voltadas ao desenvolvimento do trabalho docente e sua formação, por ser, durante muito tempo, negligenciada no âmbito das Políticas Educacionais do País.

Constitui-se, assim, em um conjunto de proposições voltadas à formação docente a ser realizado ao longo da carreira docente, corporificando-se em processo formativo que oportuniza reflexão sobre saberes pedagógicos, científicos e culturais voltados à EPT. Provoca, ainda, a promoção da discussão sobre o trabalho educativo, a realidade institucional e a complexidade dessa modalidade de ensino. Além disso, pretende promover a ressignificação de práticas pedagógicas; estreitar as relações docente-estudante, docente-docente e docente-equipe pedagógica; valorizar os saberes e experiências, reconhecendo sua importância no fazer pedagógico. Sendo uma construção oriunda das demandas e necessidades formativas, as quais foram apontadas por eles, protagonistas do

10 Em OLIVEIRA, Rosilene Souza de. *Ser Professor na Educação Profissional e Tecnológica: fazeres e saberes docentes no IF SERTÃO-PE*. Trabalho de Conclusão Final de Curso. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED. Universidade do Estado da Bahia – Campus IV. Jacobina, 2016.

processo da pesquisa, representa uma possibilidade de se constituir num dispositivo de gestão uma vez que reflete uma realidade institucional.

A proposta voltada à formação em exercício compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais; bem como convida a repensar o processo pedagógico, saberes e valores, envolvendo atividade de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, atividades científicas e acadêmicas. Sua finalidade torna-se, então, a aprendizagem sobre a docência, a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência, enquanto profissão, é uma ação social e humana desenvolvida e imbuída de intenções, vínculos, responsabilidades e compromissos com a formação integral de sujeitos. Ainda que não tenham formação pedagógica, os docentes relatam elementos comuns na docência, como a preocupação com a aprendizagem dos estudantes; o desejo e a busca pela qualificação em cursos de pós-graduação; o interesse pelo aperfeiçoamento profissional, apontado inclusive, nas demandas formativas; o gosto e identificação pela atividade docente; o desejo de melhorar enquanto profissional e a preocupação em realizar um ensino de qualidade.

Quanto à formação pedagógica, não a visualizamos na análise documental, evidenciando frágil preocupação institucional referente à formação desses profissionais, e fortalecendo a tese equivocada de que basta somente ter o diploma de graduação na área pretendida no Edital de Seleção para ser professor, ratificada pelos argumentos de Nascimento e Souza (2013), Machado (2008) e Oliveira e Sales (2015) sobre a formação docente na EPT.

Foram recorrentes nos relatos que a aprendizagem da docência acontece na prática, tipo um laboratório no qual o professor

vai (se) testando e, neste processo, descarta ou valida as que dão certo, as quais passam a compor o repertório de saberes oriundos da prática profissional (TARDIF, 2012; MACEDO, 2015) e das experiências (LARROSA, 2000).

Portanto, muitas dificuldades e desafios apontados podem ser reduzidos quando há uma cultura pedagógica institucionalizada e uma política formativa com ações permanentes iniciadas logo após o ingresso do docente pautada, não em um enfoque prescritivo, mas em discussão e reflexão sobre questões relacionadas às singularidades e especificidades da docência na EPT.

Esperamos, então, subsidiar o planejamento e a implantação de ações nos Campi, nas Pró-Reitorias e demais instâncias da Instituição, tendo em vista a formação docente de seus servidores. Enfim, uma formação fundamentada nos conhecimentos das práticas e nas experiências vinculadas aos princípios teórico-metodológicos necessários ao desenvolvimento de uma Educação Profissional e Tecnológica de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. P.39-72 In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BOFF, L.. *A Águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Lei nº. 11.892/ 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.
- _____. *Relatório de Auditoria - Acórdão nº 506/2013/TCU*. Brasília, DF, 2013.

- _____. *Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012.
- _____. *Resolução CNE nº 02, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.
- _____. *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016.
- DELORY – MONBERGER, Cristine. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projetos. In *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.359-371, maio/ago, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005
- FILHO. R. S. T & SILVA. A. L. G. da S.. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. *Anais do II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: política, práticas e formação*. Salvador: PPGEduc/UNEB; DEDC – I/UNEB/DIVERSO, 2015.
- GATTI, B.e A. & BARRETO, E. S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO 2009.
- GERTZ, C.. *A Interpretação das Culturas*. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GHEDIN, Evandro e FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. P.31-61 In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- JOSSO, M.. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOVCHELOVITCH, S. e BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In BAUER, M. W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KOLB-BERNARDES, Rosvita. O ateliê biográfico: um espaço de formação continuada de professoras de arte. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012*.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Pesquisar a experiência: compreender, mediar saberes experienciais*. 1 ed. Curitiba, PR:CRV, 2015.
- MACHADO, L. Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 08-22, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

- MELLO, Guiomar N. de. *Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XXI?*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, p. 23-38, 8 (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.
- NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- _____. *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.
- OLIVEIRA, R. S e SALES, M. A. O (novo) Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. In *II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação*. II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação. Salvador: EDUNEB, v. 1. p. 187-200, 2015.
- PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. 1. ed. Santa Maria: EdUFSM, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. P.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RAMALHO, B e NUÑEZ, I. Formação, representações e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8 ed.- São Paulo: Cortez, 2010
- SAMPAIO, Ana Tânia Lopes. *Ateliês de educação humanescente autopoietica*. FACEX/RN. Disponível em: <http://www.uece.br/setesaberes/anais/pdfs/trabalhos/1098-08082010-220935.pdf> Acesso em: 20.05.2015.
- SOUZA, Francisco das C. S. S; NASCIMENTO, Vivianne Souza de O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. P. 409-433 In MOURA, Dante Henrique (Org). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIF. *Saberes docentes e formação profissional*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TONTINI, Gerson. Quem sabe faz. Quem não sabe, ensina? O papel de diferentes atores em nossa peça não teatral. *XXXVII Encontro da ANPAD*. Disponível em: < http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_EPQ177.pdf>. Acesso em: 20.05.2016.

- VAN ACKER, M. T. Vianna & GOMES, M de Oliveira. Ateliê Biográfico de Projeto na formação de professores: uma perspectiva emancipatória. In: *Revista Educação Pública*. Cuiabá v. 22 n. 48 p. 29-42 jan./abr. 2013
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. P. 85-96 In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE LEITURA, CONTAÇÃO, ESCUTA E COMPREENSÃO DE HISTÓRIAS: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ALFABETIZAÇÃO

Ana Sílvia Moço Aparício¹
Nicole Alves Pereira²

INTRODUÇÃO

O ato de ler e contar histórias, no ambiente escolar, é tido como responsabilidade do(a) professor(a), porém muito se faz de modo a escolarizar a literatura infantil. A esse respeito Soares (2011, p. 17) afirma que “a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins”.

De fato, ainda que a proposta da leitura literária realizada pelo professor em sala de aula esteja presente na rotina e nos planejamentos escolares, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, resultados de pesquisas evidenciam que essa prática vem sendo realizada de modo descontextualizado e sem finalidade social e de apreciação estética, apenas com o intuito de realizar atividades de decifração do código da escrita e estudos de gramática, como aponta Brait (2010).

- 1 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). E-mail: anaparicio@uol.com.br
- 2 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), graduada em Pedagogia, Professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista. E-mail: nicole25ap@gmail.com

A escola, sendo um ambiente rico em promover situações para a formação do indivíduo, pode desenvolver estratégias que oportunizem novas práticas de ensino e aprendizagem, assim como momentos de interação entre as crianças e os textos literários, com o intuito de que o aluno não seja apenas um sujeito passivo, e possa assim ampliar seu conhecimento de mundo e seus horizontes. (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011).

A criança necessita da troca de conhecimentos e de oportunidades para que possa mostrar seus saberes e habilidades com autonomia. Sob esse olhar mais particular, acreditamos que uma possível contribuição para momentos como esses, é o ato de ouvir e contar histórias, mais especificamente de textos da literatura infantil, pois além de valorizar a sensibilidade, as emoções e estimular o imaginário, proporciona situações individuais, em que cada criança possa criar em seu íntimo, seu próprio mundo mágico, e vivenciar a partir do que leu novas experiências e concepções.

Atuando como professora iniciante em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, foi possível perceber que quando realizávamos³ a leitura ou contação de histórias, sejam clássicas ou não, da literatura infantil para os alunos, sempre havia um enorme interesse deles em apreciar o momento e ficarem atentos na escuta da história. Porém, ao propormos situações de reflexão ou uma roda de conversa para discussão sobre o que foi lido, muitos se calavam, se mostravam tímidos e inibidos, deixando de expressar suas opiniões, vivências, experiências.

Em nossa prática em sala de aula, antes de fazer a leitura aos alunos sempre temos o hábito de ler o título, o nome do autor e ilustrador, provocando-os a interagir com o texto, levando-os a ativar seus conhecimentos prévios, estabelecendo relações com suas experiências vividas, com outros textos já lidos ou conhecidos, enfim, sempre buscamos despertar a curiosidade e a imagi-

3 A pesquisa está sendo realizada na sala de aula da/pela professora-pesquisadora, uma das autoras deste artigo, por isso, em alguns momentos do texto, optamos por utilizar o plural majestático (nós) e, em outros momentos, quando se trata de uma ação muito específica da professora, utilizamos a primeira pessoa do singular.

nação das crianças sobre do que pode tratar a história. Contudo, ao utilizarmos essas estratégias, percebemos que poucos alunos demonstravam familiaridade com o enredo das histórias, com a narratividade e os sentidos que a história evoca, o que, a nosso ver, faz com que os alunos não se expressem, não compartilhem suas ideias e fiquem inibidos. Tal fato nos chamou a atenção, pois geralmente crianças dessa faixa etária (6 a 8 anos) já conhecem muitas histórias da literatura infantil, principalmente as clássicas, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela, Os três porquinhos, entre outras.

Essas situações nos levaram a refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento do letramento literário das crianças em fase de alfabetização, isto é, na apropriação pelas crianças dos sentidos gerados pelos textos literários enquanto papel social. “O letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o ‘ler literatura’, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida”, como define Cosson, (2011, p. 283).

Diante dessa problemática questionamos: o ato de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil contribui para o desenvolvimento do letramento literário das crianças?

Com vistas a responder tal questionamento, é que buscamos, em nossa pesquisa mais ampla do Mestrado Profissional em Educação, investigar as relações entre o trabalho com literatura infantil na fase de alfabetização e o desenvolvimento do letramento literário das crianças, dando a elas a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias.

Para tal, estabelecemos como objetivos específicos do trabalho: conhecer o perfil leitor de crianças em fase de alfabetização de uma classe de 2º ano do ensino fundamental; realizar uma intervenção junto às crianças, que propicie situações de ler, contar, ouvir e compreender histórias de literatura infantil por elas próprias; analisar o impacto da intervenção no desenvolvimento

do letramento literário das crianças e propor um projeto que vise ao letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

No presente capítulo, apresentamos os resultados iniciais dessa pesquisa mais ampla, abordando, primeiramente, os principais referenciais teóricos que embasam nosso trabalho. Na sequência, explicitamos os procedimentos metodológicos da pesquisa e, por fim, apresentamos o perfil leitor dos alunos da turma de 2º ano em que atuamos como professora e a proposta de intervenção que pretendemos desenvolver com base no resultado desse perfil.

A ARTE DE LER, OUVIR, CONTAR E COMPREENDER HISTÓRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O LETRAMENTO LITERÁRIO EM FOCO

Atualmente as condições de como a literatura vem sendo abordada dentro das salas de aula não estão de acordo com uma perspectiva que ultrapasse o mero contato dos alunos com os textos literários, pois muitas vezes a leitura de histórias entra na rotina da maioria dos professores como uma obrigatoriedade.

Além disso, nós professores nos deparamos frequentemente com recortes de obras literárias colocadas dentro dos livros de língua portuguesa sendo usados apenas como fonte de exercícios de ortografia e gramática, como destaca Soares (2011) quando faz referência à escolarização da literatura, prática que muitas vezes priva os alunos dos momentos de apreciação das obras e de ir além da simples leitura como decodificação da escrita.

Entender o valor de aprender com as obras literárias, as narrativas e com os encantamentos que estas podem gerar, é primordial para conseguir estabelecer relações com outras histórias, permitir-se imaginar novas situações e, por fim, compartilhar com outros, suas experiências pessoais resultantes do contato com as obras. Trata-se, portanto, de se aproximar do que autores, como Paulino (2010) e Cosson (2014) chamam de letramento literário, o

que requer “ir além da simples leitura do texto literário” (COSSON, 2014, p. 26).

Para compreendermos adequadamente o que significa letramento literário, devemos primeiramente nos apropriar do significado do termo “letramento”. Por volta de 1980, o termo letramento, como diz Soares (2004), é inserido no Brasil para se referir aos comportamentos e práticas sociais de leitura e escrita que vão além do domínio da escrita alfabética visado tradicionalmente pelas práticas de alfabetização. Entretanto, como bem defende a autora,

é necessário também reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja: em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p.20).

Nesse sentido, a escola tem buscado trazer para as salas de aula de alfabetização gêneros textuais que se fazem presentes no cotidiano das crianças, como bulas, jornais, convites, etc. A proposta é, então, levar a criança à compreensão do funcionamento do sistema da escrita alfabética, a partir dos conhecimentos já construídos por elas, para a ressignificação de novos conhecimentos e assim concretizar a alfabetização e promover o letramento dos alunos.

Partindo do pressuposto de que é pela familiaridade com diferentes gêneros textuais que uma pessoa se torna letrada, pensamos então no letramento literário com base na questão levantada por Pinheiro (2011): se o letramento parte dessas ressignificações feitas pelo próprio aluno daquilo que se tem contato no cotidiano, em que momento o aluno tem o texto literário fazendo parte de seu contexto social para que tenha o letramento literário promovido?

Existem diversos meios e situações para desenvolver o letramento literário das crianças, porém compete principalmente à escola estimular e proporcionar aos alunos momentos de envolvimento com a literatura para que o letramento literário aconteça (TEIXEIRA, 2014).

Percebemos que o aluno, como sujeito, tem papel fundamental para estabelecer relações com as obras literárias para se apropriar e produzir sentidos a partir dos textos, e assim desenvolver seu letramento literário que:

É bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA e COSSON, 2011, p. 103).

Para que essa concepção se concretize, é necessário competências não só do aluno, mas também do professor, afinal para que exista a possibilidade de promover aos alunos o letramento literário, o educador precisa ter o seu próprio desenvolvido, ou seja, é preciso ser leitor de literatura, e deve estar sempre preparado, saber planejar, desenvolver atividades buscando a essência leitora de cada um para garantir o sucesso de construir sentidos a partir das obras. Cosson (2011) ainda ressalta sobre a importância de que esse planejamento seja sempre apoiado em saberes de autores cujas teorias permitam que o aluno experiencie a função única e singular da literatura.

A última versão do documento da BNCC, (BRASIL, 2017, p. 96) faz referência explícita ao letramento literário, sendo definido como “o processo de apropriação da literatura como linguagem que oferece uma experiência estética, bem como a ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de lei-

tores”. Percebemos então que é notória a importância de trazer a literatura de um modo contextualizado, ou seja, sem escolarizá-la de forma inadequada, pois, como ressalta Cosson (2014, p. 20), “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

Refletindo sobre esses apontamentos, não podemos simplesmente usufruir das obras apenas como auxílio do ensino da língua materna, devemos permitir que os alunos desenvolvam habilidades de construir novos sentidos e significados pela/para a literatura enquanto linguagem. Essas habilidades, como defendemos neste trabalho, podem ser desenvolvidas/ampliadas pelo ato de contar histórias.

Assim como a importância de possibilitar momentos de relação entre as crianças com livros da literatura infantil, conforme dito anteriormente, devemos nos ater também aos benefícios de possibilitar a familiaridade com essas obras por meio da contação. Para Abramovich (1989), contar histórias é uma arte que proporciona aos que a escutam um maior contato com a sonoridade da voz, ritmo e amplitude de vocabulário, além de harmonizar o ouvir, estímulo externo, com os sentimentos que permeiam internamente cada um.

Ambas as ações, ler ou contar, trazem a ampliação do repertório pessoal, estimulam a imaginação, reforçam saberes e despertam o senso-crítico de cada um, porém há uma diferença entre as duas atividades. E ao focarmos no ato de contar vemos que são necessárias condutas diferenciadas. Machado (2004) nos orienta que um bom contador deve, primeiramente, saber identificar boas histórias para só então pensar em seu público e buscar atingir cada um em sua própria peculiaridade, em seu íntimo.

Se existem diferenças para aqueles que contam as histórias, existem também para quem as ouve, pois, o envolvimento é estabelecido por meio da voz de alguém e quando as palavras vão ao encontro daqueles que estão apreciando a história, elas não apenas chegam, mas também adentram cada um em seu interior. Portanto,

cabe ao ouvinte acompanhar o ritmo do narrador e usufruir das pausas para se apropriar das ideias promovendo sua própria imaginação (MATOS e SORSY, 2005, p. 6).

São incontáveis os benefícios da narração tanto para aqueles que ouvem quanto para os que contam, pois são estimulados o autoconhecimento e a imaginação, também possibilitando, por meio da voz e da magia da história, entender que conflitos, desejos e medos existem para todos, e que não estão sozinhos aqueles que buscam novas experiências para melhorar sua essência. A relação estabelecida a partir desse ato, entre contador e ouvinte, é fundamental para os indivíduos que almejam reconhecer a plenitude de sua natureza (RIBEIRO, 1999).

Ao considerarmos todos os ganhos que a contação pode proporcionar às crianças e relacioná-los com o que muitas vezes é visto nas escolas, percebemos que por ser uma obrigatoriedade do educador, ler ou contar, e não haver o desejo de proporcionar ao aluno um momento único carregado de novos saberes, toda a função de possibilitar ao ouvinte que se transforme internamente é aniquilada (MACHADO, 2004).

Sabemos que o tempo levou de nós, educadores, um pouco do hábito de contar e que o que prevaleceu foi o ato de ler, contudo carregamos a responsabilidade de proporcionar situações que possibilitam diferentes ensinamentos para os alunos, ou seja, devemos construir um elo entre o que pode ser desenvolvido na criança e como proporcionar tal experiência, incentivando-os a encontrar nas histórias da literatura infantil pelo som da voz a apreensão de novos sentidos. Complementamos nosso pensamento com a afirmação de Mellon (2006, p. 241): “até mesmo um pouco de incentivo a esse impulso pode ter resultados surpreendentes e maravilhosos”.

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho contextualizado com contação de histórias da literatura infantil seja um meio favorável para promover o letramento literário dos alunos. E, na medida

em que contar histórias proporciona o encanto, o imaginário e principalmente estimula o pensar tanto para o contador quanto para o ouvinte, acreditamos que se proporcionarmos momentos em que a criança tem a oportunidade de ler, ouvir, contar e compreender histórias terá seu letramento literário desenvolvido.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Nossa pesquisa, de caráter qualitativo, caracteriza-se por uma pesquisa aplicada do tipo intervencionista (DAMIANI et al, 2013), desenvolvida em uma escola pública estadual do Grande ABC paulista, a partir da minha prática como professora do 2º. ano do ensino fundamental. Nesse contexto, também assumo o papel de investigadora sobre a minha própria prática. Em outras palavras, como pesquisadora e professora regente da turma de 2º. ano, pretendo realizar uma intervenção junto aos alunos, com o intuito de desenvolver, acompanhar e analisar as ações e situações vivenciadas efetivamente em sala de aula.

Quando escolhemos a natureza, abordagem e o tipo desta pesquisa, buscamos um meio em que o convívio com os participantes fosse não apenas importante e sim imprescindível. Afinal, como se trata de um mestrado profissional eu, como pesquisadora e professora, busco ampliar meu conhecimento acadêmico visando ao aprimoramento da minha prática profissional. Segundo Cevallos e Passos (2012), em um mestrado profissional, a partir das nossas inquietações em relação a nossa própria prática, devemos questionar nosso conhecimento e buscar fazer relações entre os conhecimentos pessoais e acadêmicos e as experiências já vivenciadas, visando sempre refletir sobre as condutas que normalmente temos.

Tendo isso em vista e os objetivos desta pesquisa, estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos:

- Entrevista estruturada com os 30 alunos da turma de 2º. ano, por meio de um questionário com questões abertas e fechadas, com o objetivo de conhecer o perfil leitor das crianças e obter informações para a elaboração do projeto de intervenção.
- Planejamento da intervenção: com base nos dados obtidos na entrevista, elaboramos um projeto de leitura e contação de histórias, que recebeu o nome de: "De criança pra criança: tem história todo dia".
- Realização da intervenção: o desenvolvimento do projeto em sala de aula, com a filmagem de todas as atividades realizadas.
- Roda de conversa com os alunos, após o desenvolvimento da intervenção, para ouvir suas opiniões sobre as participações no projeto.
- Análise dos dados da intervenção e dos relatos dos alunos.
- Reelaboração do projeto de intervenção que vise ao letramento literário no processo de alfabetização (produto final).

Quanto ao contexto da pesquisa, como já dissemos, trata-se de uma unidade escolar de uma cidade do Grande ABC, localizada em um bairro periférico da zona urbana, que atende em média 500 alunos por ano, sendo quase a metade dos alunos moradores do próprio bairro, e os demais de diferentes bairros circunvizinhos.

A escola atende apenas do 1º ano ao 5º ano, com classes no período da manhã e tarde, sendo 20 turmas ao todo. Seu público, de classe média/baixa, é na maior parte de famílias estruturadas e pais trabalhadores, participantes ativos da vida escolar dos filhos. Segundo dados coletados do Projeto Político- Pedagógico (PPP) da escola, datado do mês de abril de 2016, 85% dos pais estão empregados e 90% possuem acesso à internet e boa parte se revelou sendo um público leitor de revistas diversas, jornais, livros e dicionários.

Seu espaço físico é composto por 10 salas de aula, sendo 9 delas de área ampla para acomodar cerca de 30 alunos. Uma das

salas recebe apenas o limite máximo de 15 alunos, pois devido à demanda excessiva de vagas a biblioteca teve de ser adaptada em sala de aula. O que significa que a escola não possui biblioteca desde o ano de 2015. Seu acervo de livros foi distribuído aleatoriamente entre as estantes das salas, sem ao mesmo serem catalogados ou separados propriamente entre os anos correspondentes, dificultando a localização de obras. Sendo assim, para promover a leitura entre os alunos, cabe ao professor oportunizar tais momentos dentro de sua rotina e usufruir dos livros de sua própria sala de aula.

Os horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) são divididos em dois dias, um dia para professores da turma da tarde, outro dia para os da manhã. Esses encontros são usados na maioria das vezes para passar comunicados ou para a realização de serviços burocráticos, pouco favorecendo discussões de possíveis melhorias para a prática dos educadores. Muitas vezes, quem conduz esse momento é a coordenadora, com frequente participação da vice-diretora e raramente o diretor, que pouco mantém contato com os funcionários.

A escola segue o Currículo estabelecido pelo Governo do Estado de São Paulo para anos iniciais, fazendo uso do programa “Ler e Escrever”, que visa à alfabetização plena dos alunos com até sete anos; e o EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais), que visa à melhoria da qualidade do ensino matemático desenvolvendo uma articulação entre o currículo, a formação dos professores e as avaliações.

Segundo o PPP, a escola tem o compromisso de ver o conhecimento como instrumento para atingir as competências dos alunos, tratando-o com caráter lúdico, e valorizando a bagagem trazida pelos educandos, cabendo ao professor, através de mediações, criar possibilidades de aprendizagem preocupando-se com “o que” em sua individualidade o aluno aprende e “como” aprende. O documento acima citado serve como sustentação para a prática dos professores da escola, porém sabe-se que há a necessidade

do interesse pessoal do profissional para se apropriar dessas informações e desenvolver sua prática docente. Nos momentos de orientação com a direção e troca de conhecimentos entre os professores, somos instruídos cada um a manter sua abordagem de ensino, sempre considerando as convicções da escola, porém acredita-se e espera-se que o método tradicional de alfabetização seja utilizado por todos, o que denota uma contradição entre as orientações do currículo do governo estadual que a escola afirma seguir e as orientações da equipe diretiva da escola.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: A PROFESSORA E A TURMA DO 2º.ANO

Como já dito anteriormente, sou a professora da turma do 2º. ano, com a qual estamos desenvolvendo a pesquisa. Tenho 26 anos e, no ano de 2015, me graduei em Pedagogia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Optei por esse curso, pois sempre senti apreço pela profissão do professor e ao começar a trabalhar, antes mesmo de iniciar a graduação, em uma unidade escolar particular, percebi que este caminho que queria seguir em minha vida profissional.

Ao longo de 2 anos, durante minha graduação, participei de um projeto de estágio, na área da educação, oferecido pela prefeitura da cidade onde moro. Acompanhando a professora de uma turma com crianças de 3 anos, conheci a realidade das escolas municipais e as propostas de atuação em salas da Educação Infantil.

Paralelamente, na universidade, me inscrevi para participar de um dos programas de iniciação à docência oferecidos pela Universidade chamado *Programa Bolsa Alfabetização*, que tinha como objetivo proporcionar ao licenciando a oportunidade de conhecer práticas pedagógicas de professores da rede estadual, vivenciar a realidade do ambiente alfabetizador em salas de 2º ano e essencialmente estabelecer relações entre prática escolar e a teoria acadêmica. Acompanhar uma mesma professora durante

um grande período foi fator fundamental para desenvolver meu trabalho de conclusão de curso (TCC), pois, com a intenção de observar como a literatura infantil era trabalhada pela educadora em sala de aula, pudemos produzir registros bastante ricos para as análises posteriormente feitas pelo grupo.

Vivenciar essas realidades contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, pois a partir dessas experiências percebi que gostaria de trabalhar com esse público em específico, de modo que prestei concursos para atuar em escolas públicas e, ao assumir meu cargo na rede estadual em 2016, venho trabalhando com turmas de 2º ano, para compartilhar meus conhecimentos com os alunos e principalmente aprimorar minha prática docente na alfabetização, bem como os saberes de escrita, literatura, entre outros.

Quanto aos 30 alunos do 2º ano, têm idade entre 6 e 8 anos, são novos nessa unidade escolar, mas já se conheciam, pois frequentaram o 1º ano em uma mesma escola municipal da cidade. O grupo composto por 16 meninas e 14 meninos, por já se conhecerem, sabem as características pessoais de cada um, ou seja, quem são os mais desinibidos, tímidos, falantes etc. Sendo assim, coube a mim, como nova professora, construir uma relação com a turma que, por sua vez, foi bastante receptiva. Trata-se de uma turma unida e respeitosa, com a qual consigo estabelecer diálogos e mediar os conflitos sem problemas.

Ao final do primeiro semestre letivo, dentre os 30 alunos, 26 já estavam alfabéticos⁴, 4 em hipótese silábica com valor sonoro convencional e 2 ainda continuavam pré-silábicos. Vale ressaltar que, na rotina escolar, além de valorizar momentos de atividades em grupo, são desenvolvidas atividades diferenciadas para os alunos de acordo com as hipóteses de escrita em que se encontram, com vistas ao seu avanço na compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita.

4 Estamos considerando aqui as hipóteses de escrita com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985).

PERFIL LEITOR DOS ALUNOS

Com base no questionário que elaboramos, contendo 17 questões (Anexo A), realizamos a entrevista individualmente com cada aluno⁵, ao final do primeiro semestre letivo, em um ambiente a parte da sala de aula, em momentos em que outra professora da unidade escolar realizava atividades da rotina diária já pré-estabelecidas por mim, então, eu e a criança saíamos para um espaço mais silencioso. Primeiramente, eu lia as questões para o aluno e anotava a resposta dada por ele. Caso, em seguida à resposta, a criança quisesse estabelecer um diálogo baseado no tema da pergunta ou sentisse interesse em contar alguma situação vivenciada, eu anotava as observações do aluno. Com relação às questões abertas, eu incentivava para que a criança fosse bem explícita em suas respostas, pois era uma oportunidade de saber mais sobre sua relação com a leitura. Além do registro escrito, todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o intuito de não perdermos dados significativos para nossa pesquisa.

Com base nas respostas dos 30 alunos que responderam ao questionário, pudemos identificar, inicialmente, que a maioria (27 alunos) afirma ter livros em casa. Em relação à forma como esses livros são adquiridos, aproximadamente a metade dos alunos indicou que os livros são comprados e a outra metade indicou outras formas de aquisição como: doações de escolas antigas, presente de parentes ou até da participação de promoções realizadas por bancos que requerem o cadastramento pela internet para o recebimento gratuito das obras. Já as 3 crianças que disseram não ter livro em casa, alegaram que, mesmo não tendo, nunca pedem para que seus pais comprem algum.

Quanto à observação de práticas de leitura no contexto familiar, somente 6 crianças declararam que sempre veem pais ou irmãos lendo algo em casa, 16 apenas algumas vezes e 8 afirmaram

5 Todos os alunos participantes, por serem menores de idade, apresentaram o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis.

nunca presenciar essa cena. Esses dados chamam a atenção, pois são contrários em relação às respostas dadas pelos próprios pais na pesquisa feita pela escola, conforme já apontamos acima, na caracterização da escola, que boa parte dos pais foi identificada como leitora de revistas diversas, jornais, livros e dicionários.

Essa contradição é reforçada com os dados das respostas à pergunta: “Seus pais costumam ler histórias para você?”. Os mesmos 6 alunos que veem pessoas da família lerem com frequência, vivenciam momentos em que um dos pais costuma sempre ler histórias para eles; 13 disseram que somente às vezes e 11 afirmaram nunca terem vivido esta situação. Esse dado também nos chama a atenção, principalmente quando 29 alunos dizem gostar de ler e ouvir histórias e a maioria não tem a oportunidade de sempre ouvir histórias em casa. Apenas 1 aluno afirmou não gostar de ler ou ouvir histórias, porque acha chato e cansativo.

Dentre os 29 alunos que apreciam ler e ouvir histórias, 27 dizem que sentem interesse, felicidade, muita emoção, sentem que estão dentro da história, e acreditam ser um meio de vivenciar uma mistura de bons sentimentos; apenas 2 disseram que sentem sono.

Com relação aos “tipos de histórias” que os alunos gostam de ouvir, para conhecermos melhor o gosto pessoal de cada um, apresentamos na questão 8 alguns gêneros mais comuns (conto de fadas, fábulas, lendas e mitos, poemas e poesias), dando à criança a liberdade de escolher entre 1 e todos os gêneros indicados, inclusive de indicar outros que não estavam na lista. O aluno que não gosta de ouvir histórias, não quis indicar qualquer um dos gêneros, reafirmando que não gosta de histórias; 10 alunos indicaram somente conto de fadas, 2 alunos apenas fábulas, 1 aluno indicou apenas lendas e mitos; 9 alunos indicaram todos os gêneros, alegando que gostam de todos os tipos de histórias; os outros 7 alunos não indicaram as opções apresentadas e citaram outros tipos de histórias de que gostam, a saber: HQs, histórias de ficção, histórias verídicas, histórias religiosas, histórias de fic-

ção, de super-herói, de carros, e de dinossauro. Com relação aos dados dessa questão, foi possível perceber que muitos alunos não reconheciam os gêneros que indicamos, embora conhecessem várias histórias desses gêneros, como pudemos constatar com as respostas à questão discutida a seguir.

Com relação à questão “Quais histórias infantis você conhece?”, os alunos poderiam indicar todas as histórias que conheciam. Dentre aquelas indicadas por até 2 alunos, obtivemos os seguintes dados: Chapeuzinho Vermelho (18), Branca de Neve (12), Rapunzel (9), Cinderela (8), Os Três Porquinhos (7), Bela Adormecida (6), A Pequena Sereia (3), Saci (3), Turma da Mônica (3), Lobo (2) e Pinóquio (2).

As histórias indicadas por apenas 1 aluno, de acordo com os nomes que disseram, são: João Pé de Feijão, Peter Pan, Festa no Céu, Gato de Botas, A Lebre e a Tartaruga, Princesa Sofia, Barbie, O Cravo e a Rosa, Não Olhe para trás, Peter Pan, Aladin, Reino das Fadas, Curupira, Dorme Menino Dorme, Três Mosqueteiros, Cachinhos Dourados, Homem de Ferro, Hulk, Capitão América, Pequenos Piratas, Jesus, Mula sem cabeça, Dragão, Urso, Elefante, Anão de Jardim, Sapo, Ratinho, Carros.

Como podemos observar, os alunos parecem conhecer muitos dos clássicos da literatura infantil, porém, quase a metade dos alunos (14) declarou conhecer as histórias por meio de filmes produzidos a partir dos clássicos da literatura infantil. Apenas 4 alunos apontaram ter conhecido as histórias na escola ou com a professora; outros alunos disseram que foi por meio da leitura de alguma pessoa da família, ou por eles próprios.

Com relação a suas preferências, a maioria (25 alunos) gosta de livros ilustrados e os escolhe pela capa (14 alunos); poucos (3 alunos) pelo tamanho do livro e pelo tipo de letra (4 alunos); alguns alunos ainda indicaram outros critérios que utilizam para a escolha dos livros: título, assunto, cores, ilustrações.

Quanto ao ambiente preferido para ler e ouvir histórias, a maioria indicou somente a escola (14 alunos), 10 alunos indicaram “em casa”; 4 alunos “escola e casa” e apenas 2 indicaram qualquer lugar. É um dado interessante que evidencia que muitos alunos consideram a escola como o lugar preferido para ler e ouvir histórias. Aliado a isso, quando foi perguntado aos alunos por que é importante ler histórias, obtivemos as seguintes respostas: para aprender e ter informações (20 alunos); para se comunicar (1 aluno); para ter criatividade (1 aluno); para não ser enganado (1 aluno); por lazer (1 aluno); não souberam dizer (6 alunos). Tal resultado pode ser explicado pela inadequada escolarização da literatura (SOARES, 2011) que ocorre desde a educação infantil, em que são propostas aos alunos atividades com textos da literatura infantil que buscam extrair apenas conteúdos de ensino e informações que esses textos veiculam. Essas atividades, como aponta Soares (2011, p. 28), não conduzem à percepção do que é essencial neles [textos da literatura infantil], isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem”.

Quanto às últimas perguntas do questionário (15, 16 e 17) que visavam sondar experiências prévias dos alunos com a contação de histórias e o interesse em assumir o papel de contador de histórias, identificamos que, dentre os 30 alunos do grupo, a maioria (19 alunos) afirmou nunca ter ouvido alguém contar histórias usando métodos diferenciados; apenas 7 alunos disseram ter tido essa experiência em teatro e outros 4 alunos indicaram ter assistido a teatro de fantoches e história animada. A maioria (23 alunos) também alegou nunca ter tido a experiência de contar alguma história; 7 alunos afirmaram já ter vivenciado algo parecido na antiga escola e, dentre eles, 6 disseram apenas ter sido “legal” participar. Na sequência, perguntamos para cada um se, em algum momento, gostariam de contar alguma história conhecida para os colegas. Dentre os 30 alunos, 21 responderam “sim” e quando indagados sobre qual história gostariam de contar indicaram: Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel, Branca de Neve, Cinderela, Pinóquio, Bela

Adormecida, Escravos de Jó, A Lebre e a Tartaruga, Festa no Céu, Lobo Mau, Bambolina, Saci, Mula sem Cabeça, ou qualquer uma.

Já dentre os 9 alunos que afirmaram categoricamente que não gostariam de contar histórias, 8 justificaram que não fariam isso por vergonha e 1 afirmou não ter interesse, lembrando que esse é o aluno que diz não gostar de ler/ouvir histórias.

Em síntese, diante das informações e do perfil leitor da turma que obtivemos por meio do questionário, consideramos que, ao propor momentos em que esses alunos tenham a possibilidade de ser protagonistas da leitura literária na escola, como contador de histórias, dando-lhe a oportunidade de ler, contar, ouvir e compreender histórias na escola, poderemos desenvolver o letramento literário, partindo dos interesses das crianças. Com base, então, nesses dados, planejamos o projeto de leitura apresentado a seguir.

O PROJETO: "DE CRIANÇA PRA CRIANÇA: TEM HISTÓRIA TODO DIA"

Com base em nossos objetivos, referencial teórico e conhecimentos sobre o perfil leitor dos alunos, buscamos esboçar aqui, resumidamente, a intervenção que realizaremos na turma do 2º. ano, isto é, o projeto de leitura de textos literários que contemplará os atos de ler, ouvir, contar e compreender histórias da literatura infantil.

Primeiramente, selecionaremos os livros a serem contemplados no projeto com base no acervo de livros de literatura infantil recebido pela escola, previamente avaliado e selecionado pelo MEC. Depois dessa seleção das obras, os alunos irão, de preferência, escolher as obras que serão lidas e contadas por eles. A proposta é que a cada 5 alunos, por ordem de interesse em participar do projeto, escolherão e levarão um livro para casa para leitura, para que na semana seguinte cada dia da semana tenhamos um contador.

O ato de levar para casa é de fundamental importância, pois além de promover um momento de leitura dentro do ambiente familiar, aqueles que ainda não possuem habilidade de leitura desenvolvida receberão ajuda para tal etapa. A partir do momento em que a criança definir o livro de interesse, a data para apresentação já será marcada, para que ocorra uma organização e preparação por parte do próprio aluno, tendo em vista promover a responsabilidade e o compromisso com o projeto.

Essa organização se dará até todas as crianças terem se apresentado. Nossa intenção é que, mesmo aqueles que na entrevista alegaram que não tinham o interesse de participar, sintam-se motivados a participar. A proposta é que a história seja narrada e não lida à frente dos colegas, afinal o projeto tem o aluno como protagonista, na medida em que lhe dá a oportunidade assumir a contação da história escolhida. No dia da apresentação, a criança deverá trazer o livro e de acordo com seu preparo contará sua história para o grupo, ficando livre para fazer a apresentação a sua maneira. O comportamento da turma ao assistir as contações também é considerado fator importante para nossa pesquisa, sendo assim, eu, como professora não me colocarei à frente do aluno contador, cabe a ele mobilizar os requisitos que considerar necessários para a sua contação, como por exemplo, solicitar o silêncio aos colegas.

Depois da apresentação, desenvolveremos atividades voltadas à história do dia, visando compreendê-las e apreciá-las, sendo que o contador estará sempre em foco, pois será o maior conhecedor da obra. Pretendemos desenvolver essas atividades visando promover o letramento literário, tendo como base as propostas de autores como Paulino (2010) e Cosson (2014).

Todo o processo, desde o dia em que a criança vai escolher o livro até a data da apresentação, ficará à disposição do grupo, no mural da sala, uma lista com a ordem em que crianças vão escolher os livros e uma agenda com os dias das contações, já especificando as datas e crianças para a semana toda.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como já assinalamos na Introdução, nossa pesquisa está em andamento e muitos aspectos, sobretudo com relação ao projeto de intervenção, podem ser revistos e adequados em função de possibilitar a participação de todos os alunos.

Nosso objetivo aqui, além de compartilhar os resultados iniciais da pesquisa, foi explicitar como vai se constituindo o processo de desenvolvimento de um trabalho de mestrado profissional, em que uma professora-pesquisadora realiza a investigação em sua própria sala de aula. Confessamos que não é uma tarefa fácil e simples promover o distanciamento algumas vezes necessário entre a prática pedagógica e a prática do professor pesquisador.

Consideramos importante ressaltar nesse processo que as escolhas e definições dos objetivos e métodos da pesquisa foram feitas em função de problemas reais que enfrentamos na sala de aula, em nosso caso específico, quando nos incomodamos, em atividades de leitura e estudo de textos literários em sala de aula, ao observarmos a pouca familiaridade das crianças com essa forma de expressão – a literatura -, embora a maioria delas, como dados do questionário evidenciaram, afirme conhecer várias histórias clássicas da literatura infantil.

Temos, portanto, até o momento algumas evidências que nos ajudarão a trilhar os caminhos da intervenção com vistas ao desenvolvimento do letramento literário dessas crianças. Evidências essas que, sem a inserção em uma atividade de pesquisa docente, certamente não conseguiríamos obter.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e Bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec>>

- gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> Acesso em: 10 de junho. 2017.
- BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, R. J.; FEBA, B. L. T. (Orgs.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- CEVALLOS, I.; PASSOS, L. F. O mestrado profissional e a pesquisa do professor. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 803-822, set./dez. 2012.
- COSSON, Rildo. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de educação*, FaE/UFPel, n° 45, pp: 57- 67, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua escrita*. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MACHADO, R. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- MATOS, G. A.; SORSY, I.; *O ofício do contador de histórias*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MELLON, N. *A arte de contar histórias*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPe, 2010.
- PINHEIRO, Alexandra Santos. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- RIBEIRO, Jonas. *Ouvidos dourados: A arte de ouvir histórias (...para depois contá-las...)*. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1999.
- SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. *Revista Pátio*, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. SOUZA, R. J.; COSSON, R. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2016.
- TEIXEIRA, C. S. Letramento literário na educação de jovens e adultos. *Interdisciplinar. Revista de Estudos em Língua e Literatura*. Ano IX, v.21, jul./dez. 2014, p. 73-84.

Anexo A: Questionário

- 1-Você tem livros em casa?
- sim
- não
- 2-Como são adquiridos?
- compra
- doação
- outros (especificar)
- 3-Você pede para que seus pais comprem livros?
- sempre
- as vezes
- nunca
- 4-Costuma ver alguém lendo em casa?
- todos os dias
- as vezes
- nunca
- 5-Seus pais costumam ler histórias para você?
- sempre
- de vez em quando
- raramente
- nunca
- 6-Gosta de ler/ouvir histórias infantis?
- 7-O que você sente quando lê/ouve histórias?
- 8-Que tipo de histórias você gosta de ler/ouvir?
- contos de fadas
- fábulas
- lendas e mitos
- poemas e poesias
- outras (especificar)
- 9-Quais histórias infantis você conhece?
- 10-Como você conheceu essas histórias?
- professora/escola
- filme
- teatro
- algum familiar
- outros (especificar)
- 11-Você prefere livros:
- com figuras
- sem figuras
- 12-Como você escolhe um livro?
- capa
- tamanho
- tipo de letra
- outros (especificar)
- 13-Qual o ambiente preferido para ler/ouvir histórias?
- 14-Para você, por que é importante ler/ouvir histórias?
- 15-Já ouviu alguém contar história usando algum método diferenciado? Onde?
- 16-Você já teve experiência de contar alguma história?
- sim, como foi? Quando? Onde? Gostou? Por quê?
- não.
- 17-Você gostaria de, em algum momento, contar alguma história que você conheça aos seus colegas?
- sim Qual(is)?
- não. Por quê?

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: DO PLANEJAMENTO À CONDUÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO ESCOLAR

Elisa Moreira Bonafé¹
Laurinda Ramalho de Almeida²

Na época da entrevista realizada para uma pesquisa de Mestrado, no ano de 2015, Juliana, uma das entrevistadas sobre a qual nos deteremos neste texto, poderia ser considerada uma Coordenadora Pedagógica iniciante. Apesar de ter sido nomeada no cargo há cinco anos, tinha apenas um ano e meio de experiência na função dentro da escola. Antes estava designada em um cargo na Diretoria Regional de Educação, onde era formadora de professores e de outros Coordenadores Pedagógicos (CPs). Ao final da entrevista Juliana relatou, espontaneamente, que a experiência na Diretoria Regional foi um grande diferencial no empoderamento de sua postura na coordenação pedagógica, na valorização da condução da formação e no acompanhamento das aulas dos professores, do qual trataremos mais adiante.

A coordenadora pedagógica trouxe, em sua fala, muitas possibilidades para o planejamento e a escolha das estratégias de for-

-
- 1 Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação, mestre em Educação: Formação de Formadores, ambos pela PUC-SP. Diretora do Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP). E-mail: elisa_bonafe@hotmail.com.
 - 2 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Vice-Coordenadora e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. E-mail: laurinda@puccsp.br.

mação em contexto escolar, considerando a diversidade existente no agrupamento de professores especialistas e polivalentes, e uma visão de formação continuada que ultrapassa as paredes da sala destinada aos horários coletivos, ou seja, que toma como ponto de partida as práticas dos docentes nas salas de aula, relaciona-as com estudos e aprofundamento teórico nas discussões coletivas e utiliza as práticas como objeto de estudo. Entendendo que Juliana desempenha ações encadeadas, isto é, toma como ponto de partida a observação de sala de aula para a escolha do tema de formação e o planejamento das estratégias a serem utilizadas, tematiza as práticas para mobilizar os docentes a refletirem sobre as próprias ações e propõe momentos de planejamento conjunto a partir dos estudos realizados, podemos perceber que, na coordenação pedagógica, Juliana desempenha as funções articuladora, formadora e transformadora, em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo com todos, e apesar dos desafios vivenciados no cotidiano.

Placco, Almeida e Souza (2011) entendem que o coordenador pedagógico desempenha, na escola, as funções articuladora, formadora e transformadora, sendo o profissional responsável pela mediação entre os professores e o currículo. A função mediadora se revela à medida que o CP desvela os significados das propostas curriculares aos professores para que estes possam tomar decisões conscientes sobre aceitar e trabalhar determinados conteúdos curriculares, ou rejeitar outros que não se mostrem adequados para o momento histórico ou para aquela realidade, por exemplo. Ela envolve uma atuação crítica tanto do CP quanto dos professores a respeito dos planejamentos.

Desempenhando o papel de formador, compete ao CP, “oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino” (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA. 2011, p. 230). No entanto, observando a realidade das escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo, é possível observar algumas situações que se repetem em diferentes localidades, mas que, talvez por

serem conduzidos de modos distintos ou por envolverem atores com experiências e contextos diversos, não necessariamente apresentam os mesmos efeitos. Seguimos citando uma situação comum:

Na formação em contexto escolar, o CP desenvolve seu trabalho envolvendo professores especialistas em diferentes áreas do conhecimento, além de professores polivalentes que consideram no planejamento de ensino não somente a aquisição de conhecimentos conceituais pelo aluno, mas também consideram, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento infantil. Não raras vezes há questionamentos diretos ou indiretos, por parte de professores e outros profissionais da educação com relação à competência do CP para a função de formador de professores com habilitações distintas. Como pode um CP conduzir a formação em áreas que não são de seu domínio, no caso daqueles que trabalham com professores especialistas? Os conteúdos de Matemática são muito diferentes dos conteúdos de Educação Física, de História, de Língua Portuguesa, de Artes, de Ciências... Pode o CP dominar tudo na formação?

Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo a participação do coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA. 2011, p.230).

PLANEJAMENTO DAS FORMAÇÕES

A literatura aponta o que é desejável: articular as ações na escola para promover o trabalho coletivo voltado à reflexão, à dúvida e à transformação das ações pedagógicas e das aprendizagens. Estas ações encadeadas se configuram, por fim, como ações formativas. É o que, na prática, Juliana relata que consegue realizar. Na sua unidade educacional há um projeto de forma-

ção que mantém em um único grupo misto os professores e as duas coordenadoras pedagógicas. No projeto de formação são abordadas as questões da política educacional e como a escola compreende e interage com essa política. As questões específicas são tratadas separadamente.

JULIANA: E no horário coletivo, [...] a gente separava [o grupo] [...] e eu [ficava] com os professores de Ciclo II. **Eu procurava trazer discussões ou leituras e estudos de alguma coisa que atendessem a necessidade deles naquele momento**, que eu observava, **porque geralmente eu acompanho as salas, então eu ia e assistia aula e observava alguma coisa e procurava alguma questão referente àquilo que eu observava.** Geralmente é de gestão de sala de aula ou alguma coisa assim.

Neste pequeno parágrafo, destacamos alguns pontos que não podem passar despercebidos. A pauta de formação, se não foi feita diretamente com a participação dos professores, considerou as necessidades por eles manifestadas nas observações e acompanhamento de sala de aula. As demandas de formação são atendidas à medida que a coordenadora acompanha as aulas e observa o que emerge em comum no grupo.

Outro trecho a destacar é: *Geralmente é de gestão de sala de aula ou alguma coisa assim.* A indisciplina ou agressividade em sala de aula reapareceu em outro momento da entrevista. Esta questão pode ser vista com diferentes enfoques, a depender dos referenciais e do ponto de vista de quem observa. A partir do acompanhamento, Juliana parece notar que o diferencial está na proposta da aula do professor.

A violência na sala de aula fica bem complicada para os professores lidarem. [...]O fato de os alunos, de alguns, não os alunos, mas alguns alunos se recusarem a fazerem as atividades na sala de aula, eles acabam

ultrapassando os limites daquilo que pode e que não pode. Então eles começam com uma brincadeira com o colega, mas essa brincadeira acaba virando uma briga, uma discussão, e isso vai ganhando um status, um tamanho que muitas vezes, o professor não consegue dar conta. [...] Então eu observo que tem professores que acabam dando conta da sala, mesmo tendo esses alunos específicos, pela maneira como ele conduz a aula. E outros que ainda estão pautados numa concepção diferente do que a escola vem construindo e isso dificulta muito o trabalho deles.

O relato parece trazer uma informação que talvez ainda não estivesse tão clara para a CP: a questão pode não ser a gestão de sala de aula, mas a gestão das aprendizagens, do conhecimento. Como o professor apresenta a proposta de ensino aos alunos? Como favorece que os alunos interajam (ou não) com o conhecimento? Isso aproxima ou afasta esse aluno da aula? Há professores com práticas diferenciadas e que podem ser compartilhadas com os colegas? A experiência da observação das aulas pode mostrar além do que é verbalizado pelos docentes: “O aluno não faz, o aluno não quer”. E ultrapassar o discurso da culpabilização do professor: “Mas, também... com uma aula dessa... nem eu! Desde o século passado as aulas são do mesmo jeito.” Com a prática de acompanhamento das aulas o CP passa a assumir seu papel de formador: identifica as demandas, percebe boas possibilidades, e utiliza-as como material de formação coletiva.

Essas observações favorecem não só o acompanhamento e uma orientação mais próxima para os profissionais que apresentam dificuldades na organização do trabalho pedagógico com os alunos, mas também a possibilidade de encontrar boas práticas que podem e devem ser compartilhadas com outros professores da escola (GIOVANI e TAMASSIA, 2013, P. 148).

E aqui surge a pergunta: Então, por onde começo a planejar a formação na escola? Pela observação das aulas (pela prática)? Pelo estudo (pela fundamentação teórica)? Essa parece ser a mesma pergunta quando se pensa em qual é o ponto que determina o começo de um círculo, pois o processo é contínuo: O Projeto Pedagógico determina aonde se quer chegar, as práticas oferecem os elementos para definir as necessidades de formação, e os estudos serão definidos em função das necessidades identificadas no grupo, considerando, inclusive, a necessidade de tempo e profundidade. É um círculo crescente de desenvolvimento e aprendizagem coletiva.

Ao relatar seus critérios para selecionar os conteúdos e temas da formação, Juliana retoma a observação de aula como ação que fundamenta o planejamento das formações:

Eu procuro primeiro fazer uma observação: qual é a necessidade desse grupo de professores que eu estou atendendo? Então a partir dessa observação que, geralmente se dá nas nossas discussões iniciais[...] Eu fazia muito acompanhamento na sala de aula pra perceber onde estava a dificuldade deles. Então primeiro eu faço essa observação, aí eu levanto os pontos que eu acho que são os mais gritantes e coloco pro grupo que eu observei essas coisas e que é do interesse deles também discutir isso. E a gente acaba chegando num consenso. Às vezes, eles trazem também algumas coisas que acham que é importante a gente discutir e eu vou buscar o estudo a partir do que eles me trazem como interesse deles.

A partir de um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita, Placco, Almeida e Souza observaram que “os CPs avaliam que a formação que mais funciona na escola é a que se relaciona com a prática dos professores”, (2011, p. 282) ou seja, a formação tem sentido quando dialoga com as questões do cotidiano da escola, seja relacionada às aprendizagens ou às relações humanas.

Definido o tema ou foco de estudo com o grupo, o próximo passo será traçar a forma de abordagem no horário coletivo. Giovani e Tamassia apontam que um grande desafio é “planejar estratégias significativas para formar os professores em serviço, tendo como principal objetivo a reflexão da prática docente” (2013, p. 149). A escolha da bibliografia e do estudo teórico tem o objetivo de subsidiar as reflexões e discussões do grupo para fortalecer ou questionar as práticas. O CP se coloca numa postura de problematizador e mediador entre as experiências didáticas e os estudos realizados.

Ao narrar a elaboração de seu planejamento, Juliana deixa claro que considera a formação docente um processo. Ela não se aprofunda, mas pelos procedimentos citados, notamos que há intencionalidades em cada ação proposta:

Geralmente a gente faz assim: a gente conta quantos dias tem naquele mês, aí deixa uma parte para o estudo teórico, uma parte para a discussão junto com o estudo, uma parte para as possibilidades de planejamento de levar para a sala de aula, depois um retorno novamente para saber como foi: se deu certo, se não deu, qual foi a intenção que cada professor teve.

Liberali (2008) defende a formação crítica de educadores em que a atuação do coordenador pedagógico é fundamental. Por meio das observações, ou das descrições das aulas feitas pelos próprios professores (proposta da autora) e, a partir dos estudos e aprofundamentos teóricos realizados, o CP passa a ajudar os docentes a identificarem quais são os princípios que embasam as suas ações pedagógicas, mesmo que eles não estejam conscientes.

A sequência proposta por Juliana após os estudos e discussões coletivas, oferecendo um período para o planejamento de aula, considerando o que foi objeto da formação, parte do pressuposto, como afirma Liberali, que “transformação sem ação não é transformação” (2008, p. 80). Isto significa que, para proporcionar a

reconstrução da própria prática, o formador precisa favorecer aos educadores momentos para o planejamento dessa mudança. O momento que segue na formação, com relato das práticas, o compartilhamento dos desafios enfrentados, das dúvidas e das intenções com cada ação/decisão tomada, é o que Schön (1997, apud GOUVEIA e PLACCO, 2013) nomeia “reflexão sobre a reflexão na ação”:

A reflexão sobre a reflexão na ação exige o uso de palavras e pode ser propulsora de uma sistematização de um novo conhecimento construído.

O movimento das reflexões contribui para o professor gradativamente, sentir-se mais fortalecido e, assim, utilizar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para a compreensão e a reconstrução da prática (GOUVEIA e PLACCO, 2013, p. 76).

TEMATIZANDO AS PRÁTICAS

A tematização da prática é uma estratégia de formação que Lerner, Torres e Cuter (2007) defendem que seja realizada a partir da observação das aulas dos professores (e, se possível, da gravação em vídeo destas aulas). A partir de recortes dessa observação, apresentada no horário coletivo com consentimento do protagonista, direcionar o olhar dos professores ao que se tem como objetivo para promover as discussões e reflexões, baseadas nos estudos teóricos realizados. Bonafé apresenta que “um dos desafios que se colocam ao formador na proposta de tematização da prática é identificar os aspectos relevantes dentro de uma situação contextualizada, destacá-la e isolá-la, transformando-a em objeto de estudo” (2015, p. 43), mas continua afirmando que ao questionar a própria prática no contexto em que ela acontece, o professor desenvolve autonomia para refletir e questionar suas próprias ações em outras situações.

Durante a entrevista, Juliana relatou que gosta de trazer práticas de professores para observar e discutir com o grupo, e que essa prática a ser tematizada pode ou não ser de professor da própria escola. Ela conta como conduz o processo de formação nestes casos:

Geralmente, quando é de professor da escola, a gente combina o que vai fazer e faço a filmagem daquele professor. Aí filma, a gente assiste junto, conversa quais as coisas que a gente poderia levantar pra reflexão, discussão, e no momento da formação eu levo. Nós assistimos, e eu levo algumas perguntas norteadoras pra discutir. Fazemos a discussão no coletivo.

[...]

Quando não é da escola não tem a parte do planejamento, porque eu não planejei com o professor o que eu ia levar. Então eu trago com as questões que eu quero discutir, e a gente coloca em grupo pra eles refletirem e depois abrir [para discussão no coletivo].

Giovani e Tamassia (2013) lembram, citando Weisz (2002), que a observação de aula acompanhada de uma análise reflexiva é importante pois, na maioria das vezes, o professor está muito envolvido nas várias ações que acontecem na sala de aula e não consegue enxergar algo que ele mesmo poderia perceber como observador externo.

As perguntas norteadoras que a CP Juliana prepara para discussão podem indicar diferentes caminhos para a formação. Liberali sugere que haja um momento planejado de “Confrontação”, que seria a situação criada pelo formador, sem causar constrangimento aos docentes, mas que questiona os valores que servem de base para as ações pedagógicas, ou seja, ajuda a identificar “a que interesses minha prática está servindo” (LIBERALI, 2008, p. 68). É no Confrontar que se percebe que algumas atitudes e decisões pedagógicas tomadas não foram feitas em função do que, conscientemente, se acredita ser o melhor, mas como resultante de hábitos

adquiridos e apropriados ao longo dos tempos. A esse respeito, Almeida (2012) se referindo a Wallon, afirma que o hábito precede a escolha. Mas a escolha pode se impor. E, no caso da formação na perspectiva crítico-reflexiva, o objetivo é que a escolha do docente se imponha sobre o hábito.

A partir da confrontação da própria prática, das teorias que a embasam e dos valores que as dirigem, podemos desenvolver uma compreensão de sua relevância e consistência com valores morais e éticos, para definirmos a reconstrução de nossas ações. [...] No Reconstruir, nos colocamos na história como agentes, passamos a assumir maior poder de decisão sobre como agimos ou pensamos as práticas acadêmicas. Como praticantes emancipados, passamos a ter maior controle sobre nossa prática através de autogerenciamento, auto-regulação e auto-responsabilidade (LIBERALI, 2008, p. 81).

OBSERVAÇÃO DE AULA

Em sua rotina, Juliana relata fazer um cronograma de visitas às salas de aula, tentando manter uma frequência de observação a cada 15 dias do mesmo professor, na mesma turma. Apesar dos esforços para manter a rotina, a entrevistada conta que não conseguiu a frequência desejada de observação, em virtude de diversas ocorrências durante o ano letivo. A CP afirmou que fez, ao menos, duas visitas na aula de cada professor, o que considera insatisfatório. No entanto, traz a preocupação com a manutenção desta atividade e a compreensão dela como potencialmente formativa.

Geralmente eu faço um cronograma. Eu procuro ir pelo menos a cada 15 dias na aula daquele professor. Aí, com alguns, como eu tenho mais... acho que afinidade... não sei qual é a melhor palavra. A gente acaba discutindo o que é que eu vou observar. Então eu já sei o que é que ele vai trabalhar a partir do planejamento dele, e aí às

vezes a gente até planeja junto. [...]. Alguns outros mais resistentes, eu tenho que [dizer]: “Ó Fulano, tal dia eu vou na sua sala... eu vou fazer um acompanhamento e depois a gente vai conversar”. Então eu vou, assisto a aula, tudo. Assisti a aula, eu volto pra minha sala, faço um registro de observação e, geralmente, depois desse registro de observação, eu chamo o professor na minha sala para dar uma devolutiva. Então eu coloco o que eu observei, quais foram as fragilidades, algumas sugestões, sabe, que eu vi. Por exemplo, teve um professor uma vez que, a questão do trabalho em grupo era uma dificuldade grande pra ele, e aí eu vi que ele estava trabalhando um tema que dava pra trabalhar em grupo e, provavelmente ele conseguiria um resultado mais positivo dessa forma, então aí eu dou a devolutiva, geralmente, oral pra esse professor.

Podemos perceber que a CP Juliana tem posturas e intencionalidades diferentes de observação de aula. Neste relato, o objetivo parece ser de acompanhamento e orientação individual ao professor. A CP observa dificuldades e identifica possibilidades, oferecendo alternativas de trabalho aos docentes que, por meio do olhar de um parceiro não tão envolvido nas mesmas problemáticas, podem aceitar encarar o que lhes aparecem como novos desafios.

Um outro objetivo de observação das aulas é quando a CP utiliza-a como material formativo do coletivo, como acontece nas filmagens em que são utilizadas para tematização da prática nos horários de formação. Esta é uma observação planejada desde o início, como antes relatou Juliana, pois a CP faz o planejamento da aula juntamente com o professor, mas quem a conduz (e conduz todas as outras situações que acontecem durante a aula e que podem vir a se tornar objeto de tematização) é o docente.

E o que deve ser observado no acompanhamento das aulas? No caso de Juliana, fica claro que seu foco está na prática do docente. Não está no comportamento dos alunos. Entretanto, os alunos também são foco da observação se pensarmos que não há

aprendizagem sem interação e os alunos precisam interagir com o conhecimento, com o professor e com os colegas para aprender. Afirmam Mahoney e Almeida: “Uma dificuldade de aprendizagem é, igualmente, um problema de ensino, e sua análise deve focalizar a relação ensino-aprendizagem como uma unidade, sem culpabilização de um ou de outro.” (2005, p. 26). Entendendo dessa forma, o CP também acaba por observar como acontece a participação e envolvimento dos educandos na proposta da aula, considerando que as condições de ensino são uma combinação entre os conteúdos, objetivos, métodos e formas de organização da aula, como defende Libâneo (2002).

Enfim, no acompanhamento e observação das aulas, o olhar do coordenador pedagógico volta-se para a ação do professor, considerando que o processo de ensino-aprendizagem envolve diferentes aspectos:

- O papel mediador do professor entre o aluno e o conteúdo (objeto do conhecimento);
- O papel de mediação didática do professor, proporcionando “as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento” (LIBÂNEO, 2002, p. 08);
- A interação dos alunos com o objeto de conhecimento.

FINALIZANDO COM O COMEÇO DA CONVERSA

Como dissemos no início deste texto, na época da entrevista, Juliana tinha um ano e meio de experiência na coordenação pedagógica. Com esta informação, poderíamos classificá-la como coordenadora pedagógica iniciante. No entanto, sua fala mostra a firmeza no seu papel de formadora de professores. Apesar das dificuldades e resistências enfrentadas, que também foram relatadas por ela, pois foram vivenciadas cotidianamente assim como em todas as situações que envolvem relações humanas e diferenças

de concepções de ensino-aprendizagem, o que se percebe como diferencial é que esta CP mobiliza diversos saberes em função de seu contexto de trabalho e de sua história profissional.

Retomamos, então, o diálogo ao final da entrevista:

JULIANA: Então, o que me favoreceu... eu sempre digo que a Diretoria³ é uma escola. Eu acho que se eu não tivesse passado pela Diretoria e acessado meu cargo como coordenadora e já ido direto para uma escola, talvez eu não tivesse esse olhar não, viu. [...] Praticamente dos professores que eu trabalho, eu sou a pessoa mais nova do grupo, então eu acho que até o fato do respeito, do pertencimento, da conquista, se deve a isso também. O fato da resistência: "Ah, não, no PEA⁴ vocês não vão fazer o SGP⁵!" Porque eu tive essa experiência, porque senão eu acho que eu também teria cedido em outras ocasiões, não é? Então foi uma experiência bem bacana.

PESQUISADORA: É, o pessoal que se torna coordenador tem muita dificuldade até conquistar essa segurança...

JULIANA: É, pelo fato do enfrentamento. Porque enfrentar é muito difícil: causa constrangimento. No momento tem professor que fica fazendo bico, vai sair lá falando de você... mas se você não estiver preparado pra isso, eles tomam conta. E aí você não faz o seu trabalho, você acaba deixando só eles fazerem da forma como eles querem.

Utilizando a conceituação de Tardif (2002, p. 212) sobre saberes, que "engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo o que foi muitas vezes chamado

3 Diretoria Regional de Educação

4 PEA: Projeto Especial de Ação – Projeto de formação dos professores, desenvolvido em horário coletivo, prioritariamente pelo coordenador pedagógico.

5 SGP: Sistema de Gestão Pedagógica – Sistema digital para registro sistemático do acompanhamento pedagógico dos alunos da Rede Municipal de Educação de São Paulo, incluindo planejamento, plano de aula, frequência, atividades desenvolvidas, notas/conceitos, entre outros.

de saber, de saber-fazer e de saber-ser”, André e Vieira (2012) refletem sobre os saberes que os coordenadores pedagógicos mobilizam enquanto desenvolvem atividades com os professores com a intencionalidade de promover o processo de ensino-aprendizagem. Nas ações de planejamento e condução da formação na escola, Juliana aciona uma série de saberes, em que podemos citar: mantém seu foco na necessidade de envolvimento dos professores no processo de formação, apesar das urgências; mobiliza saberes curriculares, pedagógicos, técnicos, relacionais, afetivos e experienciais.

Muitos desses saberes devem ter sido adquiridos ao longo da vida, seja na família, na escola, na formação inicial ou em sua experiência de atuação. São saberes que têm origem social, pois advêm de suas relações com o outro e dos significados que ela vai atribuindo a suas experiências como um ser enraizado num mundo, numa cultura, numa sociedade, num tempo determinado (ANDRÉ; VIEIRA, 2012, p. 18-19).

Considerando que um dos eixos propostos por Tardif (2002, apud ANDRÉ; VIEIRA, 2012) defende que a experiência serve de fundamento para o saber, o relato de Juliana nos mostra que essa experiência não é, necessariamente, fruto de muito tempo de trabalho na mesma função, mas das vivências cotidianas e das diferentes interações dentro e fora do contexto de trabalho, que vão permitindo a reelaboração e ressignificação pela CP a cada situação vivida, construindo e reconstruindo sua experiência profissional.

A valorização que esta CP atribui à formação continuada dos docentes em sua atuação é fruto de sua concepção de educação, de escola, de professor e de processo ensino-aprendizagem. Pelo seu relato, a experiência da Diretoria Regional de Educação foi de fundamental importância por fornecer estudos e vivências que lhe empoderaram para exercer, posteriormente, o papel de formadora na coordenação pedagógica. Contribuímos com uma afirmação de Bondía sobre a experiência:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (2002, p. 27).

As experiências acabam por contribuir com a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico. Placco, Almeida e Souza (2011), baseadas nas ideias de Dubar (1997), abordam de modo mais aprofundado o tema da constituição identitária do CP. Elas identificam que, historicamente, as representações mais fortes das práticas dos coordenadores pedagógicos parecem estar alicerçadas no atendimento a pais e alunos, enquanto que a representação mais atual da literatura é na função de formação de professores. Essas duas forças atuam em campos opostos, uma ancorada na trajetória da experiência da profissão e outra nas concepções produzidas nos campos acadêmico e político, gerando um movimento de tensão característico da identidade do CP. Acaba por tomar maior peso a representação da força que tiver mais poder. No caso da entrevistada, suas concepções a respeito de educação e de formação continuada não permitiram que outras demandas provocassem forte desvio das funções da coordenação pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. Contribuições de Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.) *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.) *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- BONAFÉ, E. M. *O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações*. 2015. 179 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação -Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>, acesso em 14/04/2017.
- GIOVANI, P.; TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo, Loyola, 2013, p. 93-107.
- GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo, Loyola, 2013, p. 69–80.
- LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. A Tematização da prática na sala de aula. In: CARDOSO, Bia (Org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*, Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 103-146.
- LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: *Didática: Novos e velhos temas*. Goiânia: Edição do autor, 2002, p. 04-14.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté-SP: Cabral Editora e livraria Universitária, 2008.
- MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. In: *Psicologia da educação*, São Paulo, n.20, p.11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13/04/2017.
- PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação continuada: intenções, tensões e contradições. In: *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, v. 1, nº 02. Novembro, 2011

O PAPEL DO DIRETOR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Daniel Gelini Quaresma¹
Lílian Ghiuro Passarelli²

Eu tive meus outros filhos nessa escola e não tinha nada de assembleia, nós não éramos ouvidos. Minha mulher veio na primeira assembleia e quando me contou como foi, fiz questão de vir e conferir se ela não estava exagerando. Hoje, mesmo que ela tenha tempo para vir, eu faço questão de participar das assembleias, pois aqui somos escutados, as nossas sugestões estão nítidas nas tomadas de decisão. Estou muito satisfeito.

Pai de aluno do 7º ano da Escola Estadual Ayres de Moura

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desafio de viabilizar a implantação da escola de ensino integral é o escopo deste artigo que trata da experiência de gestão democrática planejada e desempenhada na Escola Estadual Ayres de Moura, em São Paulo (SP), cujas ações, orquestradas pela direção assumida em 2013, estão expandidas na dissertação

- 1 Mestre em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Diretor da Escola Estadual Ayres de Moura da (SEE-SP) e coordenador do Curso de Pedagogia da Faculdade Itaquá- SP. E-mail: danielquaresma@ig.com.br.
- 2 Doutora em Língua Portuguesa pela PUC-SP, pós-doutora pelo Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp). Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP. E-mail: lghiuro@pucsp.br.

de mestrado (QUARESMA, 2015) apresentada ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP).

Por ocasião do processo de orientação, o então orientando e a orientadora consolidaram uma parceria sólida e dialógica ao longo de todo o percurso, desenvolvendo uma interlocução ativa, para delinear com que proposta o Programa de Ensino Integral (SEE-SP) poderia ser implantado de maneira coerente, crítica e democrática, trazendo contribuições essenciais para a gestão pública escolar e, conseqüentemente, à sua comunidade, ao dar vida a uma pesquisa acadêmica que pudesse servir de referência ao trabalho de gestão da escola de ensino integral.

Assim, em busca de atender a essa expectativa de proposta, foram tomados como referência os princípios democráticos de Paulo Freire – diálogo, participação e autonomia –, que embasam a sua pedagogia libertadora, considerados indispensáveis para implantar a escola de ensino integral pela via democrática, considerando os limites e as possibilidades de tal proposta.

Naturalmente, aqui se apresenta um recorte do que foi trabalhado na pesquisa de mestrado, pois, dada a complexidade que envolve a temática em tela, elegemos as ações que se constituíram no ponto fulcral da gestão democrática – as assembleias realizadas junto à comunidade escolar, as quais, como já sinalizado na epígrafe, deram o tom ao desenvolvimento da proposta de implantação da gestão.

Destaque-se que, para as assembleias, o trabalho sempre se norteou pelos princípios freireanos, pois fomentaram as pautas (antes das reuniões), nortearam os debates (durante) e reorganizaram a forma de pensar as demandas (depois das assembleias).

Conjeturou-se haver condições favoráveis para o desenvolvimento de uma pesquisa que articulasse fundamentos teóricos para efetivação da gestão democrática na escola de ensino integral considerando como ponto de congruência o que rezam as Diretrizes

do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014) no que respeita à formação do aluno como protagonista, sua formação solidária, competente e autônoma. E essa é a preocupação que alinhava toda a pesquisa, por estar focada exatamente no conjunto formativo em que o estudante é o centro do processo. No entanto, para responder à necessidade da formação discente, não se pode ignorar a necessidade de um processo de formação docente, consolidado, no caso em tela, também pelo trabalho desenvolvido na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), por meio da colaboração indispensável da coordenação pedagógica no processo de sensibilização do educador para a assunção de que a vivência do aluno demanda especial atenção, pois a produtiva relação professor-aluno é um dos componentes ao exercício da gestão democrática.

Para encontrar condições de desenvolver um processo que abordasse e inserisse as situações vividas no cotidiano pelos indivíduos no projeto escolar, com vistas à construção da visão crítica pelo educando, tendo em vista a natureza qualitativa da pesquisa, foi necessário realizar levantamento bibliográfico e documental; delineamento do perfil da comunidade escolar; elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de manifestações dos participantes – a comunidade escolar. Para os procedimentos de coleta de dados, foi fundamental agregar à pesquisa os documentos obtidos nas assembleias com os pais, nos conselhos de classe com os professores, nas pesquisas de campo promovidas pela iniciação política dos alunos em análise da leitura do espaço local /regional e nas respostas dos questionários obtidos na comunidade apresentados junto aos representantes políticos do município.

Os achados da pesquisa indicaram que a atuação da direção em fortalecer o vínculo dos educandos, das famílias e da comunidade do entorno com a escola e seu modelo pedagógico, bem como em mediar a interação dos sujeitos nas ações propostas para fora da escola, foi o caminho para a prática da gestão democrática freireana poder ser exercitada no/pelo espaço escolar.

Ressalte-se que tais achados serão mencionados mais adiante, e, apesar de comporem a pesquisa finalizada em 2015, ainda estão em pleno vigor. Bem por isso, neste relato de pesquisa, o emprego do tempo verbal presente do indicativo prepondera.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUBSIDIARAM O CAMINHO

Como a pesquisa está voltada ao exercício da gestão democrática na escola estadual se respaldou nos referenciais freireanos e sua educação libertadora, contemplando os limites e as possibilidades desse desafio, cabe esclarecer que por limites entendam-se as propostas direcionadas pela política educacional do governo estadual. Por possibilidades entenda-se o que se alcança com os enfrentamentos aos desafios, rumo à gestão democrática, sempre pautados nos princípios de diálogo, participação e autonomia propostos por Paulo Freire em sua pedagogia libertadora. Bem por isso, nos ensina Freire (1980, p. 39) que

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Sobre gestão democrática, recupere-se, com base no referencial freireano, que a palavra gestão tem sua origem no verbo latim *gestum*, *gerere*, *gessi*, *gero*, que significa executar, exercer, chamar a si, carregar, levar sobre si, gerar, ou seja, “trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente” (CURY, 2005, p. 14). Como a palavra gestão carrega em sua raiz etimológica o prefixo ‘ger’, que denota o ato de germinar ou

nascer, ela convoca os sujeitos para a responsabilidade de assumir discussões e fazer brotar decisões coletivas, dentro de uma ação administrativa pautada nos princípios da comunicação pelo envolvimento e participação coletiva, ação substancialmente dialógica.

Nessa linha, a democracia “de que se fala não é a mesma discursada por muitos que a utilizam como meio enganoso de promover uma situação política favorável aos seus interesses e conquistas do poder por meio da dominação socioeconômica e cultural dos menos favorecidos, não é verborragia” (QUARESMA, 2015, p. 69), é que “a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática” (FREIRE, 1997, p. 91).

No que diz respeito à afirmação de Freire, na perspectiva de exercer o processo democrático na escola, o diretor deve atuar de forma coerente e consciente em suas práticas, não deve ser autoritário, mas precisa contemplar conhecimentos teóricos pedagógicos com habilidades políticas/administrativas para gerir a participação coletiva na unidade de ensino.

Dessa forma, tomando como verdade que caminhar para a autonomia requer a utilização das experiências acumuladas como mola propulsora dessa ação, é imprescindível crer que nós, como sujeitos históricos, somos atores capazes de lutar pela transformação da realidade, afinal não somos objeto daquilo que se deve transformar, mas sim o contrário – a escola da vida, desde a infância, reúne diretrizes que apontam para a busca de mudanças e permanências em prol da boa vivência coletiva.

Para garantir que a gestão democrática escolar seja organizada e que a comunidade tenha consciência de que a democracia se constrói de maneira coletiva, reconhecemos que a comunidade escolar é um segmento que tem sua própria voz e sua constituição implica a presença ativa de estudantes, pais/responsáveis, professores, equipe gestora e administrativa, funcionários de outros setores, parceiros e membros da comunidade.

A gestão democrática de uma escola deve pautar-se em alguns aspectos fundamentais: no amparo das leis; na premissa do exercício legítimo da autonomia e da democracia e no empoderamento da comunidade para avaliar, analisar e “fiscalizar” o serviço público dentro de um processo de consciência político-participativa, já que a lei por si só não muda a realidade, o que muda a realidade é a ação individual e coletiva.

Cabe lembrar que a Constituição Federal de 1988, que tracionou o processo de redemocratização da sociedade brasileira, promulgada no período de abertura política, institui a cláusula pétrea que todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, o que faz da democracia uma premissa, e não uma alternativa de foro íntimo.

Em se tratando da gestão democrática como uma exigência, um percurso a ser trilhado sob as vistas da transformação inovadora do cotidiano escolar e do avanço da administração progressista, deve-se praticar a democracia a partir da criação de espaços promotores da participação popular, sem perder de vista os limites que possam dificultar (mas não impossibilitar) essa ação que edifique uma prática educativa que procura

inquieta os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode se mudar, transformado, reinventado. Devo concluir essa questão dizendo que os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo. A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria por que falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo, pode alguma coisa. A nós educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar (FREIRE, 2001, p. 30).

Paro (2006, p. 25) complementa essa perspectiva, advertindo: “não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”. E esse é o desafio dos gestores quanto às práticas político-administrativas democráticas se darem a de maneira a favorecer discussões e debates políticos e pedagógicos dialogicamente. Daí Lima defender (2002, p. 102) o que chama de

“administração dialógica”, orientada para a discussão e a decisão democráticas, comprometida com o ensino e a aprendizagem da decisão através da prática de decisões, com uma pedagogia da autonomia enquanto pedagogia politizada, articulando profundamente política educativa e educação política, governo e administração escolares, autonomia e pedagogia, assim devolvendo centralidade educativo-pedagógica e político-administrativa à escola, como instância auto-organizada e lócus de produção de políticas educacionais. Políticas educacionais que, tal como Freire nos ensina, exigem suporte organizacional e ação administrativa; tal como as práticas de administração e gestão escolares, seja a que nível for, não podem escapar à condição de práticas de política educacional.

Nesse sentido, assim como a ação democrática, a prática do diálogo não é uma concessão, mas, sim, um processo de intercâmbio e respeito entre os sujeitos para garantir seus direitos. O diálogo e a discussão, nesse processo, servem de esteio “à partilha e à construção coletiva do conhecimento (numa pedagogia da autonomia), revelam-se igualmente centrais à prática de uma administração escolar democrática” (LIMA, 2002, p. 102).

Contribuindo para a consolidação da gestão participativa, Monlevade (2005, p. 29) enumera cinco princípios contribuintes da construção legal e existencial da democratização da gestão escolar: (i) Gestão Democrática supõe ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelísticas; (ii) Gestão Democrática e participação dos atores em decisões e na avaliação; (iii) Gestão

Democrática supõe representação legítima dos segmentos; (iv) A Gestão Democrática da escola se baliza pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola; (v) Gestão Democrática da escola se articula com administração democrática do sistema de ensino. O autor deixa explícito que exercitar a gestão democrática no ensino público, levando com afincos esses princípios, permite “a distinção entre governos autoritários e governos populares, embora, em ambos, o cotidiano se faça nas relações que acontecem dentro da escola, entre professores, alunos, diretores, funcionários, pais, dentre outros atores” (MONLEVADE, 2005, p. 28).

Sobre os caminhos democráticos que possibilitam a participação de todos nas soluções para os problemas apresentados, seja nas questões técnicas e administrativas, nas questões pedagógicas das práticas curriculares ou na vida em sociedade, recupere-se o dizer de Freire (2001, p. 44): “não há forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso”. Agregue-se ao diálogo a necessidade de se realizar, no próprio espaço escolar, o levantamento, a publicização e a problematização das situações a serem resolvidas junto à comunidade, para que, pela construção coletiva e participativa de propostas de ação, seja possível organizar, sistematizar e (re)significar as mudanças. Foi por esse veio que, Paulo Freire, à frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, tornou prioritário “dar continuidade à administração por colegiados, procurando tornar realidade as ideias de representatividade e participação” (FREIRE, 2001, p. 86).

A esse respeito, afirma Cury (2005, p. 18) que

A gestão democrática é um princípio constituinte dos Conselhos intraescolares como os Colegiados, o Conselho da Escola, os Conselhos dos Professores e outras formas colegiadas de atuação. A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática.

É o colegiado praticando o debate e superando as limitações por meio da execução concreta de propostas, sob as vistas de uma gestão de autoridade partilhada.

A partir da nova ordem jurídica e política no Brasil, pautada na democracia representativa indireta e participativa direta, foi legitimada a participação popular e social como condição inseparável da democracia, ou seja, a democratização da própria sociedade consolida a tendência da democratização da escola pública.

Nessa perspectiva é que as reflexões em promoção do valor da democratização da educação devem pautar-se na participação de todos na construção de uma educação capaz de compreender conceitos participativos nas decisões coletivas feitas por meio de discussões, reflexões, ações e intervenções em busca de soluções de problemas apresentados no processo educacional, sobretudo da gestão escolar como processo político, fundador da autonomia dos sujeitos.

Para que essa autonomia se desenvolva, é preciso um trabalho que abra espaços para formação e ascensão de sujeitos sócio-históricos, onde se realizem debates de uma forma ativa, visto que a escola é uma instituição que carece de cumprir sua função no acolhimento à comunidade, seguindo o que Freire (1996, p. 85) nos ensina: “não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente”.

Paro (2000, p.15) reforça essa perspectiva, aduzindo que uma sociedade democrática para se desenvolver e fortalecer politicamente, a fim de solucionar os seus problemas, necessita contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos.

Por isso defendemos que a gestão democrática se dá a partir da reflexão sobre o espaço escolar, essencialmente coletivo, que agrega um grupo de profissionais responsáveis pela disseminação dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados. Isso requer pensar sobre como o corpo docente discute seu papel como educador e como reflete sobre a história da educação no Brasil, um país cuja herança colonial dominadora traçou as várias trajetórias no sistema político-social e que historicamente tem reunido consequências desastrosas para a formação intelectual e cultural de seus cidadãos e do próprio quadro docente.

Dáí o pensamento freireano ser o que nos oferece sustentação, uma vez que, “numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente” (FREIRE, 2001, p. 25).

Dessa forma, entre os princípios da gestão democrática, ressalta-se a relevância de haver um processo de formação docente – e humano – coerente, dialógico, que leve os educadores e educandos ao processo de conscientização, à autonomia para a construção do conhecimento de maneira crítica.

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: AS AÇÕES DEMOCRÁTICAS NA ESCOLA

Ainda que a escola tenha autonomia para constituir-se em espaço de representação social que viabilize a leitura crítica da realidade concreta pela comunidade escolar, o grande desafio a ser enfrentado configurou-se na articulação da interação das famílias com a escola, pois nosso propósito era o de que elas reconhecessem a escola como uma instituição aberta a discussões e proposta a contribuir para pensar inquietações de toda a sorte, naturalmente desde que, ao menos indiretamente, estivessem relacionadas à formação e ao bem-estar de todos os sujeitos envolvidos.

Além desse desafio, foi preciso repensar algumas possibilidades para principiar o processo de implantação do Programa de Ensino Integral na Escola Estadual Professor Ayres de Moura numa perspectiva democrática e torná-las reais, sempre em busca de resultados satisfatórios de aprendizagem, assumindo, esta voz de Freire (1996, p. 47): “Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação”.

As práticas realizadas com a implantação do Programa à luz do referencial teórico, mais especificamente dos princípios freireanos participação, diálogo e autonomia, com o intuito de mostrar parte do percurso trilhado na realidade concreta em busca da efetivação da gestão democrática na escola de ensino integral, universo em que o gestor, por meio do comprometimento político como condição, assume o papel de agente mediador de um processo aprendente.

Entendendo que cada uma das práticas desenvolvidas na escola se constituiu numa dada proposta de trabalho junto à comunidade escolar, a prática que foi fundamental para envolver a participação não só das famílias, mas de todos, foi a constituição das assembleias. Com a participação de estudantes, pais/responsáveis, professores, equipe gestora e administrativa, funcionários de outros setores, parceiros e membros da comunidade, as assembleias na unidade escolar destacaram-se como imprescindíveis e inovadoras.

Nesses encontros, foi debatida a implantação do Modelo Pedagógico do Ensino Integral, constante nas Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014) e a estrutura pretendida, com base na corresponsabilidade da gestão democrática. Também foram contemplados o envolvimento dos professores no processo de formação do jovem protagonista, a sustentação do contexto formativo nas atribuições da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada (disciplinas eletivas, orientação de estudo,

protagonismo juvenil e o projeto de vida). Também foram questionadas as lacunas das Diretrizes do Programa de Ensino Integral e as condições para sua implantação, pensando como formar alunos capazes de intervir nos processos escolares e participar das transformações por que passam na vida em sociedade.

Um dos caminhos trilhados para instaurar meios de viabilizar o protagonismo dos jovens da Ayres de Moura foi, com base no Modelo Pedagógico do Ensino Integral, dar vida a uma das práticas e vivências sugeridas nesse documento (SÃO PAULO, 2015, p. 16): Líder de Turma. A ideia dessa prática é que os jovens exerçam sua capacidade de liderança, de modo a servir de exemplo e referência para os colegas, intermediando ações que contribuam a soluções de problemas do dia a dia escolar. No documentário “Programa Ensino Integral – Líder de Turma”³, filmado pela TV Cultura e utilizado pela SEE-SP nas formações, pode ser conferido como esse trabalho acontece na escola.

Essas assembleias consideram a realidade da escola e das famílias, assim como concedem espaço a todos os presentes para deliberarem sobre as conjunturas que necessitam de maior atenção. Na verdade, a comunidade escolar é instigada a trazer para as assembleias temas e entraves percebidos na realidade local para além dos muros da escola, a discuti-los com vistas a incorporá-los ao Plano de Ação da unidade em prol da busca de soluções.

Assim como as assembleias, que têm papel de relevância pelas funções de caráter deliberativo e consultivo, as instâncias colegiadas formam a espinha dorsal da gestão democrática na Escola Ayres de Moura. As instâncias colegiadas são as organizações compostas por representantes da comunidade escolar e local, tais como Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmios Estudantil, entre outras, cuja finalidade é fazer funcionar a gestão democrática no ensino público, ou seja, fazer com que sejam pensadas e decididas coletivamente as propostas

3 Publicado em dez. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vAUMASE5voI>. Acesso em: 12 jul. 2017.

de caráter educacional. Com elas – assembleias e instâncias colegiadas, os sujeitos da comunidade escolar não só compreendem a função social da escola, como também assumem seu próprio papel como partícipes ativos na condução de suas inquietações.

E, como pensar a gestão democrática alicerçada nas ideias freireanas exige indagar sobre valores e compromissos, o que faz necessária a reflexão sobre o modelo de sociedade vigente e sobre a escola temos e a que queremos, nada melhor do que recuperar a voz que bem exemplifica as manifestações da comunidade escolar:

Queremos uma escola que não seja apenas formadora de mão de obra barata e renovável para o mercado de trabalho... Queremos uma escola que se preocupe com o aluno enquanto membro de uma sociedade complexa, dinâmica, problemática e em constante evolução... Que prime por princípios elevados visando a ajuda na construção de um ser humano completo, participativo, consciente de suas responsabilidades com o "outro" e com o planeta. Enfim, o último de tudo isso é que a escola seja um dos vitais elementos na consecução desses objetivos contribuindo para que o educando se sinta parte importante do processo, mas principalmente que ajude a criar um cidadão feliz, em toda a acepção do termo. (Pai de aluno do 8º ano da Escola Estadual Ayres de Moura)

Segundo Freire (1996, p. 88), ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se lhe é proibido o seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se é impedido ou não se dispõe ao engajamento na luta em defesa desse direito, que no fundo é o direito também de atuar.

Isso posto, durante a implantação das Diretrizes do Programa de Ensino Integral como referencial conferido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi possível identificar alguns limites para o exercício da gestão democrática na unidade de en-

sino. Na jornada integral dos alunos apresentando um currículo integralizado com uma matriz flexível e diversificada, o Estado, com a implantação do Programa de Ensino Integral, mirava atingir a meta como resultado satisfatório no Sistema de Avaliação Externa do Estado de São Paulo (Saresp).

A partir disso, aliado à perseguição de resultados, o Estado passou a priorizar o alinhamento do estudante com a escola para realizar seu Projeto de Vida⁴ e ser protagonista de suas ações. No entanto, essas ações tropeçam no limite do trabalho com o conceito de protagonismo juvenil de maneira crítica, bem como a abordagem do Projeto de Vida com um caráter pragmático, tecnicista e voltado para a criação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Paralelamente, o investimento integral para prover os recursos necessários para o desenvolvimento dos projetos esbarra na morosidade do Estado e no descompromisso com ações inovadoras, próprias de cada unidade escolar. Para enfrentar isso, seria necessário um investimento maior nos recursos técnico-pedagógicos para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dentro da concepção do Programa.

Para garantir a implantação do Programa, forçosamente o Estado precisou fazer um maior investimento no salário-base dos docentes e da gestão para que os profissionais ficassem com a dedicação plena e integral na escola; em contrapartida, as formações docentes continuaram limitadas às atividades de ATPC, que ocorrem semanalmente e que abordam o direcionamento do currículo e as articulações das partes diversificadas pelas práticas adotadas nas salas de aula com os educandos a partir da replicabilidade das diretrizes.

4 Segundo o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), um Projeto de Vida é um plano colocado no papel. “De maneira bem simples e objetiva, construir um Projeto de Vida consiste em documentar os sonhos, metas, objetivos, desejos e ambições do jovem em relação ao seu futuro. É também onde escrevemos tudo aquilo que precisamos fazer para alcançar nossos objetivos. É, portanto, escrever o planejamento do que queremos para o nosso futuro e definir os caminhos que deveremos percorrer para atingi-los”. (ICE, Guia Prático para a Construção de um Projeto de Vida, p. 04). Disponível em: http://www.dersv.com/PEI_PV_Cartilha.pdf. Acesso em: 07 jun. 2017.

No entanto, ainda que nessas formações seja desenvolvido um trabalho crítico para reavaliar o processo de desenvolvimento das atividades com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno nas principais habilidades exigidas pelo Estado tanto no atinente às avaliações internas e externas, como no atendimento às premissas de formação integral dos sujeitos, há resistências. Nem sempre o corpo pedagógico se predispõe a atender esse desafio, haja vista a relutância de alguns professores temerosos da adesão ao “novo”, pois, por mais que haja o esforço de promover formações qualitativas na escola de gestão democrática, alguns ainda permanecem exercendo seu ofício a partir de práticas tradicionais. Mas, apesar de algumas resistências, essas posturas estão sendo suprimidas e superadas aos poucos, pela sensibilização do papel social e humano que os docentes têm, muito para além da mera “transmissão de conteúdos”.

Além dessa luta com o corpo docente, a dificuldade de relacionamento com algumas famílias que não participam ativamente da vida escolar de seus filhos ainda é real. Reconhecendo a necessidade e importância desse acompanhamento familiar (mesmo entendendo os entraves socioeconômicos e culturais que resultam na ausência das famílias), por vezes é necessário convocar formalmente, geralmente via correio, os responsáveis pelos alunos para uma conversa com as equipes gestora e docente com vistas ao compartilhamento das dificuldades apresentadas pelos educandos. Mas não é só: temos alunos especiais que precisam de atendimento com profissionais especializados. Quando a escola intervém e conscientiza os familiares das necessidades específicas de suas crianças e dos direitos que elas têm, a própria família acaba obtendo mais atenção no atendimento especializado desses estudantes nos serviços públicos, pelo respaldo que a escola lhes confere.

Existem também alguns funcionários de apoio escolar que, mesmo participando de reuniões formativas junto à gestão, ainda resistem em trabalhar de maneira dialógica com os alunos que a cada dia se tornam mais questionadores e autônomos. Em certa

medida, alguns funcionários, não sem razão, justificam sua resistência pautando suas frustrações no fato de o Estado não fazer jus à gratificação integral no salário-base como é paga aos docentes e gestores, ou seja, a dedicação é integral e intensiva, mas o salário não.

Como aqui não cabe explicitar detalhadamente todos os achados obtidos com o trabalho de gestão democrática na Escola Estadual Ayres de Moura, priorizamos algumas das ações que tiveram início com a pesquisa, mas que ainda hoje estão acontecendo, sempre desencadeadas pelas assembleias: *Assembleias: a Comunidade Escolar nas Decisões*⁵. Nessas plenárias, que oportunizam a participação da comunidade escolar, seus membros se inscrevem para comunicar e discutir aberta e publicamente demandas referentes a diversos assuntos de interesse pessoal, mas, principalmente, coletivo.

Uma prática realizada na Ayres de Moura que teve início em maio de 2014 (período de eleição) e que continua até hoje são as reuniões com os vereadores para conhecimento das propostas dos candidatos regionais. Em decorrência dessas reuniões, teve início a ação contrária à construção do transbordo Anhanguera, onde seria implantada, por uma empresa privada, uma central para recepção de lixo. Além de a comunidade escolar ter-se manifestado publicamente contra essa instalação, o processo de conscientização continuou, pois, o tema tornou-se o foco de estudos em sala de aula. Para ilustrar concretamente, o documentário “Escola da rede estadual impacta alunos com projeto sobre meio ambiente”⁶ registra o trabalho interdisciplinar desenvolvido a partir de uma disciplina eletiva, no qual os depoimentos de vários participantes da comunidade escolar manifestam-se a respeito da iniciativa que

5 Mais detalhes podem ser obtidos na entrevista realizada em 26 mar. 2015 com o Diretor Daniel Gellini Quaresma da Escola Estadual Prof. Ayres de Moura de São Paulo/SP, como parte do projeto integrador no curso de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemáticas da Univesp - Polo Santo André-SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x0WXZ5QxG2M>. Acesso em: 10 jul. 2017.

6 Publicado em 25 abr. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0tfa0eo2UAAU>. Acesso em: 14 jul. 2017.

propiciou aos estudantes transformarem-se em multiplicadores do conhecimento.

Para além da ação direta da comunidade escolar na unidade pela via dialógica da democracia participativa, outras instituições acabam reconhecendo na escola Ayres de Moura um espaço de campanhas solidárias. É o caso da Polícia Militar local, que solicitou o apoio da unidade para, junto deles, promover uma ação emergencial de socorro aos índios do Jaraguá que estavam passando fome. Este pedido foi apresentado na assembleia e analisado por todos e o resultado, como é de se esperar, foi a adesão geral da comunidade na campanha e esse assunto continuará sendo discutido com alunos envolvidos no Grêmio, Clube e Líderes de Turmas para promover um encontro com os índios e promoverem outras ações identificadas como necessárias.

Na discussão travada junto às famílias, com a participação da PM, foi concluído que mais que alimentar, é dever pensar a legitimidade da comunidade indígena na região, cobrar do governo ações contra a invisibilização desse povo, assim como reivindicar junto ao governo a edificação de políticas públicas que auxiliem os índios a saírem daquela situação.

Nessa ocasião, ao ser questionada a equipe dos militares sobre o motivo de a nossa escola ser a eleita para dar início à ação supracitada, responderam que somos organizados e que nossa escola funciona. O que indica que os resultados esperados estão se alargando, se expandindo e ocupando outros espaços.

Aliás, o efeito positivo dos debates críticos travados nas assembleias promovidas pela gestão democrática e participativa na escola se desdobrou aos estudantes, além de reacender a preocupação das famílias em discutirem com os filhos e exercerem de forma cidadã e dialógica, para além dos muros da escola, em busca de mudanças significativas na região.

Por conseguinte, na fala das famílias, coletada durante a pesquisa de mestrado e durante o diálogo cotidiano, identificam-se

indicadores sensíveis de que a escola, ao assumir a responsabilidade da formação dos educandos e também da comunidade escolar, quando diferencia uma “assembleia participativa” de uma simples “reunião de pais” assenta os princípios da gestão democrática no seu mais profundo sentido. A comunidade compreendeu e aprovou o papel político e propositivo de gestão democrática da escola.

São muitas outras práticas, como a atuação do Conselho Comunitário de Segurança Pública (Conseg), que articula convites a famílias dos bairros vizinhos Osasco e região de Pirituba para participarem das reuniões sobre assuntos que também são de interesse desses moradores; a formação de grupos de ação e pesquisa, com temas como “bullying”, direitos e deveres, violência escolar, violência doméstica, mães trabalhadoras, drogas, gravidez na adolescência, furtos, violência verbal e física, entre outros; a participação da comunidade escolar na elaboração do *Plano de Ação* (prevendo e articulando ações futuras); a adesão das famílias que contribuíram ativamente nas ações dos clubes juvenis a favor da promoção das grafitagens como (parte do projeto já foi concluída, no espaço da quadra fechada); participação das famílias e dos alunos nos Conselhos de Classes; divulgação dos resultados de avaliações para formatar trabalho de nivelamento das habilidades não trabalhadas; divulgação da movimentação financeira e aplicação de recursos de verbas estaduais, federais e recursos próprios são apresentados de maneira transparente nas assembleias, informando quais os responsáveis por cada um desses repasses e apresentado a prestação de contas mensalmente no quadro informativo da unidade.

As práticas que tiveram início com a pesquisa de mestrado e fortaleceram e continuam a fortalecer a gestão democrática e participativa não acabaram, mas está acabando o espaço deste texto. Mas vale recuperar o que aconteceu em recente assembleia (13 maio 2017) sobre a Rádio Escolar proposta pelos estudantes. Na ocasião, discutiu-se como uma rádio na escola poderia funcionar e que estilo de música seria veiculado. Alunos e famílias opinaram, sobretudo a partir de uma provocação da direção,

independentemente de assumir-se a favor ou contra, para a reflexão de todos sobre a discriminação do funk, procurando ajudar a identificar o porquê desse gênero musical, contemplando as razões que poderiam estar subjacentes a esse tipo de manifestação. Nessa assembleia foi interessante que, no seu início, a maioria dos participantes levantou a mão quando questionados sobre a desaprovação (repúdio) ao funk, no entanto, surpreendentemente, depois da análise feita na assembleia, ao serem convidados a opinar se concordavam com a necessidade de ser reconsiderado o funk como uma modalidade representativa da juventude e de se compreender melhor essa tendência, promovendo orientações para a seleção de um repertório mais adequado, muitos ficaram em dúvida sobre suas posições iniciais, alguns as reconsideraram e outros se dispuseram prontamente a repensar seus conceitos, não exatamente em relação ao gênero, mas em relação aos julgamentos sem uma análise menos superficial e tendenciosa,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva democrática embasada nos referenciais freireanos nos ensinou a olhar os limites como desafios para se chegar às possibilidades com autonomia, por meio das assembleias, que foram a pedra de toque da pesquisa, e das instâncias colegiadas que, como processo de formação popular, tornam a escola um espaço de reflexão que ajuda na elevação da estima de todos os sujeitos envolvidos no diálogo sobre os problemas apresentados e contribui para consolidar a escola como o espaço coletivo em que se constroem conhecimentos significativos.

Temos consciência de que não há receita para a efetivação da gestão democrática no espaço escolar. Os limites e as possibilidades aqui apresentados se mostram como um recorte dos desafios a serem travados junto com a comunidade.

Contudo, uma das conclusões a que se pode chegar é que, por meio da problematização dialógica e participativa dos limites que

se apresentam, as possibilidades são tecidas, transformando-se no inédito-viável freireano que servem e certamente servirão de inspiração para outras pesquisas, ampliando o campo de estudos sobre o tema. Entre elas, o projeto de doutorado⁷ que está sendo gestado pelos autores deste artigo, cujo foco atende uma das fragilidades detectadas na escola de ensino integral: a formação de professores.

É imperativo destacar que os resultados obtidos na pesquisa do mestrando da primeira turma do Formep são decorrência inclusive da interlocução com os pares avançados – os professores do curso – e com os colegas que também acorreram à pós-graduação para aprimorar sua atuação no chão da escola, ao analisarem fundamentadamente as práticas que lá realizam.

Ao finalizar este texto, destacamos que as práticas participativas balizadas nos princípios éticos e participativos freireanos de gestão democrática compartilhada podem ser um caminho substantivo para a implantação do Programa de Ensino Integral. Dessa maneira, espera-se que, mesmo sem a direta intervenção do diretor no espaço escolar como a figura articuladora da gestão democrática, a comunidade dê continuidade ao trabalho de maneira dialógica, fortalecendo cada vez mais a autonomia dos atores sociais na busca pela escola que queremos: aquela na qual o povo se sente pertencente.

REFERÊNCIAS

- CURY, Carlos Roberto Jamil. O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. In: *Gestão democrática da educação. Programa Salto para o Futuro*, Boletim 19, p. 14-19, out./ 2005.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

⁷ Projeto que investe na formação em serviço dos professores de Língua Portuguesa, uma vez que, como a leitura e a escrita, substancialmente a cargo desses professores, são compromisso de todas as áreas, merecem atenção especial.

- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: Brasil-Senado Federal. *O livro*
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa a ensinar*. São Paulo, Olho D'água, 1997.
- LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, Cortez / Instituto Paulo Freire, 3ª ed. 2002.
- MONLEVADE, João. O Conselho de Educação e o Plano Municipal de Educação: O conselho Municipal de Educação na elaboração, implantação e acompanhamento do plano Municipal de Educação. P. 20-30. In: *Gestão democrática da educação*. Programa Salto para o Futuro, Boletim 19, out./ 2005.
- PARO, Vitor Henrique. *Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 13, n. 1, p. 23-38 Universidade do Minho Braga, Portugal, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3ª ed. São Paulo, Ática, 2006.
- QUARESMA, Daniel Gelini. *Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Diretrizes do Programa Ensino Integral – Escola de Tempo Integral*. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 13. jul. 2017.



O PAPEL DA SUPERVISÃO DE ENSINO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

Eliani Aparecida Mana¹
Laurizete Ferragut Passos²

Qual o papel da formação continuada em serviço, para o trabalho da equipe gestora? Como a ação supervisora pode potencializar as ações formativas que ocorrem na Escola? Como a Supervisão de Ensino pode “provocar” e/ou promover a aprendizagem colaborativa entre a equipe gestora?

Esses e outros questionamentos surgiram durante a ação supervisora em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo acompanhadas por mim, e são oriundos da preocupação com a qualidade de ensino e com a formação continuada em serviço dos gestores escolares.

Inicialmente, a fim de contextualizar de forma breve o trabalho do Supervisor de Ensino, destacamos que o perfil, as competências e habilidades requeridos para o cargo, estão dispostos na Resolução 52 de 14/8/2013. Segundo ela, ao Supervisor de Ensino,

-
- 1 Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Supervisora de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). E-mail: eliani.mana@gmail.com.
 - 2 Doutora em Educação pela USP, pós-doutora pela PUC-RJ. Coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da PUC-SP. E-mail: laurizetefer@gmail.com.

competete prestar assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e privadas, tendo como referência a realidade das escolas, teorias e práticas educacionais e as normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino Estadual de São Paulo. [...] Sua atuação é fundamental para assegurar a organização de condições que propiciem estudos de teorias e práticas educacionais e orientações sobre as normas que regulamentam a universalização da educação escolar: o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino ofertado. [...] Compete-lhe orientar, fundamentado na concepção de gestão democrática e participativa, a promoção de um ensino de qualidade a todos os alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho das escolas. (In: Diário Oficial do Estado de São Paulo de 15/08/2013, Poder Executivo, Seção I, p. 32)

Considerando-se as atribuições dispostas na legislação vigente, buscou-se discutir no trabalho de pesquisa, a relevância da formação continuada dos gestores escolares, os formadores de formadores na escola, tendo em vista o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem e a ação supervisora, como possível potencializadora das ações formativas dos gestores no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à dimensão pedagógica.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

A formação é uma necessidade para o exercício de qualquer profissão e na Educação pode ser entendida como uma função social, que abarca um conjunto de saberes, de saber fazer e saber ser, atendendo a interesses socioeconômicos e/ou a uma cultura dominante, mas que pode ser entendida também, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, que envolve maturação interna e possibilidades de aprendizagem com

a experiência dos sujeitos. Vários autores relacionam o conceito de formação com desenvolvimento pessoal, metas e valores num processo de busca de sua identidade. García (1999) nos chama a atenção de que, embora seja um processo pessoal, não se dá exclusivamente de forma autônoma, podendo este processo ser então, de autoformação, de heteroformação, promovida por especialistas ou ainda de interformação, quando ocorre entre os sujeitos, sejam estes ainda estudantes ou já professores.

Dos estudos e autores pesquisados para a dissertação, os pontos em comum, evidenciam a necessidade e relevância da formação continuada em serviço na atualidade, assim como o crescente investimento nessa direção, realizado por instituições particulares e públicas. Entretanto, muito se discute também sobre a qualidade da formação: os modelos utilizados e o quanto conseguem estabelecer uma relação entre a teoria e a prática profissional.

Pinto (2015) chama a atenção para os modelos de formação e o cuidado que se deve ter com determinados discursos, que estabelecem uma relação direta, dando como fato, a melhoria da qualidade de ensino a partir de iniciativas de ações formativas, muitas vezes decorrentes de políticas públicas. O autor ilustra seu pensamento trazendo uma citação de Imbernón:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39 *in* PINTO, 2015, p.30).

Nos estudos realizados destacaram-se ainda, a importância da boa atuação dos gestores escolares para a melhoria da qualidade de ensino e seu papel fundamental na formação em serviço do professor e, foi apontado com muita ênfase, a relevância da

formação em serviço *a partir da reflexão sobre a prática*, pautada de forma consciente em uma teoria que a sustente.

Essa ideia encontra eco em Fossatti e Sarmento (2013), autores que se apóiam em Schon (1992 e 2000) para ressaltar que na escola se deve objetivar sempre desenvolver ações que contribuam para a reconstrução permanente do fazer cotidiano por meio da *ação-reflexão-ação*.

De forma geral, os autores estudados revelam que o estudo da prática docente carece de nova luz e alguns deles estabelecem uma relação direta entre a prática gestora e a formação na escola.

É fundamental que os gestores, tendo clareza das potencialidades e fragilidades dos processos educacionais que ocorrem no interior da escola, das dificuldades dos alunos e das concepções dos professores em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, façam intervenções constantes para aproximar essas visões das teorias que embasam a proposta pedagógica da Rede Pública Estadual de Ensino. Destaca-se aqui a importância da atuação do Professor Coordenador (PC)³, principal responsável pelas ações formativas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Para Christov (2002, p.9), o trabalho do coordenador pedagógico é de extrema relevância, sobretudo considerando sua responsabilidade no que diz respeito “ao processo de formação em serviço dos professores”. Ele deve problematizar, provocar reflexões e questionamentos e subsidiar a formação dos professores, elevando a consciência de grupo. Pensando numa forma de trabalho compartilhado e colaborativo, esta responsabilidade pode – e deve – ser estendida à toda equipe gestora.

Nóvoa (2009) e Marcelo (2009), enfatizam a importância do trabalho em equipe, de forma colaborativa, e Marcelo (2009) nos diz que as atividades de resolução colaborativa de problemas

3 Professor Coordenador: O Coordenador Pedagógico na Rede Pública estadual de Ensino tem a denominação de Professor Coordenador (PC), e neste caso, não se trata de um cargo, mas uma função, para a qual este profissional é designado, tendo como principal atribuição a formação dos professores.

permitem aos docentes trabalharem juntos para identificarem problemas e depois solucioná-los. Abro aqui um parêntese, para reiterar a importância da reflexão conjunta, gestores e docentes, sobre a prática e os problemas do cotidiano escolar, analisando-os e traçando juntos, as ações para sua resolução.

Segundo Nóvoa (2009),

A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação de trabalho (NÓVOA, 2009, p. 40).

No que se refere à ação do Supervisor de Ensino, Alarcão e Roldão (2010), anunciam novas tendências mais democráticas da atuação supervisora, em uma perspectiva mais colaborativa. Nesse sentido, as autoras afirmam que

[...] as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem (ALARCÃO e TAVARES, 2003; SULLIVAN e GLANZ, 2000 *in* ALARCÃO e ROLDÃO, 2010 p.19).

Este contexto demanda um perfil de Supervisor de Ensino, cuja ação incorpore uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa, em que os profissionais que atuam na Escola passem a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores

da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social.

A ESTRUTURA DO TRABALHO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

As quatro escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, cujos gestores foram sujeitos dessa pesquisa, estão localizadas próximas umas das outras, situadas na zona Noroeste da cidade de São Paulo, em área de grande vulnerabilidade social. Elas possuem diferenças nas estruturas físicas e de segmentos de alunos atendidos, porém trabalham praticamente com um mesmo perfil de comunidade.

O percurso teórico-metodológico voltou-se para uma investigação de abordagem qualitativa. Tal abordagem mostrou-se adequada, uma vez que o trabalho de pesquisa foi realizado no Mestrado Profissional e, portanto, está diretamente ligado à prática profissional da pesquisadora e dos gestores escolares.

Além da pesquisa bibliográfica e da análise documental (legislação), o trabalho contou também com uma pesquisa de campo, pautada na investigação e análise de reuniões de estudos coordenadas pela Supervisão de Ensino, com temáticas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem e a prática profissional. Para tal, foi elaborado um roteiro de entrevista semi estruturada, que foi aplicada a 10 gestores escolares das 4 escolas públicas por mim acompanhadas desde março de 2011.

Esses encontros foram denominados pelos participantes de “Encontros do Setor 21”⁴ e tiveram início em 2013, um ano antes do meu ingresso no Mestrado Profissional, e continuaram durante o curso, culminando na defesa do trabalho de dissertação (MANA,2016), no qual se fundamenta esse texto.

4 Setor 21 – O Estado de São Paulo tem atualmente, 91 Diretorias de Ensino. Para fins de organização das equipes supervisoras, cada Diretoria de Ensino agrupa as Escolas sob sua jurisdição estabelecendo setores. A Diretoria de Ensino Norte 1 responde atualmente por 103 escolas estaduais e possui 28 setores, cada um deles atribuído a um Supervisor de Ensino. O setor 21 abarca 04 escolas públicas.

No trabalho investigativo, buscou-se conhecer as dificuldades, desafios e anseios dos gestores escolares quanto à dimensão pedagógica da gestão, e desenvolver ações da Supervisão de Ensino que potencializem a formação destes profissionais na escola, tendo em vista o aprimoramento da prática gestora.

Os profissionais participantes são ocupantes de postos de gestão quando da realização da pesquisa, que compreende o período entre 2014 e 2016, sendo 3 Diretores de Escola e 7 Professores Coordenadores, com idade entre 30 e 54 anos. Todos possuem a graduação em Pedagogia e 7 deles possuem mais uma graduação na área de Educação. Do grupo, 4 realizaram cursos de atualização nos últimos 5 anos e 3 possuem especialização voltada para a área da Educação.

Entre os dez gestores, três passaram por diferentes funções gestoras: Direção, Vice-direção ou Coordenação, nessas escolas, nesse período. Os 10 entrevistados são designados para a função que ocupam, podendo ocorrer a cessação a qualquer momento, a pedido do próprio profissional, ou a critério da administração, para os casos de desempenho considerado insatisfatório.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos da pesquisa foram:

- a) que os profissionais atuassem como gestores em uma das quatro escolas do Setor 21;
- b) terem participado ao menos uma vez, dos encontros realizados para estudos e reflexões sobre a prática gestora, organizados pela Supervisão de Ensino.

Desse modo, não foram levados em conta critérios como ser titular de cargo, tempo de experiência na Rede Pública Estadual de Ensino ou tempo de experiência na gestão. Esses critérios, embora bastante relevantes para o estudo da prática gestora, não caberiam nesse trabalho, devido às suas características e objetivos.

Na análise, para preservar a identificação dos profissionais, foram utilizadas as seguintes siglas: “D” para Diretor de Escola e “PC” para Professores Coordenadores. A sequência utilizada obedeceu uma ordem alfabética e as letras são seguidas de números para garantir a individualidade dos sujeitos.

(INQUIET)AÇÕES DE UM SUPERVISOR DE ENSINO

A Escola é o lócus onde ocorre a formação continuada docente e nesse cenário, a equipe gestora é fundamental na contribuição para o aprimoramento da prática docente. Entretanto, não se percebe claramente os reflexos da formação continuada ocorrida na Escola, no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, há que se olhar para os formadores dos formadores na escola: os gestores escolares. E, nesse sentido, qual o papel do Supervisor de Ensino na orientação e formação desses profissionais? (MANA, 2016).

No tocante à ação supervisora e à formação na escola, Fossati e Sarmiento (2013) apoiados em Alarcão (2000), enfatizam que o supervisor deve voltar-se para

o desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar e apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes (FOSSATI, P., SARMENTO, D., 2013 *in* RANGEL, 2013, p.62).

Considerando a complexidade da formação docente e a necessidade de formação da equipe gestora, é possível afirmar que a ação supervisora pode contribuir muito nesta questão, na medida em que assume a composição desta equipe, oferecendo subsídios, informações e “provocando” reflexões, cuidando e ajudando a identificar as necessidades de formação existentes.

Na busca de respostas aos problemas enfrentados na Escola quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, e ao acompanhamento e formação docente, e com a intenção de aprimorar a ação supervisora, surgiu meu interesse em retornar à universidade. No Mestrado Profissional entre 2014-2016, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), busquei aprofundar-me na teoria tendo em vista a reflexão sobre a prática gestora, por acreditar na possibilidade de transformar a escola pública em uma comunidade aprendente, num espaço de construção coletiva de saberes e atitudes, tendo em vista uma melhor qualidade de ensino.

Para percorrer o caminho que gerou os dados analisados, definiu-se como objetivo geral: *Conhecer as dificuldades, desafios e anseios dos gestores escolares quanto à dimensão pedagógica da gestão, desenvolvendo ações da Supervisão de Ensino que potencializem a formação continuada destes na escola, tendo em vista o aprimoramento da prática gestora.*

Entende-se que esse objetivo coloca em relevo também, a importância do fortalecimento das equipes gestoras e da formação continuada dos gestores escolares na escola, de forma compartilhada e colaborativa, com desdobramentos à formação continuada dos docentes.

ACHADOS DA PESQUISA

Inicialmente é preciso destacar que nem todos os gestores participaram de todos os encontros realizados. No início, os encontros eram destinados apenas para os PC e, por solicitação dos próprios Diretores, iniciamos os encontros com esse grupo. Dessa forma, aconteceram encontros só com PC, outros só para Diretores e alguns com todo o grupo.

O primeiro aspecto a ser considerado refere-se à decisão/escolha do profissional em atuar em função gestora. Na questão “*Por que você decidiu se tornar um gestor*”, as respostas dos parti-

cipantes apontaram como justificativa para a escolha, a vontade de novos desafios na carreira. Se destacou também, o olhar inicial de cada um enquanto professor, acreditando que poderia “fazer diferente” do que os gestores conhecidos já faziam, “um fazer melhor”. O PC7 afirma: “[...] *Eu estava cheio de ideias e que infelizmente às vezes, a gente na sala de aula não consegue colocar tudo isso em prática.*

Alguns profissionais afirmaram que somente quando se tornaram gestores (re)conheceram as reais dificuldades da função para solucionar os problemas, e atender a grande quantidade e diversidade de demandas, o que revela o pouco conhecimento e preparo deles, sobre gestão e formação.

PC2 - “Quando você é professor você pensa: Ah, se eu tivesse na coordenação eu ia fazer isso... e aí tem as situações de frustrações porque quando você está na coordenação, você vê que tem muita coisa que não dá pra fazer, não por que você não queira, mas porque não era aquilo que você imaginava.”

A tabela a seguir apresenta um resumo da experiência dos gestores participantes da pesquisa e, dentre outras coisas, é possível verificar que 6 gestores possuem até 4 anos de experiência na gestão e a totalidade do grupo está na função na mesma Unidade Escolar a menos de 4 anos, o que contribui para a compreensão das falas que revelam “surpresas” e frustrações encontradas quando da assunção de um posto na gestão.

Tabela 1: Número de profissionais considerando o tempo de experiência:
na educação e na gestão escolar

TEMPO	NA EDUCAÇÃO	NA FUNÇÃO GESTORA	NA FUNÇÃO GESTORA ATUAL	NA FUNÇÃO E NA ESCOLA ATUAL
Mais de 15 anos	05	00	00	00
11 a 15 anos	02	02	00	00
5 a 10 anos	03	02	00	00
2 a 4 anos	00	05	08	08
Menos de 2 anos	00	01	02	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado no questionário respondido pelos entrevistados (2015)

É importante considerar que a SEE/SP não apresenta um plano de formação prévio aos docentes que têm a intenção de se tornarem gestores. Normalmente, os cursos oferecidos pela Rede sobre gestão e formação têm como critério de seleção justamente a ocupação de um cargo de gestão. Assim, caso os docentes não busquem essa formação externa e anteriormente, na Rede Pública Estadual de Ensino, a formação gestora se dá no processo, no cotidiano da escola.

Essa ideia é corroborada por Messina (1999), em seu estudo sobre o estado da arte com foco na formação docente. Com o apoio de Vaillant, a autora enfatiza que há poucas pesquisas sobre o conhecimento pedagógico dos formadores dos docentes e destaca que esse fato

[...] caminha lado a lado com a falta de políticas de formação de formadores e da própria tendência destes a entender o problema da formação como "algo" externo a si mesmos e referidos às "condutas de entrada" dos estudantes, candidatos à professor, às condições

institucionais, às deficiências do currículo da formação e à falta de recursos (MESSINA, 1999 *apud* VAILLANT, 2003, p.8).

Indagados sobre a relevância das ações de formação oferecidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) aos gestores escolares, embora apontem algumas pequenas ressalvas, de forma geral valorizam essas oportunidades. Os Diretores se ressentem pela pouca oferta de cursos e formações voltados para a área da gestão.

A partir da questão: “*Dentre as ações oferecidas pela SEE/SP, quais você destacaria como contributivas para sua prática gestora?*”, 06 profissionais, incluindo-se Diretores e PCs, citaram os encontros na escola, com a Supervisão de Ensino, como uma ação relevante para a formação gestora. Ao analisar as falas, porém, percebe-se que eles têm clareza de que os encontros do Setor 21⁵ não foram originados por orientação expressa da SEE/SP, e são de iniciativa espontânea e individual, da Supervisão de Ensino, conforme as falas abaixo:

D2 - Desde o ano passado, a formação que nós temos tido, são alguns encontros com a Supervisão, que eu acredito que por iniciativa própria, tem feito com Diretores, Vice diretores e Coordenadores [...].

PC4 - Eu estou aproximadamente há 3 meses na coordenação e uma coisa que eu sinto falta é que eu não fiz nenhum curso, nenhuma formação na Diretoria de Ensino. [...] **A não ser as formações que nós temos com a Supervisão, que é do nosso setor. Eu vejo que ali é um momento de estudo, momento de formação [...].**

5 Os encontros da Supervisão com os gestores do Setor 21 não fazem parte das ações institucionais. Os encontros ocorreram por minha livre iniciativa, porém, como foram significativamente mencionados como uma ação formativa positiva, não foram deixados à parte. Entretanto, ao longo da análise fica explicitado que os gestores têm a clareza de que os Encontros do Setor 21 foram uma iniciativa particular desta Supervisão de Ensino.

Dentre as ações formativas e cursos oferecidos, 05 gestores citaram a formação promovida pelo Núcleo Pedagógico (NP) da Diretoria de Ensino, ressaltando em grande escala, a partilha de problemas e boas práticas, como uma ação de formação que traz contribuições efetivas ao seu trabalho, conforme a fala do PC1: “ *Eu acredito que uma das coisas que contribui bastante pra minha prática, são as reuniões de formação no Núcleo Pedagógico, em que eu posso sentar com outros coordenadores, **trocar angústias inclusive, experiências, ideias.***”

O Grupo de Referência⁶ (2012/2013) e o curso Melhor Gestão, Melhor Ensino (2014/2015), propostos pela SEE/SP, também foram lembrados como boas referências de ações formativas, e foram colocados em prática pelas equipes da ponta: Supervisores de Ensino, PCNP, Diretores e PC. Um entrevistado citou como muito relevante nas ações formativas, que o formador seja capaz de aliar a teoria à prática, ou seja, tratar da teoria, porém ilustrando-a com exemplos do cotidiano dos participantes.

D3 - O que a gente vê muito nas formações é que elas divagam... [...] **As pessoas que fazem a formação, leem um texto e elas falam o que o autor está falando. Elas não conseguem associar com o dia a dia na escola. [...] Então, eu acho que falta isso nas formações: falta a prática com a teoria.**

E, considerando a relevância dada pelos sujeitos da pesquisa à reflexão sobre os problemas enfrentados na escola e a partilha de experiências, eles ressaltaram que a formação ocorrida na escola durante os Encontros do Setor 21, é sim diferenciada de outros tipos de formação, à medida que possibilita a discussão e estudos das questões reais do cotidiano escolar, os problemas do “chão da escola”, que são urgentes, que os afligem, e precisam ser tratados, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

6 Grupo de Referência: Plano de Formação Continuada de Professores e Gestores proposto a partir do Comunicado CENP de 11/7/2011.

PC3 - **Seria interessante as formações externas associarem mesmo (os conteúdos) ao que ocorre em algumas situações da escola**, porque às vezes o professor acha que a situação externa, que quem está montando a formação, que os diversos autores que a gente sabe que tem na educação, nunca passaram pela Escola...

PC7 - **Ela é diferente porque as reuniões do nosso setor 21 trazem o problema do dia-a-dia. O que está acontecendo dentro das escolas.** [...] Mesmo sendo oferecida de uma outra maneira, (a formação fora da Escola) , ela é muito ampla. [...] no momento eu acho que ela não atinge a todos da mesma maneira [...]

A fim de não induzir as respostas, foi perguntado de forma bem abrangente aos gestores: “*Quanto aos Encontros do setor 21, do que se lembra?*”. Em suas respostas, 07 dos 10 gestores disseram que lhes vêm à mente “*um espaço para estudos e discussão de temas e conceitos pedagógicos*”; 06 deles citaram “*o espaço para a partilha de experiências*” e também foi lembrado por eles: a aproximação com os colegas gestores da região; que aprenderam a lidar melhor com a gestão do tempo e ser este, um ambiente agradável.

Quanto às contribuições dos encontros para a prática gestora, foi muito interessante e, ao mesmo tempo gratificante, verificar que 50% do grupo respondeu que um ganho, foi a maior preocupação com a autoformação. Foram evidenciadas nas respostas também, uma melhor gestão do tempo, um melhor preparo para identificar as necessidades formativas da equipe docente e atuar melhor frente a esse grupo.

Ao analisar as afirmações dos gestores acerca das contribuições dos Encontros, foi possível perceber também um processo de construção de identidade desses profissionais enquanto formadores de formadores na escola, revelados pelo desejo de estudar, de querer aprender mais, da responsabilidade com o outro, no caso, o professor. Essa percepção vai ao encontro da afirmação de Placco e Souza

(2006, p.23): “Não é possível conceber a aprendizagem do adulto professor sem considerar o processo de formação identitária”.

À medida em que as entrevistas transcorriam, senti a necessidade de uma questão extra, porque, embora fosse uma unanimidade a relevância desse espaço de formação no interior da escola, algumas respostas trouxeram à tona palavras como: “obrigação”, “horário marcado”, “cobrança para estudar”.

Será então, que os encontros do Setor 21 para alguns participantes tenha se tornado uma obrigação, apenas para atender e “satisfazer” a Supervisão de Ensino? Placco e Souza (2006), contribuem para a justificativa da minha inquietação:

Para o formador há sempre desafio de trabalhar com a diversidade de conhecimentos e práticas dos integrantes do grupo. Para os professores em formação há a valorização ou não do estudo, da reflexão, ou a obrigatoriedade de atender a exigências institucionais (p.45).

Sendo assim, lancei aos entrevistados o seguinte questionamento: *“Nós combinamos uma data e um horário, pra que todos estejam numa determinada escola, para a nossa reunião do Setor 21. Você se sente obrigado a participar? Você acha que isso tem um “peso”, diante de tantas demandas de trabalho?”*

Ao serem indagados, os gestores responderam que não sentiam como um peso, porque existia um espaço de diálogo e de negociação das datas e horários. Essas afirmações foram muito relevantes, porque se esse momento de estudo e reflexão se revelasse um peso e obrigação devido à hierarquia das funções, esse trabalho perderia todo o sentido e deixaria de ter razão para existir. Ainda assim, citaram a dificuldade para se afastarem do ambiente de trabalho devido ao excesso de demandas e falta de tempo para cumpri-las, mas que, entretanto, preferiam garantir sua presença nas reuniões.

D1 - [...] **Eu acho uma coisa importante, não é um peso** [...] E quando a gente tem todo um setor que parou, largou pra ir, a gente larga também e vai. Ah, eu gosto e pra mim, eu acho que tinha que ser semanalmente [...].

PC1 - **Para mim não, porque a gente tem um diálogo bem aberto com a nossa Supervisora.** Então se está tendo algum problema, como já aconteceu, normalmente a gente comunica e **a gente muda a data se for necessário...** Então eu não vejo problema nesse sentido, não tem se tornado pesado. **É claro que pra sair da escola, sempre vai ser difícil, sempre vai ter muita demanda, sempre vai ser um desafio sair da escola pra se formar...** Reservar um espaço pra formação é muito difícil, porque a escola não para, né?

Essa referência à falta de tempo para estudos, também esteve presente quando do questionamento sobre as reuniões periódicas da equipe gestora para esse fim. O D2 afirmou: *“Nós não temos as reuniões (entre o grupo gestor da escola) que gostaríamos de ter [...]. As coisas estão tão aceleradas na escola, por conta da demanda [...]. A gente não consegue parar pra fazer reunião.”*

No encerramento da entrevista foi deixado a cada entrevistado um espaço aberto, caso quisesse fazer algum comentário ou sugestão extra. Foi muito bom constatar que mais uma vez revelaram o gosto pelos encontros, e a valorização como um espaço importante de formação.

D1 - [...] **Eu acho que é uma coisa importante** (encontros de formação do Setor 21), acho que tinha que ter em todos os setores. **Eu acho que favorece muito, porque, primeiro, você começa a ter um entrosamento com o seu setor, que às vezes você não tinha** [...] e junto pode tirar algumas soluções pra ajudar o seu trabalho [...]

PC6 - [...] **Eu sinto falta dessas reuniões de formação dos gestores na escola**, e que a gente de alguma maneira poderia estar conseguindo algum tipo de ajuda, de subsídio, agregando essas reuniões do Setor 21, para essas nossas reuniões de gestor dentro da escola. [...] **Eu acho que a gente precisa aprender bastante ainda.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os encontros do Setor 21 ocorreram por iniciativa própria da Supervisão de Ensino. Eles nasceram da necessidade de otimização de tempo, tanto da Supervisão, quanto dos gestores escolares, mas, principalmente, da vontade de se garantir momentos de formação continuada em serviço aos gestores das 4 Escolas que compõem o Setor 21. Vale destacar que esse movimento de estudo e de formação deveria ser para cada um dos participantes e para todos, vislumbrando uma melhor prática gestora, o fortalecimento da gestão e uma melhor qualidade de ensino.

Para Placco (2008), os processos formativos são unos e complexos, uma vez que os sujeitos que dele participam, trazem consigo um conjunto de dimensões: técnica, humano-interacional, política, dos saberes para ensinar, da formação continuada, crítico reflexiva, estética, cultural e de formação identitária.

Sendo assim, uma questão importante é pensar a formação continuada de professores na escola, de modo que ela potencialize essas dimensões, de forma intencional pelo formador, e sejam evidentes para os formandos. O que se percebe, contudo, é que nem sempre a equipe gestora está suficientemente preparada para lidar com esta complexidade.

Como já explicitado anteriormente, há que se pensar então, na formação da equipe gestora, com vistas à formação da equipe docente e almejando a revisão e transformação da prática de todos.

Segundo Machado (2000), a formação continuada na escola vem ganhando progressiva importância e tem sido valorizada cada

vez mais, tendo em vista o desenvolvimento de competências e habilidades de forma que os os gestores possam lidar cada vez melhor, com as mudanças aceleradas, os contextos complexos, diversos e desiguais.

O desafio então, consiste em potencializar a formação dos gestores, que ocorra na Escola, em prol do desenvolvimento profissional destes, e tendo em vista a formação docente e a melhoria da qualidade de ensino. Ponte afirma que

Na realidade, não há qualquer incompatibilidade entre as idéias de formação e de desenvolvimento profissional. A formação pode ser perspectivada de modo a favorecer o desenvolvimento profissional do professor, do mesmo modo que pode, através do seu "currículo escondido", contribuir para lhe reduzir a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e o sentido da responsabilidade profissional (PONTE, 1998, p. 02).

A pesquisa realizada reitera a importância não apenas da formação continuada da equipe gestora, mas também do papel do Supervisor de Ensino, como parceiro e colaborador da formação das equipes das escolas sob sua responsabilidade. É imprescindível que os gestores estejam melhor preparados para o desempenho da função, de forma a realizar a análise e o enfrentamento dos problemas diários de forma mais autônoma e então, garantirem o espaço da formação continuada na escola, e com qualidade.

É preciso buscar a transformação das reuniões na escola, com a superação daquilo que, em muitos casos,

se tornaram reuniões e espaços formativos esvaziados de significado, sendo uma porção de coisas, menos o que deveriam ser: espaços para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas do ensino e da aprendizagem do cotidiano da sala de aula (TORRES, 1994 *apud* PIERINI e ARAGÃO SADALLA, 2012, p. 76).

Numa ação conjunta e bem articulada, com espaços formativos na escola mais qualificados, torna-se possível promover o aprimoramento da prática gestora e docente, com vistas à adoção de práticas curriculares inovadoras que favoreçam uma aprendizagem mais significativa nas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino.

Os Encontros do Setor 21 foram uma alternativa encontrada pela supervisão para a formação continuada dos gestores na escola, uma ação planejada e organizada com momentos de estudos e, sobretudo, favorecendo a partilha de problemas e soluções encontradas por cada um deles, estratégia que se revelou muito significativa para o grupo, conforme as entrevistas.

Finalizo o texto, com uma nuvem de palavras, construída a partir das respostas dos gestores às questões que tratam de suas percepções acerca dos encontros do Setor 21, revelando o que lhes foi mais significativo. A figura é elaborada por meio de um *software* e, quanto mais vezes a palavra ou expressão for citada, maior será o tamanho da fonte e seu destaque.

Figura 2: Quadro elaborado a partir das entrevistas, constituído de palavras-chave recorrentes ditas pelos gestores, sobre a relevância e contribuições dos encontros de formação vivenciados na Escola



Fonte: Mana (2016, p.111)

Acredito que a nuvem de palavras esteja carregada de significados e que consiga sintetizar a relevância desse espaço formativo organizado no interior da escola, planejado e vivenciado de forma colaborativa entre supervisão e gestão escolar, com garantia de voz a todos os participantes.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 12 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 11-55.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2 ed. Portugal: Edições Pedagogo, 2010.
- ANDRADE, M. F. C. C. *Saberes e fazeres do Supervisor de Ensino de uma diretoria da Rede Estadual Paulista, em relação ao trio gestor*. Dissertação, Mestrado em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica PUC/SP, São Paulo – SP, 2012.
- CHRISTOV, L. H. S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2002.
- FERREIRA, N. A educação como mediação e a totalidade do trabalho pedagógico. In: RANGEL, M. *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação*. 3 ed. Campinas/ SP: Papirus, 2013, p.25-40.
- FOSSATTI, P., SARMENTO, D. A ação supervisora e a gestão do bem estar na docência. In *Supervisão e Gestão na Escola*. Conceitos e Práticas. 3 ed. São Paulo: Editora Papirus, 2013
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto Editora Ltda., Porto - Portugal, Tradução: Isabel Narciso, 1999.
- GARCIA, C.M.; Vaillant, D. *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones, 2009
- LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. A. M. *Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares*. Em Aberto, Brasília, v.17, n.72, p. 97-112, jun. 2000.
- MANA, E. A. *O papel da Supervisão de Ensino na formação continuada dos gestores na escola pública: reflexões sobre uma experiência*. Dissertação, Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica PUC/SP, São Paulo – SP, 2016.
- MURAMOTO, H. M. S. *Supervisão da escola, para que te quero?: Uma proposta*

- aos profissionais da educação na escola pública*. São Paulo: Iglu, 1991.
- NÓVOA, A. *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009
- PIERINE, A.S.; SADALLA, A.M.F. de A. Laços se formam a partir de nós: Coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública. In: PLACCO, V.M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2008, p. 75-90.
- PINTO, A. S. *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. Tese de Doutorado: São Paulo - PUC/SP, 2015.
- _____. V. M. N. de S. Processos Multidimensionais na Formação de Professores. In: ARAUJO, M. I O; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.) *Desafios da formação de professores para o século XXI*. Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2008.
- PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. A sala de aula como locus de relações interpessoais e pedagógicas. In: PLACCO, V. M. N. de S. ALMEIDA, L. R. de. (Org.) *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2008.
- PONTE, J. P. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=da+forma%C3%A7%C3%A3o+ao+desenvolvimento+profissional&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5>. Acesso em: 18 out. 2015.
- RANGEL, M. *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação*. 2 ed. Campinas/ SP: Papirus, 2009, p. 87-95.
- SANTOS, M.P. dos. *O trabalho da trindade pedagógica gestora no contexto educacional escolar da atualidade: algumas reflexões*. Artigo. Periódico: *Imagens da Educação*, v. 2, n. 2, p. 49-55, 2012 - Revista online – Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/15910/9347>> Acesso em: 27/2/2015.
- SILVA JUNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: RANGEL, M. (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 11 ed. Campinas: Papirus, 2005, p.91-110.
- TEIXEIRA, C.S.M.; *De supervisor à coordenador pedagógico: o movimento de constituição da identidade profissional*. Dissertação; FUFPI, TERESINA – PI, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=152401 Acesso em: 18/02/2015.
- VAILLANT, D. *Formação de Formadores - Estado da Prática*. PREAL (Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe). 2003

VAILLANT, D. MARCELO, C. *Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem*. 1 ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

DOCUMENTOS LEGAIS

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 52 de 14 de agosto de 2013**. Dispõe sobre os perfis competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação rede pública estadual de ensino, mais especificamente, os docentes, diretores de escola e supervisores de ensino.

AULA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO: ATIVIDADE CRÍTICA DE COLABORAÇÃO?

Eliana Maciel Cacero¹
Fernanda Liberali²

INTRODUÇÃO

Este capítulo discute o contexto sócio-histórico-cultural da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)³ e apresenta uma proposta de formação da ATPC como atividade crítico-colaborativa. Nesse processo, pretendeu-se descrever o contexto sócio-histórico-cultural da ATPC na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) e de duas escolas da rede estadual, localizadas na região leste de São Paulo. Com base nessas descrições, foi planejada uma proposta de formação para formadores que subsidie o Professor Coordenador a desenvolver a ATPC na criação de espaço crítico e colaborativo. A metodologia escolhida foi a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011), que possibilita a intervenção nas práticas escolares por meio da compreensão do contexto sócio-histórico-cultural, das relações colaborativas entre os sujeitos da pesquisa e da ressignificação das práticas escolares.

1

2 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, pós-doutora pela Universidade de Helsinki e pela Freie Universität Berlin. Pesquisadora Pibic/CNPq/PUC-SP, é professora da PUC-SP nos e nos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. E-mail: liberali@oul.com.br

3 SÃO PAULO. (Estado). CENP DE 29/01/2008. Dispõe sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. Disponível em:http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Comun_CENP_29_01_2008.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

A pesquisa foi realizada com dois Professores Coordenadores dos anos finais do Ensino Fundamental, setor do qual a pesquisadora Eliana Cacero é formadora⁴. A prática pedagógica em foco é a colaboração crítica em ATPC. Foram utilizados como instrumentos para as análises os áudios das ATPCs e o questionário respondido pelos Professores Coordenadores.

O referencial teórico estudado foi norteado pelas discussões no quadro da Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/1989; LEONTIEV, 1972; ENGESTRÖN, 1999) e da formação crítica de educadores (LIBERALI, 2012; FREIRE, 1970/1987; SMYTH, 1992). As análises foram realizadas a partir dos componentes do quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), o que permitiu visualizar a ATPC como uma atividade de formação e identificar se e como a colaboração crítica acontece nela. A compreensão dos resultados permitiu desenvolver uma proposta de formação de ATPC com objetivo crítico-colaborativo.

A proposta de organização do capítulo inicia pelos referenciais teóricos que se dividem entre Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural (TASHC) e Formação Crítica de Educadores. Na sequência, serão apresentados alguns aspectos mais relevantes do histórico do desenvolvimento da ATPC na rede pública do estado de São Paulo para compreender a evolução dessa atividade em um espaço de tempo de trinta e três anos da educação em São Paulo. Depois disso, será apresentada a análise de dois excertos de duas ATPC de duas escolas estaduais do Estado de São Paulo e uma proposta de formação desenvolvida a partir dessa análise. Por fim, serão tecidas as Considerações Finais.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934/1989; LEONTIEV, 1972; ENGESTRÖM, 1999) auxilia no en-

4 Este trabalho é um recorte do estudo de mestrado realizado por Eliana Cacero na diretoria na qual atuava como formadora em 2015-2016, período em que realizou seu mestrado profissional, sob orientação de Fernanda Liberali.

tendimento da ATPC como uma atividade contida em uma rede de atividades que tem como foco a formação contínua em serviço dos docentes da Rede Estadual de São Paulo. Uma rede de atividades, segundo Engeström (1999), é constituída por distintas atividades que se relacionam no tempo e no espaço e que essencialmente compartilham algum de seus elementos. Os elementos que integram a atividade incluem o triângulo básico, proposto por Vygotsky (1934/1989), e constituído pelos sujeitos, o objeto e os instrumentos. Esse triângulo foi expandido por Leontiev (1972), considerando o caráter coletivo da atividade para incluir também a comunidade, as regras e a divisão do trabalho entre os sujeitos dessa atividade.

Como a atividade é coletiva e dinâmica, envolve uma multiplicidade de vozes carregadas de histórias e pontos de vista sobre o objeto. Daí, surgem as contradições e tensões que, segundo Daniels (2011), são concebidas como fontes de mudança e desenvolvimento no processo de viver.

Quando as atividades estão em rede e há intencionalidade na relação entre as diversas atividades, é possível vislumbrar uma cadeia de atividades. Quando essa ligação intencional tem como foco a construção de significados compartilhados que servirão de base para a criação de novos significados em outras atividades, cria-se uma cadeia criativa (LIBERALI, 2012).

A cadeia criativa se realiza por parceiros em atividades que compartilham sentidos⁵ para a produção de novos significados⁶ sobre um determinado objeto comum. Os sentidos de cada participante são expandidos a partir dos significados compartilhados e poderão ser novamente compartilhados em atividades produzidas em outros contextos. Assim, esse processo envolve a contradição e a criatividade na reconstrução das ideias iniciais de cada um,

5 Segundo Vygotsky (1934/1989), o sentido é a *forma pessoal e contextualizada que emerge das maneiras particulares como as pessoas usam as palavras ao mediar suas atividades mentais* (p. 181).

6 A partir dos estudos de Vygotsky (1934/1989), significado seria uma produção social, convencional e de natureza relativamente estável.

a partir de argumentação sustentada, para a constituição de um novo significado comum que seja transformador de cada sujeito.

No Núcleo Pedagógico (NP) do qual a pesquisadora-formadora deste capítulo faz parte, a ATPC se organiza por meio de uma cadeia, que se pretende criativa, e que tem como foco a formação dos Professores Coordenadores (PC) da Diretoria de Ensino. Essa cadeia envolve as seguintes atividades:

- A preparação de pautas das formações centralizadas⁷ para os PCs, que tem como sujeitos doze Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) e uma supervisora de ensino;
- A formação centralizada, que envolve doze PCNPs, uma supervisora e noventa e seis PCs;
- A formação descentralizada⁸ em setores, que envolvem um PCNP e o grupo de PCs do seu setor;
- O acompanhamento pedagógico individualizado, que tem como sujeitos um PCNP e o PC de uma escola;
- A ATPC, que envolve um PCNP, o PC e o seu grupo de docentes.

Neste capítulo, o foco será a atividade ATPC para a compreensão das questões crítico-colaborativas que constituem essa atividade e a forma como uma PCNP pode repensar as formações oferecidas aos PCs para sua condução.

FORMAÇÃO CRÍTICA DE EDUCADORES

Em uma formação crítica de educadores, o PC assume a posição de formador de professores, desempenhando a função de

7 As formações centralizadas são reuniões para Professores Coordenadores, que ocorrem uma vez por mês na Diretoria de Ensino da qual a pesquisadora faz parte.

8 As formações descentralizadas são reuniões com um grupo menor de Professores Coordenadores e visam dar continuidade ao tema da formação centralizada. Também permitem que esse tema seja tratado uma vez por mês e tenha um PCNP responsável.

articulador e transformador. Para Placco, Almeida e Souza (2010), a articulação e a transformação estão entrelaçadas ao papel formativo do PC como articulador, que constitui a base do trabalho coletivo, e como transformador, por estimular a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação na prática docente.

Nesse aspecto da reflexão crítica, é importante lembrar da possibilidade de colaborar criticamente por meio do entrelaçamento das vozes dos participantes da formação sobre o objeto. Esse entrelaçamento de vozes causa conflitos que levam a produção de significados compartilhados e a externalização de sentidos de cada sujeito da atividade. Liberali (2012), com base em Smyth (1992) e Freire (1970/ 1987), aponta que o processo reflexivo crítico se utiliza da descrição da ação (*descrever*) e sua relação com as teorias (*informar*), como suportes para a compreensão, avaliação (*confrontar*) e proposta de transformação (*reconstruir*).

Nas múltiplas atividades de formação, as ações de *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* contribuem na criação de lócus de criticidade e colaboração. O *descrever* consiste em relatar a prática, sem marcar valores ou hipóteses, colocando os fatos acontecidos no momento da ação para que o sujeito possa analisar o que viveu em um determinado espaço de tempo. Por sua vez, o *Informar* está relacionado a explicar a prática, tendo como base teorias desenvolvidas ao longo da história. Segundo Liberali (2012), o *informar* tem como objetivo explicar e generalizar as ações por meio de teorias e focaliza a discussão e a explicação de conceitos presentes nas ações descritas.

Para *confrontar*, os sujeitos da atividade fazem questionamentos da teoria que embasa a prática e da própria prática, vista a partir de um contexto sócio-histórico-cultural do sujeito e da instituição. Nessa ação, os sujeitos são chamados a se posicionarem argumentativamente, a apresentarem suas posições, não a partir de gostos ou interesses pessoais, mas considerando o amplo contexto no qual estão inseridos. Por fim, a ação de *reconstruir* está ligada a

propostas de uma nova forma de atuar que têm justificativas bem fundamentadas e coerência entre o objetivo e as necessidades da comunidade social.

Nesse enquadre, é possível compreender a formação crítica de educadores como um trabalho que contribui para que os educadores analisem suas práticas, compreendem-nas à luz de suas histórias, avaliem seus significados e implicações para, então, promoverem oportunidades de transformação.

Nas próximas seções, a ATPC será estudada tanto em seu caráter sócio-histórico quanto no contexto de duas escolas estaduais de São Paulo.

HISTORICIDADE DA ATPC NO ESTADO DE SÃO PAULO – DESCRIÇÃO E ANÁLISE

A Historicidade da ATPC no Estado de São Paulo é descrita e analisada a partir do espaço de tempo entre o início do século XX, mostrando como eram desenvolvidas as formações docentes e pontuando a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 para sua constituição. É possível compreender o processo de constituição sócio-histórico-cultural da ATPC no estado de São Paulo. Para tal, verifica-se um movimento inicial de formação mais individualizada, em que cada professor era responsável pelo seu estudo e pela preparação de suas práticas de sala de aula, substituído, a partir de 2008, pela implantação de uma proposta curricular com os documentos da SEE⁹, que orientaram o desenvolvimento da ATPC com a participação ativa dos professores na identificação de problemas, na reflexão das práticas pedagógicas e no trabalho mais colaborativo.

A figura abaixo ilustra o processo de desenvolvimento da ATPC ao longo de trinta e três anos:

9 São Paulo (Estado). COMUNICADO CENP de 6-2-2009. Dispõe sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. Disponível em: http://www.dersv.com/comunicado_cenp_290108_htpc.htm>. Acesso em: 07 julh.2017.

Figura 1: Nomenclatura da ATPC ao longo de trinta e três anos



Fonte: Cacero (2016).

Esse processo passou pela instituição da hora-atividade¹⁰ na década de 1970, que significou a participação do docente no processo de coordenação pedagógica; à colaboração no processo de orientação educacional; à preparação de atividades de comemorações cívicas; ao comparecimento nas obrigações previstas em legislação específica; à preparação de aulas, material didático, e avaliação de seus alunos e ao atendimento a pais e alunos.

Em 1988, apenas os professores da Educação Básica, com Jornada Única, passaram a ter Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e um PC para a orientação dos trabalhos cuja meta principal era articular ações educativas que favorecessem a troca de experiência na escola.

A partir daí, prosseguiu pela década de 1990, quando foi expandido para todas as escolas estaduais de São Paulo como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esse movimento chega a uma redefinição para que o tempo do trabalho coletivo possa ter o mesmo tempo que a aula oferecia aos alunos: 50 minutos, passando a se chamar Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) em 2012¹¹.

10 De acordo com o artigo 5º do Decreto 14329/1979, as horas-atividades faziam parte dos decretos referentes ao plano de carreira dos docentes, assim como nos vencimentos e salários dos integrantes do quadro de magistério.

11 Para aprofundamento das discussões, consultar Cacero, Eliana Maciel. Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração?. São Paulo, 119f., 2016.

AS ATPCS EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DA ZONA LESTE DE SÃO PAULO

O estudo nas escolas A e B sobre as ATPC teve início com a categorização das respostas do questionário para identificar os sentidos dos Professores Coordenadores sobre a ATPC, tendo como categorias para levantamento de sentidos sobre os elementos que constituem a atividade: sujeitos, objetos, instrumentos, comunidades e regra e divisão de trabalho. Após a categorização desses sentidos, foi possível compreender que os PCs identificam que são sujeitos formadores de seus professores e que a ATPC é um dos momentos de formação para que todos da comunidade, professores e PC, possam ter como objeto da atividade refletir, estudar e estabelecer parceria, uma vez que, para os PCs que fizeram parte da pesquisa, a ATPC teria os seguintes objetivos: refletir, trocar experiências, construir projetos e metas para a aprendizagem dos alunos e conscientização para que exista transformação, além de apresentar como regra de trabalho, antes da ATPC, o estudo do tema a ser desenvolvido com os docentes e, durante, o compartilhamento de seus conhecimentos com os docentes.

Por sua vez, a análise dos componentes das ATPC das escolas A e B permitiu visualizar centralmente o modo de organização dos sujeitos na atividade, os instrumentos e o objeto produzido nelas.

No excerto da escola A, estavam presentes um professor coordenador e onze professores do Ensino Fundamental II. O tema/objeto da reunião foi as competências cognitivas que estão contidas nas situações de aprendizagem do Caderno do Professor. O diálogo a seguir acontece, entre o Professor Coordenador (identificado como PCA) e um professor (identificado como PF) no início da reunião, quando o PC procurou levantar o conhecimento dos professores sobre competências cognitivas.

Quadro 1: Análise do excerto da ATPC da Escola A

PCA: “O que são competências cognitivas?”, (nenhum professor responde e o coordenador continua) “Ninguém sabe?... Não precisa ser certo... algo que você acredite... levantamento de hipótese... o que seria competência cognitiva, o que cada um entende?”

PF: “está relacionado ao observar algo, depois ele realiza algumas ações para que ele melhore aquele ambiente, depois ele compreende, ele tem uma compreensão melhor do que ele faz”

PCA: “é o observar, o realizar e o compreender, pode ser?” (todos ficam em silêncio e o coordenador continua) “Mais alguma coisa?”

PCA: “se eu pegar a matriz... resumindo é o que o PF falou, é, o observar, o realizar e o compreender”

Fonte: Cacero (2016).

No quadro acima, o PCA convidou os professores a dizerem o que sabiam sobre o tema da ATPC com perguntas de incentivo. Frente a isso, o Professor F expôs o que entendeu sobre o tema, falando em um tom de voz baixo e, em seguida, o PCA finalizou o diálogo, nomeando as três competências.

O segundo excerto, selecionado da ATPC da Escola B, apresentou uma PC e seis professores do Ensino Fundamental II em uma reunião, cujo foco foi as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. O excerto acontece quando a PCB pediu aos professores para responderem a seguinte questão: “Por que os alunos não aprendem?” Após esse questionamento, ela apresentou aos professores um trecho do texto de um teórico sobre aprendizagem e um gráfico com os resultados da escola sobre a avaliação externa de 2014. Esse gráfico mostrava o avanço dos alunos que saíram do nível de proficiência abaixo do básico e foram para o básico em matemática. A PCB questionou a fala dos professores que diziam que os alunos da escola não aprendiam.

Após mostrar os resultados e fazer questionamentos, o professor, identificado aqui como PK, descreveu aos presentes o exercício que desenvolveu com seus alunos do 7º ano do Ensino

Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. A PC, então, convidou o professor PK e os demais professores a pensarem sobre o processo de aplicação do exercício.

Quadro 2: Análise do excerto da ATPC escola B

PC: “Se você, PK, tivesse passado essa atividade e pedisse para os alunos tentassem resolver e se não conseguissem que fossem procurar o professor de Matemática, será que não teria mais significado ou mais provocativo? ”

PK: “Mas eu não sou de Matemática! ”

P Matemática: “Talvez com um tempo maior, um planejamento... não adianta você ‘pegar’ o aluno”

PC: “Como você aplicaria essa atividade, ou a Professora Z, como você faria? ”

PZ: “Sim, eu dei uma atividade, que eles iriam ler, fazer a interpretação, mas antes eu já tinha ensinado expressão, era só ler e montar a expressão que já estava ali, alguns conseguiram e outros não”

Fonte: Caceró (2016).

No excerto acima, a PCB tentou levar o professor a pensar em sua prática a partir do exercício que propôs aos alunos. Contudo, apresentou antecipadamente o que poderia ser mais significativo e, assim, impediu que o próprio professor chegasse a essa possibilidade. O Professor K trouxe uma justificativa em relação ao desenvolvimento do exercício em sala de aula. Em seguida, o PCB estimulou o professor de Matemática a falar como ele aplicaria o exercício, mas, no meio de sua fala, acabou fazendo o direcionamento para PZ e não retornou para o professor de Matemática. A professora Z finalizou o diálogo, expondo a sua prática, mas ninguém questionou quais os indícios que mostravam que “alguns conseguiram e outros não” e o que foi feito com os alunos que não conseguiram entender.

A partir do cruzamento da análise das ATPCs, é possível identificar que os Professores Coordenadores levam o grupo de professores a olharem para as suas práticas pedagógicas e relacionem-na com os dados da escola, o que gera discussões coletivas. No entanto, pouco é falado sobre essas práticas e sobre seus conhecimentos do objeto em discussão. As colocações feitas pelos participantes são pouco exploradas com novos questionamentos que levem a expansão de suas colocações.

Também não há discussões que solicitem o entrelaçamento entre o que foi dito por um professor e outro. De forma semelhante, não há solicitação para que os professores estabeleçam relações entre suas descrições mais pragmáticas e os aspectos teóricos que podem estar em sua base. Finalmente, não são feitos questionamentos sobre as implicações daquilo que é apontada no sentido mais amplo que inclua a formação crítica e engajada do grupo.

Nesse sentido, as possibilidades de uma formação crítica, como a discutida por Liberali (2012), Freire (1970/1987) e Smyth (1992) não parece se concretizar. Na tentativa de criar uma cadeia de atividades que criativamente permitam a constituição crítico-colaborativa de ATPC, foi planejada uma proposta de Cadeia Criativa que envolve a formação dos PC pela pesquisadora-formadora a partir de plano de gestão, pautado pela formação crítica.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSOR COORDENADOR EM CADEIA CRIATIVA

A proposta de gestão de formação teve como propósito subsidiar o PC no desenvolvimento da ATPC como uma atividade crítico-colaborativa. Essa proposta de gestão de formação tem a intencionalidade de que o Núcleo Pedagógico e os Professores Coordenadores, parceiros em uma Cadeia Criativa, possam produzir um significado compartilhado sobre a ATPC como uma atividade crítico-colaborativa. A ideia seria que o objeto

idealizado focalizasse o modo de condução de ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas à transformação de práticas pedagógicas.

A escolha do objeto idealizado de formação dos PCs surge a partir da pesquisa desenvolvida, em que foi identificada a ausência de articulação das vozes dos professores em ATPC na constituição de espaços de reflexão crítica. Tendo como base as considerações de Liberali, Borelli e Lima (2015) sobre a criação de um plano de gestão para organizar a formação, foram planejadas atividades para as esferas do estudar, formar e acompanhar. Segundo Liberali e Lemos (2014, p. 4) os planos de gestão são “artefatos culturais que permitem perceber uma concepção de gestão da educação”, pois, por meio deles, é possível a construção de um conjunto de atividades de formação contínua, que proporcionem ao grupo de educadores a possibilidade de buscar um objeto compartilhado.

O quadro abaixo, desenvolvido por Liberali (2015), permite organizar o plano de gestão exposição.

PROPOSTA DE GESTÃO DA FORMAÇÃO PARA PROFESSOR COORDENADOR NA PERSPECTIVA DA PESQUISADORA

Quadro 3: Desenvolvimento de Proposta de Gestão – adaptado de Liberali (2012)

Proposta de gestão da Formação para Professor Coordenador na perspectiva da pesquisadora		
Drama: Ausência de articulação das vozes dos professores em ATPC para favorecer a colaboração crítica com vistas à transformação das práticas pedagógicas.	Objeto Compartilhado: Desenvolvimento, pelos coordenadores, de modos de condução de ATPC com foco em oportunizar a colaboração crítica com vistas à transformação de práticas pedagógicas.	
Atividades de:		
Estudar	Formar	Acompanhar

<p>Reuniões com PCNP para discussão e estudo de modos de organizar as ATPCs e o planejamento da pauta de formação.</p> <p>Momentos individuais para leitura de teóricos, registros e planejamentos de devolutiva.</p>	<p>Formação centralizada para planejar ações de ATPC crítico-colaborativa, com os PCs de toda a diretoria.</p> <p>Reuniões com os dois PCs que participaram da pesquisa, de forma piloto.</p>	<p>Observação das ATPCs.</p> <p>Devolutiva da observação das ATPCs.</p>
---	---	---

Fonte: Quadro baseado em Liberali; Lemos (2014).

Neste plano, o drama foi gerado a partir do estudo do contexto e das necessidades dos professores e PCs por meio desta pesquisa, e surgiu a partir das descrições e análises de duas ATPCs realizadas. Nas duas ATPCs, foi identificada ausência de articulação das vozes dos professores para favorecer o processo crítico-colaborativo, pautada em contradições com vistas à transformação das práticas pedagógicas. Após essa análise, foi feito um diálogo entre a prática dos PCs, descrita nas ATPCs, o sentido da ATPC para cada PC e a fundamentação teórica para definir o objeto compartilhado identificado como: “desenvolvimento, pelos coordenadores, de modos de condução de ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas a transformação de práticas pedagógicas”.

Para atingir tal objeto compartilhado, foram descritas as seguintes atividades:

Quadro 4: Proposta de gestão - Atividade de Estudar

Atividade de Estudar		
Atividade	Tempo previsto	Objeto idealizado
Reuniões de estudo e planejamento.	Quatro encontros de quatro horas, sendo dois quinzenais e dois mensais.	Estudar, com os PCNPs, modos de desenvolver ATPC que oportunizem o entrelaçamento de falas dos participantes e questionamentos com vistas a promover as contradições.
Momentos individuais para leitura de teóricos, registros e planejamentos de devolutiva.	Quatro horas semanais	Organizar registros e planejar ações relacionadas à proposta de formação.

Fonte: Quadro baseado em Liberali; Lemos (2014).

Nas atividades de estudo e planejamento, os sujeitos envolvidos serão a pesquisadora e os PCNPs. Na primeira reunião, será apresentada aos participantes a proposta do plano de formação para que possam programar uma agenda de estudos, compartilhar sentido sobre ATPC, o conceito de contradição e criar ações de formação centralizada.

Os instrumentos de estudo serão as descrições das formações centralizadas dos PCNPs para estudo de caso, textos teóricos sobre colaboração crítica para informar os princípios que apoiam as ações, questionamentos que confrontem a prática com a teoria para compreender o modo como as vozes são entrelaçadas durante as reuniões e reconstruir ações que possibilitem o reconhecimento das contradições dessas falas e a transformação das práticas dos PCNPs com a intencionalidade de criar ações que levem os PCs a reconhecerem esse movimento em suas práticas nas ATPCs. As regras e a divisão de trabalho serão criadas pelo grupo na primeira reunião e a última reunião terá como instrumento a avaliação do plano de formação.

No momento de estudo individual, o sujeito da atividade é a pesquisadora, que tem como objeto idealizado registrar e planejar suas ações para a proposta de formação dos PCs como forma de fazer uma autoavaliação das atividades. Os instrumentos dessa atividade serão a descrição dos registros das ações, os textos de teóricos sobre colaboração, o processo de reflexão crítica e Cadeia Criativa para informar os princípios que apoiam as ações sócio-histórico-culturais e os questionamentos para confrontar as práticas com as teorias que levarão a pesquisadora a planejar e replanejar as ações ao longo do desenvolvimento do plano de formação.

As regras planejadas para essa atividade serão organizar a agenda de formação com PCNPs e PCs, analisar os registros das ações desenvolvidas, além de ler e estudar os textos teóricos.

Quadro 5: Proposta gestão – Atividade de Formar

Atividade de Formar		
Atividade	Tempo Previsto	Objeto idealizado
Formação individualizada com os PCs que participaram da pesquisa, de forma piloto.	Quatro reuniões com duração de duas horas, uma vez por mês.	Subsidiar os PCs a desenvolverem planos de ATPCs crítico-colaborativas.
Formação centralizada com os PCs da diretoria de ensino.	Uma reunião de oito horas.	Planejar ações de ATPC crítico-colaborativa.

Fonte: Quadro baseado em Liberali; Lemos (2014).

Os sujeitos das formações individualizadas serão a pesquisadora e os dois PCs que participaram da pesquisa e seu objeto será subsidiar os PCs a desenvolverem ATPCs crítico-colaborativas, de forma piloto. Os instrumentos da atividade serão: a) um plano de gestão para organizar as ações; b) a descrição das ATPCs que foram analisadas na dissertação da pesquisadora como estudo de caso; c) textos teóricos sobre colaboração e reflexão crítica para informar os princípios que apoiam as ações; e d) questionamentos

que confrontem a prática com a teoria para compreender o modo como as vozes são entrelaçadas durante as reuniões e para reconstruir ações que possibilitem o reconhecimento das contradições, o entrelaçamento das falas e a transformação das práticas dos PCs. Esses instrumentos serão usados com a intencionalidade de criar ações que levem os professores a reconhecerem o movimento de colaboração-crítica e transformarem suas práticas de sala de aula. As regras e a divisão de trabalho serão criadas pelos PCs e pela pesquisadora na primeira formação individualizada.

Na formação centralizada, os sujeitos envolvidos na atividade serão: PCNP e todos os PCs do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio da Diretoria de Ensino Leste. O objeto idealizado será o planejamento de ações de ATPCs com características crítico-colaborativas. Os instrumentos utilizados serão: a) um plano de gestão para organizar as ações, b) a descrição de ATPCs como estudo de caso, c) textos teóricos sobre colaboração e reflexão crítica para informar os princípios que apoiam as ações e d) questionamentos que confrontem a prática com a realidade social para compreender o modo como as vozes são entrelaçadas durante as reuniões e reconstruir ações que possibilitem o reconhecimento das contradições e entrelaçamento das falas, além da criação de ações para serem desenvolvidas em ATPC.

Na divisão de trabalho, os PCNPs serão os formadores e planejarão e aplicarão a pauta, os PCs participarão ativamente nas ações propostas e nas discussões de desenvolvimento da pauta. As regras a serem utilizadas na formação centralizada serão estabelecidas na reunião de pauta entre os PCNPs.

Quadro 6: Proposta de gestão – Atividade de Acompanhar

Atividade de Acompanhar		
Atividades	Tempo Previsto	Objetivo idealizado
Acompanhar a ATPC.	Duas reuniões de ATPC.	Observar o modo de condução de ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas à transformação de práticas pedagógicas.
Devolutiva da ATPC.	Duas reuniões de devolutiva, com a duração de duas horas cada reunião.	Propiciar para que o PC a reflita criticamente e fazer proposições sobre a sua prática nas ATPC.

Fonte: Quadro baseado em Liberali; Lemos (2014).

Na atividade de acompanhar as ATPCs, os sujeitos envolvidos na atividade serão a pesquisadora, os PCs e seu grupo de professores. O objeto idealizado será observar o modo de condução da ATPC com foco em oportunizar a contradição com vistas à transformação de práticas pedagógicas. O instrumento de observação será o registro descritivo da pesquisadora.

Nessa atividade, a pesquisadora e os PCs deverão combinar as regras do acompanhamento. Na divisão de trabalho, os PCs serão os formadores e planejarão e aplicarão a pauta, enquanto os professores participarão ativamente no desenvolvimento da pauta por meio das ações propostas e das discussões.

Na devolutiva, os sujeitos participantes serão a pesquisadora e os PCs. O objeto idealizado será levar os PCs a refletirem criticamente e fazerem proposições sobre a sua prática nas ATPCs tendo como instrumento de observação os registros descritivos das ATPCs.

Na divisão de trabalho, a pesquisadora analisará o registro descritivo da ATPC e identificará na descrição os modos como os

PCs entrelaçaram as falas e os questionamentos dos professores com a intenção de estimular as contradições para a transformação nas práticas pedagógicas dos professores.

Espera-se que, por meio dessa proposta de gestão de formação, tanto a pesquisadora quanto os PCs, parceiros nessa Cadeia Criativa, possam ter um olhar para a contradição contida nas reuniões de ATPC.

Essa proposta pretende servir de base para o estabelecimento de uma cadeia Criativa em que as propostas da pesquisadora-formadora possam desencadear a produção de significados compartilhados a serem ressignificados nos contextos escolares em novas Cadeias Criativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado apresenta-se apenas como uma possibilidade de um processo de reflexão crítica da realidade de uma diretoria de ensino a partir da prática de uma pesquisadora-formadora. O olhar de pesquisador, tendo como viés a formação crítica e a TASHC, oferecem um importante instrumental para repensar o fazer e expandi-lo para além dos limites das rotinas cotidianas.

O desafio da proposta está em sua implementação verdadeira em contextos em que a realidade sócio-política cria barreiras a ações mais crítico-colaborativas. É um ato revolucionário ousar superar as superficiais discussões em uma busca por entrelaçar vozes na constituição de novos significados verdadeiramente relevantes para o fazer escolar. É preciso coragem, em sentido freiriano, para ir além das discussões superficiais e realmente se engajar em processos de transformação coletivos e em cadeias. Cadeias que não esperem apenas a reprodução de resultados, mas que pressuponham que a escola seja o espaço de aprender a criar o novo. Aquele que nos dá a oportunidade de ver futuros inéditos, porém viáveis, como nos ensinou Freire (1970/1987).

REFERÊNCIAS

- ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. São Paulo, 2009. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de nov. 2015.
- CACERO, Eliana Maciel. *Aula de trabalho pedagógico coletivo: atividade crítica de colaboração?*. São Paulo, 2016. (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LIBERALI, F. C.; LEMOS, M. F. *A gestão crítico-criativa na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural: o plano de gestão como artefato cultural transformador*. In: Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, 2, 2014, Uberlândia.
- DANIELS, H. Teoria da Atividade e pesquisa intervencionista. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky e a Pesquisa*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2011.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- LIBERALI, F. C. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- LIBERALI, F. C.; LEMOS, M. F. A Gestão crítico-criativa na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: o plano de gestão como artefato cultural transformador. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais*, 2, 2014, Uberlândia.
- _____; BORELLI, S.; LIMA, M. E. . Gestão Escolar em Cadeias Criativas: Um Processo para Transformações Escolares. In: SILVA, K. P.; LEMOS, M. F.; GUERRA, M. G. G. Reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico na formação docente. In: *Coordenador Pedagógico: reflexões e desafios no dia a dia da escola*. Fortaleza: Aprender Consultoria Educacional, 2012.
- LEONTIEV, A. N. *Activity and Consciousness*. 1977. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.
- MAGALHÃES, M. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCcOL. In: LIBERALI, F. C.; MATHEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012, p. 13-26.
- MELLO, G. N. de. Formação de professores da educação básica no estado de São Paulo: política nacional, ação paulista. In: NEGRI, B.; TORRES, H. G. CASTRO, M. H. G. *Educação Básica no Estado de São Paulo: avanços e desafios*. São Paulo: Seade/FDE, 2014

- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky aprendido e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2013.
- OLIVEIRA, N. A. R. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. São Paulo, 2006. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 2006.
- PLACCO, V. M. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs) *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 25 – 31.
- SMYTH, J. 1992. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29.2: 267-300.
- VYGOTSKY, T. S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O DIÁLOGO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE FORMADORES EM SERVIÇO

Sayuri Masukawa Dezerto¹
Wanda Maria Junqueira de Aguiar²

“Toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente”.

Karl Marx

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem discutido sobre a observação da prática como estratégia de formação continuada em serviço. No entanto, ainda há poucas discussões em torno do que fazer com o que se observou e de como o formador pode conduzir a devolutiva ou *feedback* de modo significativo junto a seu formando.

Por isto, a pesquisa intitulada *O diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço* teve como objeto de estudo a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática, e referiu-se a esse objeto como diálogo formativo.

-
- 1 Dotoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Tutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Assessoria e Consultoria em Educação Argentó. E-mail: msnyu_2006@hotmail.com.
 - 2 Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. E-mail: iajunqueira@uol.com.br.

Tal objeto de estudo é abordado na linha de Paulo Freire (1996, p. 86), que considera que “para pôr em prática o diálogo, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber; deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo”.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender se e de que modo o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando se constitui estratégia de formação continuada de formadores em serviço, e os objetivos específicos foram: a) analisar como o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando é significado por ambos; e b) compreender e explicar quais e como são os diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa fundamentou-se nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, e contou com teorias relacionadas aos temas de formação continuada em serviço e desenvolvimento profissional que fossem condizentes com essa perspectiva, tendo recorrido a autores como Vigotski (1993; 1998; 2001), Penteado (2013), Imbernón (2005; 2009; 2011), Canário (1998), Gatti (2014), André (2010), Placco (2006; 2008), Freire (1986; 1996; 1998), Sanches e Kahhale (2003), Aguiar (2009), Gonzalez Rey (2011), Aguiar, Machado e Soares (2015), Aguiar e Ozella (2013), Leite (2006), Heller (1977; 2000), Mészáros (2004), dentre outros. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³ e as demais ideias de Vigotski (1993; 1998; 2001) foram essenciais para a compreensão do papel do outro como determinante em todo e qualquer processo de formação que, conforme Penteado (2013), é entendido como

3 Segundo Vigotski (1998), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) diz respeito à “distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1998, p. 202).

um processo movente, inacabado e constante. Este processo é constituído de importantes momentos de reflexão sobre a realidade na qual o homem vive e atua, portanto intrínseco à história do sujeito. Ao refletir sobre a realidade, o homem a significa, este movimento de significação poderá impulsioná-lo a realizar transformações significativas no âmbito pessoal e social. (PENTEADO, 2013, p. 54-55)

Então, considerou-se que esses momentos de reflexão sobre a realidade, por meio de diálogos, poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional de formadores e formandos, em consonância com Imbernón (2005; 2009; 2011).

Para esse autor (2005, p. 44), desenvolvimento profissional é “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor [ou formador] progrida em sua vida profissional” e considera que a formação é elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional. Segundo ele (2011, p. 45), a formação está a serviço do desenvolvimento profissional, mas há outros elementos necessários para que ocorra o desenvolvimento profissional do professor ou do formador.

De acordo com Imbernón (2011),

A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor [ou formador] deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decorrência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente (IMBERNÓN, 2011, p. 45).

Nessa direção, Imbernón (2011, p. 45) diz que essa situação profissional a que se refere remete a fatores como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de

trabalho, legislação trabalhista etc. Para esse autor (2011, p. 46), “a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo”, ou seja, a melhoria da formação pode contribuir para o desenvolvimento profissional, porém, a melhoria dos fatores por ele mencionados pode ter papel decisivo nesse desenvolvimento.

Com isso, Imbernón (2011) ressalta a necessidade de se considerar o desenvolvimento profissional

mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais [...], já que a formação não é analisada apenas como o domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

As ideias deste autor (2005; 2009; 2011) reiteram a importância do meio social e histórico em que o sujeito está inserido, como também das condições objetivas de que se dispõe para a formação e o desenvolvimento profissional, que podem ou não favorecer esses processos. Estas ideias não apenas fundamentaram, como também constituíram a referida pesquisa em sua totalidade.

Do mesmo modo, foram essenciais as ideias de Canário (1998, p. 10), que enfatiza “a importância do exercício do trabalho como o polo decisivo do processo de produção da profissionalidade” e valoriza a “formação em contexto [ou em serviço] que, no caso dos professores, habitualmente referimos pela expressão de formação ‘centrada na escola’”. Para esse autor (1998, p. 25), “a escola, habitualmente pensada de forma simplista como um lugar onde os alunos aprendem e os professores ensinam, é fundamentalmente o lugar onde os professores aprendem, e aprendem sua profissão”.

Além disso, Canário (1998) considera que a aprendizagem, no âmbito da formação continuada,

corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor [ou formador], no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender” (CANÁRIO, 1998, p. 9)

Nessa direção, Gatti (2014, p. 378) considera que o desenvolvimento profissional “integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto” e “alia-se a se ter uma visão mais clara do que impede movimentos de transformação de si ou de uma realidade”.

Essa autora (2014) esclarece que existe uma inter-relação entre os processos de avaliação e de desenvolvimento profissional de docentes, em que

São necessárias ações conscientes, baseadas em uma reflexão mais objetiva sobre a realidade experimentada, vivenciada, reflexão que impulsionará atitudes e ações inovadoras, que se traduzam em práticas efetivas de mudança. Isso só se efetivará com um esforço de superação de nossa condição de rotina na vida cotidiana, na busca constante de entender com clareza as situações em que vivemos e trabalhamos, para mudarmos, avançarmos em relação à situação atual. (GATTI, 2014, p. 378)

Ainda em relação a formação e desenvolvimento profissional, a pesquisa apoiou-se nas ideias de André (2010, p. 175), que diz que recentemente alguns autores como Imbernón, Marcelo e Nóvoa “vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente”. De acordo com essa autora (2010, p. 175), “nesta atualização do conceito fica mais claro o caráter intencional

envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento”. Além disso, André (2010) considera que

Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos” (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Com isso, faz-se necessário que as ações de formação em prol do desenvolvimento profissional consistam de um trabalho intencional e amplo que, sem dúvida, demanda vasto conhecimento teórico e prático por parte do formador. Cabe ressaltar que estas considerações permearam todo o processo de desenvolvimento da pesquisa em questão, assim como as ideias de Freire (1998, p. 78), que considera que “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Para além das contribuições sobre formação e desenvolvimento profissional dos autores supracitados, vale mencionar os principais pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica em que se embasou a referida pesquisa, conforme explicitamos a seguir.

De acordo com Sanches e Kahhale (2003, p. 33), a psicologia sócio-histórica surgiu da necessidade de “construir uma psicologia livre do pensamento burguês europeu e americano, que não separasse o homem de seu mundo social, que revise todo conhecimento segundo a perspectiva materialista, histórica e dialética”.

Nessa perspectiva, da qual L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. Luria (1902-1977) são grandes representantes no âmbito da Psicologia, o homem é concebido como sujeito

social e histórico, ou seja, ele se constrói na e pela relação com o mundo, apropriando-se da realidade social e histórica.

Ao apropriar-se do mundo, o sujeito é transformado por ele e também o transforma. Isso significa que há uma relação dialética entre o sujeito e o mundo, ou seja, o sujeito constitui o mundo, e o mundo também constitui o sujeito.

Embora mundo e sujeito sejam elementos diferentes, um contém o outro, constituindo uma unidade de contrários, que diz respeito a “elementos contrários que coexistem numa relação íntima, geradora de tensão, entre o que já existe e o que pode vir a existir”, conforme aponta Penteado (2013, p. 60).

Dessa maneira, não há como compreender o homem de modo dicotomizado, mas sim consubstanciado, visto que as mediações que o constituem se manifestam no todo de sua expressão, assim como o todo que se expressa manifesta uma síntese provisória das mediações que o constituem.

Por isto, não é possível explicar o real considerando apenas o que está na superfície, ou seja, a aparência dos fenômenos. É preciso dar conta de fenômenos mais complexos que precisam ser apreendidos para alcançar a visão do todo, a gênese, indo além da aparência.

Conforme Aguiar (2009, p. 95), “[...] essa tarefa [de ir além da aparência] consiste em apresentar o objeto que se estuda e a visão da gênese desse fenômeno, apontando suas principais características”. Segundo ela (2009, p. 95), “estudar o fenômeno psicológico é [...] retomar sua gênese no homem”.

Para isso, na perspectiva sócio-histórica a análise dos fenômenos se dá por meio do uso de categorias, que correspondem a construtos intelectivos que contribuem para o esforço analítico e interpretativo da realidade que está em constante movimento, por meio da delimitação do que se pretende estudar, tais como:

- **Subjetividade:** o modo peculiar a cada sujeito de significar o mundo, as experiências, as oportunidades etc., que é constituído por múltiplas determinações (sociais, históricas, individuais) e se objetiva nas relações entre os sujeitos, dialeticamente.
- **Atividade:** o homem se constitui na atividade, na relação com outros homens. É também na atividade que o homem avança sua capacidade psíquica e constitui sua subjetividade. Assim como a atividade transforma o homem, o homem também transforma a atividade, pois age no mundo por meio dela, afetando-a.
- **Pensamento e linguagem:** linguagem e pensamento não são sinônimos, e a linguagem não é um mero produto do pensamento. Nem sempre a linguagem revela o que está contido no pensamento que, por sua vez, se realiza, mas nem sempre se revela nas palavras. O pensamento se realiza na linguagem, que contém o pensamento e nos permite fazer o caminho inverso para compreendê-lo. Embora linguagem e pensamento sejam elementos diferentes, um contém o outro, constituindo uma unidade de contrários.
- **Sentido e significado:** o campo das significações, que envolve sentido e significado, é o que mais revela o sujeito. Os significados são “produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhados, são eles que permitem a comunicação entre os homens, além de serem fundamentais para a constituição do psiquismo” (VIGOTSKI, 2001, apud AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p. 61). Já os sentidos são particulares, menos estáveis, mais dinâmicos e também mais complexos que os significados, pois dizem respeito à subjetividade peculiar a cada sujeito. O sentido é produzido quando o sujeito é afetado pelo mundo, sendo que cada sujeito atribui sentidos sempre a partir de sua configuração individual, de acordo com suas vivências, experiências, conhecimentos, enfim, de acordo com todas as mediações que o constituem. A relação entre sentido e significado constitui uma unidade de contrários, posto que, embora sejam elementos diferentes, um contém o outro.
- **Mediação:** esta categoria nos permite afirmar que cada sujeito é único e multideterminado, pois embora seja mediado por múltiplas determinações sociais, ele não é uma mera reprodução das mesmas. As mediações sociais e históricas nos afetam e nos constituem con-

traditoriamente ao longo de nossas vidas e, portanto, configuram nossas significações. É por meio desta categoria que se constroem as possibilidades de apreender os sentidos e significados na sua singularidade, totalidade e complexidade, em sua unidade dialeticamente contraditória. O trabalho de análise que visa a apreender as significações por meio das mediações que constituem os sujeitos permite que se saia da aparência, do superficial, do lugar comum, pois desvela as particularidades históricas e sociais dos sujeitos pesquisados.

• **Historicidade:** a perspectiva sócio-histórica considera que os fenômenos da realidade se constituem no decurso de sua existência. Partindo desse pressuposto, esta categoria propõe-se a contribuir para o entendimento do movimento dos fenômenos ao longo da história, nas e pelas relações de forças que se constituem no decurso de sua existência, captando suas contradições. Entende-se que o sujeito é a síntese de múltiplas determinações que o constituem, social e historicamente, e para compreendê-lo é necessário que se analise o surgimento e o movimento dessas determinações em busca de sua essência, passando do que parece ser para aquilo que de fato é.

Todas estas e outras categorias estão relacionadas entre si e a serviço do entendimento do movimento constitutivo da gênese social do individual, pautando-se em uma abordagem qualitativa, tendo em vista o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, tal como se dá na pesquisa em questão.

De acordo com Gonzalez Rey (2011), a pesquisa qualitativa

se diferencia da quantitativa por estar orientada à produção de ideias, ao desenvolvimento da teoria, e nela o essencial é a produção de pensamento, não o conjunto de dados sobre os quais se buscam significados de forma despersonalizada na estatística. (GONZALEZ REY, 2011, p. 69-70)

Desse modo, a pesquisa qualitativa constitui um processo irregular e diferenciado, em que a produção de conhecimento é constante.

Nesse processo, em consonância com Vigotski (1998), não são considerados apenas os dados aparentes, que são superficiais, mas sim a essência e a totalidade dos fenômenos pesquisados que esses dados podem revelar.

A PESQUISA

Na referida pesquisa analisou-se uma experiência no âmbito da formação continuada de formadores em serviço, cujos elementos pareciam favorecer a constituição do diálogo produzido após a observação como uma potente estratégia para promover mudança de prática com investimento em melhorias nos processos de formação e autoformação.

Para a realização da pesquisa foram escolhidos como “os melhores sujeitos” dois formadores que atuavam juntos por mais de um ano em uma Secretaria Municipal de Educação, sendo um formador, que atuava junto aos profissionais do órgão central da Secretaria, e sua formanda, que atuava junto aos profissionais das unidades escolares (gestores e coordenadores pedagógicos).

Na ocasião da pesquisa, tanto o formador como sua formanda já desenvolviam a formação continuada de formadores em serviço por meio da observação da prática de seus formandos, com o intuito de identificar evidências de possíveis demandas de aprendizagem e, a partir disso, dialogar com eles, ou seja, a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática já estava inserida na rotina de trabalho de ambos.

Nessa perspectiva, o processo de formação pesquisado se dava do seguinte modo: a formanda [enquanto formadora] observava seu formando (gestor escolar e/ou coordenador pedagógico) em prática e depois dialogava com ele. Enquanto isso, o formador observava sua formanda em prática (dialogando com o formando dela) e depois dialogava com ela sobre a prática dela.

Assim, a produção dos dados da pesquisa se deu a partir das seguintes situações de formação:

- a. A formanda [enquanto formadora] acompanhou sua formanda (coordenadora pedagógica) enquanto a mesma observou a aula de uma professora e dialogou com a professora sobre o que foi observado na aula.
- b. Em seguida, a formanda [enquanto formadora] dialogou com sua formanda (coordenadora pedagógica) sobre o que foi observado no diálogo entre ela (coordenadora pedagógica) e a professora.
- c. No momento do diálogo entre a formanda [enquanto formadora] e sua formanda (coordenadora pedagógica), o formador esteve acompanhando a sua formanda para observá-la em prática (dialogando com a formanda dela, que é a coordenadora pedagógica).
- d. Após esse momento, o formador dialogou com sua formanda sobre o que foi observado no diálogo entre ela [enquanto formadora] e a coordenadora pedagógica (formanda dela).
- e. A pesquisadora observou e gravou esse diálogo entre o formador e sua formanda.
- f. Depois disso, a pesquisadora realizou uma entrevista com cada um dos formadores a respeito do diálogo ocorrido entre eles sobre a prática da formanda que foi observada pelo formador.

Desse modo, foram desenvolvidos três procedimentos para a produção dos dados da pesquisa:

1. Observação e registro, por meio de gravação e transcrição, do diálogo realizado entre o formador e sua formanda, após o formador tê-la observado em prática;
2. Entrevista, que foi gravada e transcrita, com o formador sobre o diálogo com sua formanda; e

3. Entrevista, que foi gravada e transcrita, com a formanda sobre o diálogo com seu formador.

Vale ressaltar que a transcrição do diálogo que ocorreu entre o formador e sua formanda após ele tê-la observado em prática serviu para situar o objeto de estudo desta pesquisa, que é a atividade do formador de dialogar com o formando sobre o que foi observado da sua prática, assim como a realização das entrevistas com o formador e a formanda, por meio das quais foram produzidos os dados analisados e interpretados nesta pesquisa.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a realização do processo de análise e interpretação de dados utilizou-se o procedimento de *Núcleos de Significação*, conforme a proposta de Aguiar, Machado e Soares (2015).

De acordo com esses autores (2015), esse procedimento de análise e interpretação de dados,

Em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 61).

Em consonância com a proposta dos autores (2015), o procedimento de análise dos dados por meio de *Núcleos de Significação* foi constituído de três etapas.

Na primeira etapa de análise foram feitas várias e reiteradas leituras acerca dos dados produzidos, de modo recorrente e reiterado, a fim de se fazer o **levantamento de pré-indicadores**, que corresponderam a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309) e que já revelaram indícios da forma de pensar, sentir e agir

dos sujeitos. Nesse movimento foram adotados critérios como convergência com os objetivos da pesquisa, falas emocionadas, hesitações, recorrência e/ou relevância dos assuntos, dentre outros.

A segunda etapa de tratamento dos dados referiu-se à **construção de indicadores**. Para isso, o material produzido até o momento foi relido e buscou-se articular os pré-indicadores levantados com base nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013), de modo a condensar os conteúdos levantados na etapa inicial de análise.

Na terceira etapa de análise ocorreu a **construção dos Núcleos de Significação**, em que os indicadores e seus respectivos conteúdos foram articulados, de modo a revelar de forma mais profunda as significações dos sujeitos.

Para Aguiar, Machado e Soares (2015),

Por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta [etapa de construção dos Núcleos de Significação] é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua (AGUIAR; MACHADO; SOARES, 2015, p. 62).

Nesta etapa também foram adotados os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, de acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2013).

Além disso, em consonância com Aguiar e Ozella (2013) e Penteadó (2013), esta etapa do processo de análise e interpretação de dados foi constituída de duas fases: a de **análise intranúcleo** e a de **análise internúcleos**.

A primeira fase teve a função de revelar a essência dos conteúdos, de expressar a síntese até então alcançada, reintegrando

as partes (indicadores) de cada um dos núcleos por meio das relações existentes entre eles e da teorização dos conteúdos que os constituem.

Já na segunda fase, cuja análise consta das CONSIDERAÇÕES FINAIS da pesquisa, os núcleos de significação foram articulados por meio da retomada dos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou “contradição”, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2013), na direção de, num processo construtivo-interpretativo profundo e intenso, partir do empírico, penetrar na realidade, e explicitar e explicar a totalidade alcançada, a fim de se avançar na produção do conhecimento científico.

A partir da análise e interpretação de dados foram construídos **três Núcleos de Significação**, a saber:

- O diálogo como “o motor, o cerne, o coração de todo o processo formativo”: estratégia para promover mudança de prática;
- O papel central das ações do formador, do formando e da relação entre eles na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço; e
- Aspectos constitutivos dos diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando.

O **primeiro Núcleo de Significação** teve relação direta com um dos objetivos específicos da pesquisa, que foi analisar como o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando era significado por ambos.

Ao analisar os dados produzidos nas entrevistas feitas com o formador e a formanda, percebeu-se que ambos significavam o diálogo produzido após a observação da prática como “o motor, o cerne, o coração de todo o processo formativo” e como estratégia de potencial singular para promover a mudança de prática no processo de formação continuada de formadores em serviço.

Tanto o formador como a formanda revelaram muitos aspectos do diálogo significados como contributivos a formação continuada do formando, tais como: organização e planejamento de ideias e ações; reflexão sobre a própria prática; nomeação de princípios e práticas de formação; provocação do olhar de estranhamento; oportunidade de sair do automático e passar a olhar com intencionalidade e consciência; ressignificação de elementos, concepções e/ou situações; ratificação de pontos fortes; investimento em melhorias; fortalecimento para que o formando se sinta capaz de formar outras pessoas e sirva como referência; mudança de prática.

Considerou-se que as trajetórias de vida da formanda e do formador constituíram mediações importantes para explicar o fato de ambos conceberem o diálogo sobre a prática observada como estratégia fundamental no processo de formação continuada, ainda que envolvesse desconfortos e desafios, pois o decurso da existência de ambos demonstrou que situações desconfortáveis e desafiadoras foram determinantes em seu percurso de avanços e desenvolvimento profissional.

No **segundo Núcleo de Significação** tratou-se do papel central das ações do formador, do formando e da relação entre eles na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.

A partir da análise dos dados foram delineadas algumas ações do formador que, conforme revelado pelos sujeitos pesquisados, são fundamentais na constituição do diálogo como estratégia de formação continuada de formadores em serviço, a saber:

- Julgamento por parte do formador quanto à prática do formando, à luz da teoria, de modo a levantar elementos e evidências a serem discutidos com o formando para ajudá-lo a refletir e melhorar sua prática;
- Postura de não culpabilização do formando por parte do formador, favorecendo o estabelecimento de vínculo e parceria entre eles, assim

como o desenvolvimento do diálogo sobre a prática observada em prol da formação continuada do formando;

- Intencionalidade do formador de sempre partir da percepção do formando sobre a própria atuação na prática observada, oportunizando a ele a autoavaliação como ponto de partida, mas não como ponto de chegada; e
- Abertura por parte do formador, durante o diálogo com o formando, para “abandonar coisas” que estavam claras para ele até o momento, imprimindo o caráter dialógico e dialético desta estratégia de formação.

Além disso, considerou-se que a relação de parceria entre formador e formando é determinante tanto no processo de formação como no processo de autoformação do formando, e que a valorização do percurso de constituição do sujeito, sua história de vida e determinações históricas e sociais, conferindo-lhes real importância no processo de formação, desde o planejamento até o desenvolvimento das ações, favorece o estabelecimento de uma relação de parceria entre formador e formando, contribuindo para a constituição do diálogo como estratégia de formação continuada.

O **terceiro e último Núcleo de Significação** teve relação direta com o segundo objetivo específico da pesquisa, que era compreender e explicar quais e como eram os diálogos significados pelos sujeitos como contributivos a formação continuada do formando.

O caráter construtivo-interpretativo da pesquisa possibilitou apreender que os diálogos significados pelos sujeitos pesquisados como contributivos a formação continuada do formando são aqueles constituídos de aspectos como:

- conversa entre formador e formando antes da observação da prática para posterior diálogo, para que o formador compreenda o contexto em que o formando irá atuar e para que ambos discutam a respeito das expectativas do formando em relação ao seu processo de formação;

- planejamento prévio para o diálogo com o formando. Não se trata de uma pauta e/ou roteiro fechado, mas sim de um preparo por parte do formador em torno dos elementos a serem abordados;
- flexibilidade e não-autossuficiência do formador durante o diálogo, de modo a acolher demandas não previstas apresentadas pelo formando, sem perder de vista o objetivo da formação;
- clareza de objetivos e intencionalidades de formação, permitindo que o formador lide com imprevistos, sem deixar de buscar garantir o que se pretende alcançar no processo de formação;
- corresponsabilização e apoio entre formador e formando;
- criticidade e autoconsciência do formando em relação à própria prática;
- avaliação conjunta entre formador e formando do diálogo ocorrido entre eles;
- reflexão do formador e do formando sobre o processo de formação realizado entre eles e também sobre a própria prática, mesmo depois do diálogo ocorrido;
- uso de evidências relacionadas ao trabalho de formação desenvolvido junto ao formando e “estar inteiro” nos momentos de observação e diálogo;
- condições objetivas como tempo e espaço adequados para o diálogo, e ocorrência permanente do diálogo entre formador e formando.

Na **análise internúcleos**, que consta das CONSIDERAÇÕES FINAIS da pesquisa, revelou-se a essencialidade de um diálogo que seja democrático, colaborativo, transparente, que parta das necessidades e desejos de ambos os envolvidos.

De acordo com Freire (1998, p. 81, grifo do autor), “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz

uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia”.

Estas considerações de Freire (1998) não apenas reafirmam a essência democrática do diálogo, como também reiteram a ideia de que, conforme Leite (2006, p. 33), “a afetividade também é parte integrante do processo” ensino-aprendizagem e formação continuada.

Além disso, a **análise internúcleos** revelou que o diálogo do formador com o formando não deve se limitar ao que foi realizado/ observado e às evidências identificadas pelo formador, mas sim penetrar a realidade e apreender as significações dos sujeitos gestadas no bojo da situação observada, incluindo possíveis contradições, uma vez que as aparências não revelam a totalidade.

Portanto, considerou-se que as evidências identificadas pelo formador durante a observação da prática do formando correspondem a dados aparentes e superficiais que precisam ser investigados no momento do diálogo entre formador e formando, em busca da gênese do que foi observado, tendo em vista o processo de formação em andamento.

Na **análise internúcleos** também considerou-se que os aspectos revelados pelo formador e pela formanda como importantes na constituição dos diálogos significados por eles como contributivos são mediados por elementos próprios do sujeito, que constituem sua subjetividade, como concepções, interesses, necessidades, dedicação, engajamento, empenho, dentre outros, tendo a clareza de que esta dimensão da subjetividade é historicamente constituída; e, deste modo, como não poderia deixar de ser, por elementos constitutivos da conjuntura em que o sujeito está inserido, como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.. Estes elementos mediadores coexistem numa relação íntima, compondo uma unidade de contrários, ou seja, apesar de serem diferentes, tais elementos não existem sem o seu oposto.

Isto significa que, a depender da qualidade das mediações, é possível que se tenha ou não movimentos favorecedores da constituição dos diálogos sobre práticas observadas como estratégia de formação continuada de formadores em serviço.

Tendo em vista que o diálogo sobre a prática observada foi concebido pelo formador e pela formanda “o motor, o cerne, o coração de todo o processo formativo”, uma estratégia de potencial singular para promover a mudança de prática, “é onde está o crescimento”, é nesse momento que “tudo acontece”, que tudo é trazido “à tona” para conversar e pensar, “em que se garante” a formação, conforme as falas dos próprios sujeitos pesquisados, considerou-se fundamental ao formador e ao formando “estar inteiro/a” tanto nos momentos de observação da prática como nos momentos de diálogo sobre a prática observada, além de buscar garantir as condições subjetivas e objetivas necessárias para a realização de ambos os momentos. Talvez, a não garantia dessas condições possa dificultar que formador e formando “estejam inteiros” durante a observação e o diálogo, prejudicando o processo de formação continuada.

Além disso, considerou-se de suma importância que se tenha clareza de que a prática do formando que foi observada pelo formador é apenas uma parte do todo que constitui o sujeito, que é multiplamente mediado.

Dessa maneira, enfatizou-se a necessidade de que a observação e o diálogo ocorram de modo não esporádico, e sim permanente, em busca de apreender as mediações que constituem o sujeito, permitindo que, conforme afirma Vigotski (1998), se apreenda a “gênese social do individual”.

Por isto, reiterou-se a importância de que a observação da prática e o diálogo sobre a prática observada sejam ações recorrentes no processo de formação, visto que, ao oportunizarem a suspensão da vida cotidiana (HELLER, 2000, p. 27; CARVALHO; AGUIAR, 2013, p. 209), elas criam condições para que o formando

se torne e se reconheça como pessoa e profissional e reflita sua atividade profissional considerando as múltiplas determinações que a constituem, em detrimento das formas de pensar, de sentir e de agir espontâneas, dos conhecimentos tácitos da vida cotidiana e, com isso, favorecem a não alienação, desenvolvendo reflexão crítica sobre a cotidianidade, autonomia e condições de transformação do mundo e de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa, embasada nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, tematizou, conceitualizou e legitimou o diálogo produzido após a observação realizada pelo formador da prática do formando como estratégia de formação continuada de formadores em serviço, mas também abriu espaço para que sejam suscitados novos questionamentos em relação a esta estratégia de formação, pois sabe-se que o êxito da experiência analisada conta com condições tanto objetivas como subjetivas inerentes aos contextos e sujeitos que foram pesquisados.

Feita esta constatação, afirma-se que, se por um lado, ao se considerar os objetivos da pesquisa, vê-se como possível indicar como exitosa a experiência específica analisada; por outro, ao se chegar ao final da pesquisa, tendo alcançado uma visão mais global dos processos analisados e também avançado teórica e metodologicamente, verifica-se que há ainda muitas perguntas a serem exploradas em torno do diálogo sobre práticas observadas como estratégia de formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2009. 4.ed. p. 95-110.

- AGUIAR, W.M.J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- AGUIAR, W.M.J.; MACHADO, V. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: criando realidades sociais*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.
- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília-DF, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Eletrônica de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre-RS, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 12/07/2016.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados*, São Paulo, PUC-SP, n. 6, p. 9-27, 1998.
- CARVALHO, M. V. C.; AGUIAR, W. M. J. Autoconfrontação: narrativa videogravada, reflexividade e formação do professor como ser para si. In: MAIA, H.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Orgs.). *Formação, atividade e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia dialógica e educação libertadora. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. *Revista Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>>. Acesso em: 12/07/2016.
- GONZALEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- HELLER, Agnes. *Cotidiano e história*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.
- _____. *Sociologia de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Península, 1977.
- IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. In: _____.

- Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* São Paulo. Cortez, 9.ed., 2011. p. 45-49.
- _____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *Formação permanente do professorado: novas tendências.* São Paulo: Cortez, 2009.
- LEITE, S. A. S. *Afetividade e práticas pedagógicas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEONTIEV, A. *Atividade, Consciência y Personalidade.* Buenos Aires: Ciencia del Hombre, 1978.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. Identidad y profesión. In: _____. *Desarrollo profesional docente – Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.
- MÉSZAROS, I. *Poder e Ideologia.* São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2004.
- PENTEADO, Maria Emiliana Lima. *FORMAÇÃO EM SERVIÇO: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores.* Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP: [s.n.], 2013.
- PLACCO, V.M.S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAUJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. (Orgs.). *Desafios da formação de professores para o século XXI.* Sergipe: UFS, 2008.
- PLACCO, V.M.S.; SOUZA, V.L.T. *Aprendizagem do adulto professor.* São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- SANCHES, S. G.; KAHHALE, E. M. P. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia.* Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p.11-40.
- VIGOTSKI, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Obras escogidas II.* Madrid: Visor, 1993.

EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Silvia Helena Mihok Fuertes ¹
Marli André²

Como começa?

Cada coisa tem um jeito de começar.

Todo mundo sabe: as frases começam com palavras, e as palavras, com letras. Muitas histórias começam com "Era uma vez".

Na escola, tem o primeiro dia de aula e o primeiro dia de férias.

(...)Cócegas, piada, palhaço de circo e amigo engraçado: tudo isso faz a risada começar!

(...) O que parece complicado quase sempre começa simples: o quadro vai surgindo depois do primeiro traço.

A sinfonia, depois do primeiro acorde; a invenção, depois do sonho.

Tem muitas coisas que só começam por causa de uma vontade: um segredo começa quando a gente não conta nada. Uma amizade, quando a gente quer contar tudo.

Para saber onde as coisas vão dar, só tem um jeito: COMEÇAR!

Autor: Silvana Tavano

Aqui começa uma história, repleta de personagens, enredos e cenários que, ao longo dos anos, foram me transformando e fazendo com que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

- 1 Mestre em Educação: Formação de Formadores da PUC SP. Coordenadora pedagógica de uma escola particular em São Paulo. E-mail: silviahelena_mf@yahoo.com.br.
- 2 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 da PUC SP. E-mail: marliandre@pucsp.br.

Entre todas as pessoas que fizeram parte da minha história, algumas acabaram me sensibilizando de uma forma diferente. Lembro-me de uma conversa com uma amiga, em que falávamos sobre crianças, livros, família e escola. Até que em um determinado momento, ela começou a me contar uma pequena história que ficou marcada em minha memória.

Seu pai tinha uma estante cheia de livros, da qual os filhos poderiam escolher qualquer um, desde que não fossem os de uma determinada prateleira, que era a única de vidro em que se podiam ver os livros. No início, a vontade de seu pai foi respeitada, mas com o passar do tempo, a curiosidade e a vontade de chegar aos livros proibidos, foi tornando-se cada vez mais forte.

Até que um dia, ela superou o medo e chegou até a prateleira proibida... e lá estavam os livros do Freud! Não lembro o restante dos detalhes dessa história, mas o fato é que a minha amiga é a melhor psicanalista que eu conheço! E guarda até hoje, um dos exemplares da coleção de seu pai.

Essa história me fez lembrar a minha relação com a leitura, pois em minhas memórias mais remotas da infância os livros sempre estiveram presentes. Lembro com saudade de um quatinho no piso inferior da casa dos meus pais no bairro do Ipiranga. Ali estavam a maioria dos livros da casa, entre eles, os livros de desenho mecânico de meu pai, os romances e livros de autoajuda da minha mãe, a enciclopédia “Conhecer”, diversas outras coleções e a minha preferida “Clássicos da literatura juvenil”, da Abril Cultural.

Lembro-me de ter vários livros dessa coleção, mas os meus preferidos eram “As mil e uma noites” e o livro “Mulherzinhas”, de Louisa May Alcott. Esse último, contava uma história linda e delicada sobre a vida de quatro irmãs com desejos e sonhos muito diferentes. A minha personagem preferida, era a Jo, moça corajosa, que adorava livros e queria uma vida diferente, mesmo que, para isso, tivesse que fazer escolhas difíceis.

A vida seguiu e eu cresci, sempre mergulhada nos estudos, interessada pelos livros e pelas histórias, sejam elas fictícias ou simplesmente, histórias de vida das pessoas. As marcas que os livros da minha infância deixaram em mim, foram me constituindo e alimentando os meus sonhos de vida.

Refletindo sobre a importância dos livros e das histórias na minha vida, nos cursos que fiz, nas conversas com autores que frequentei e ao longo de toda a minha experiência profissional, tanto como professora, como coordenadora pedagógica, fui me fazendo algumas perguntas, como:

De que forma as crianças pequenas vão se aproximando dos livros? Qual o papel dos adultos nessa aproximação? E dos professores?

Qual a relação dos professores com a leitura?

O que as crianças pequenas podem aprender com a leitura literária realizada diariamente pelo professor?

Como coordenadora pedagógica de uma escola de educação infantil, venho acompanhando a prática dos professores por meio de observações diárias, leitura de planejamentos e registros reflexivos que revelam que, embora todas as professoras reconheçam a importância da leitura para as crianças pequenas nem sempre os momentos de roda de história são planejados de forma intencional. Como escolhem o livro que será lido? Leram anteriormente? Que tipo de intervenção fazem? O que fazem quando termina a história? Elas têm clareza do que uma criança pode aprender ao ouvir histórias todos os dias? Que tipo de experiências literárias podemos promover aos pequenos?

Essas questões me mobilizaram durante o Mestrado Profissional e me dirigiram para enunciar o problema da pesquisa: a formação continuada possibilita aproximar os professores da leitura literária para que eles desenvolvam um trabalho consistente com as crianças pequenas, que as aproxime da cultura escrita?

Segundo Ferreiro (2011):

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico de escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; (...) brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO,2011, p.98-99).

Concordando com a autora, considero fundamental aprofundar os estudos sobre a importância da leitura pelo professor na Educação Infantil, buscando princípios pedagógicos que sustentem as propostas que acontecem no dia a dia das crianças pequenas.

Na tentativa de refletir sobre questões relacionadas à formação permanente de professores, tenho buscado autores que discutem a formação permanente e o desenvolvimento profissional, pois sabe-se que o ato de formar deve ser processual e intencional.

Sendo assim, pretendo eleger alguns dos momentos de formação continuada que acontecem na escola para aprofundar e discutir as nossas rodas de história, tentando garantir que a formação continuada atenda a alguns princípios importantes defendidos por Nóvoa, Imbernón, Marcelo e Alarcão, rompendo com o paradigma de formação transmissiva, buscando na homologia dos processos, o marco teórico da formação, ou seja, “contemplar os mesmos princípios do trabalho que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p.74).

Desta forma, considero que é papel do coordenador pedagógico articular as ações formativas na escola, de modo que, professores, auxiliares e equipe gestora possam atuar de forma colaborativa, criando um ambiente favorável para que todos possam aprender uns com os outros.

Sabemos que embora a formação de leitores não dependa exclusivamente da escola, esta desempenha um papel fundamental na

formação deles. Estudos recentes têm apontado que a formação de leitores está diretamente ligada à exposição à leitura desde cedo.

Um estudo bastante relevante desenvolvido pelo Instituto Itaú Social denominado “Impacto da leitura feita pelo adulto para o desenvolvimento da criança na primeira infância” aponta que “a capacidade de leitura de uma criança aos 7 anos tem consequências diretas sobre o desempenho cognitivo ao longo da vida e o nível socioeconômico na idade adulta” (AVANCINI, 2016, p. 32).

Sendo assim, a escola, por ser um dos principais espaços onde ocorre a construção de conhecimentos e ampliação do universo cultural das crianças, deve constituir-se como um lugar privilegiado para a formação de leitores. Porém, conforme afirma Dourado (2011), esta prática precisa ser intencional. Em suas palavras:

No entanto, a opção por priorizar o desenvolvimento do gosto pela leitura não implica em espontaneísmo. Ao contrário, são os marcos teóricos, os instrumentos pedagógicos, o investimento na formação de educadores e a construção de indicadores de acompanhamento de projetos que dão identidade a um bom projeto de promoção da leitura (DOURADO, 2011, n.p.).

Concordando com as ponderações da autora, e considerando o papel da escola na formação de leitores, a importância da formação continuada na escola e o papel mediador do coordenador pedagógico, estabeleci os objetivos da pesquisa.

Objetivos gerais:

- Ampliar e aprofundar a discussão sobre a importância da leitura literária realizada pelos professores na Educação Infantil.
- Propor um projeto de formação que possa abrir novos caminhos para a reflexão sobre a prática e ampliação dos conhecimentos dos professores sobre a importância de promover boas experiências literárias para as crianças pequenas.

Objetivos específicos:

- Investigar a relação dos professores com a leitura.
- Investigar como a leitura é concebida pelos professores na Educação Infantil.
- Investigar de que forma trabalham a leitura com as crianças.
- Detectar quais os aspectos a serem aprofundados em relação a leitura literária na formação continuada junto aos professores.
- Investigar se as professoras reconhecem as aprendizagens das crianças quando a leitura é feita diariamente.
- Refletir sobre a atuação do coordenador pedagógico no processo de formação continuada.

APROXIMAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A expansão da Educação Infantil no Brasil ocorreu de forma crescente nas últimas décadas e mais especificamente, após uma mudança na Constituição Federal de 1988 que reconheceu o atendimento às crianças de zero a seis anos como um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). Desde então, a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica.

Essa mudança é reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, que estabeleceu de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças e a educação.

Pensando na importância desse currículo coerente e articulado ao projeto pedagógico de cada escola, Oliveira, Ferreira e Barros (2011) defendem a necessidade de se prover formação docente qualificada a todos os educadores que atuam na Educação Infantil, uma vez que ela faz parte do Ensino Básico e vem assumindo um papel cada vez mais importante na sociedade.

Esse progressivo reconhecimento da importância da Educação Infantil como um espaço promotor do desenvolvimento e de garantia dos direitos das crianças como cidadãs da realidade na qual estão inseridas, ainda não se reverte nos dados de pesquisas recentes que mostram que a formação inicial não tem dado conta da complexidade que envolve o trabalho do professor na Educação Infantil.

De acordo com Oliveira et al (2014), além do professor conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, sua história familiar, também é fundamental que considere alguns princípios e referências que possam tornar seu trabalho mais engajado com as propostas nacionais e, sobretudo, com o projeto da própria escola em que atua. São eles: atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, coerência e articulação das experiências propostas às crianças, a inter-relação entre educar e cuidar na prática educativa; o papel da interação no desenvolvimento humano, a adequação das experiências do ponto de vista do avanço das crianças e a inclusão de crianças com deficiências.

Para responder a esses desafios, alguns autores, como Oliveira, Ferreira e Barros (2011) defendem “a concepção de protagonismo docente que se contrapõe a uma perspectiva restrita em que o professor é visto como mero executor”. E ressaltam que:

Enquanto novas visões sobre a criança e seu processo de aprendizagem são expressos em documentos legais, em artigos científicos e mesmo nos discursos educacionais, não é difícil constatar que as práticas educativas vividas em boa parte das instituições de Educação Infantil parecem permanecer pautadas por concepções de criança passiva e de processos de aprendizagem restritos, por exemplo, à disciplina e aos cuidados com o corpo. Agregue-se a isso o desconhecimento acerca de maneiras de organizar situações de vivência, aprendizagem e desenvolvimento próprias para as crianças pequenas, particularmente quando se trata de bebês (OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011, p. 21).

Como se nota, para trabalhar com todas essas especificidades que compõem o cenário da Educação Infantil no país, é preciso contar com um professor que tenha uma formação inicial adequada às demandas das Diretrizes Curriculares e que busque novas aprendizagens por meio da formação continuada.

Para ampliar esta discussão referente a formação inicial, recorro a Gatti et al (2010) que desenvolveram uma importante pesquisa que analisou o projeto pedagógico e as ementas das licenciaturas presenciais dos cursos de Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.

A pesquisa revelou diversos dados importantes, entre eles, o fato de que “as disciplinas relativas à ‘Educação Infantil’ representam apenas 5,3% do conjunto” (GATTI et al, 2010, p. 101). As autoras assinalam que:

As poucas ementas revelam, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias sociológicas ou psicológicas e questões de história para a contextualização da criança, da infância, o que é relevante, porém nota-se a ausência do tratamento de práticas pedagógicas pertinentes ao trabalho com crianças pequenas, em suas diferentes fases do desenvolvimento (GATTI et al, 2010, p. 105).

E concluem que há uma “insuficiência formativa” evidente para o futuro docente atuar nas escolas, e que a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Diante desses problemas, faz-se necessário pensar a formação de professores que irão atuar com as crianças pequenas. O que se vê atualmente é uma grande “oferta” de formação, por meio de cursos presenciais, palestras, oficinas e grupos de estudos, que muitas vezes tentam suprir carências na formação inicial.

Imbernón (2009) explicita uma perspectiva de formação com a qual compactuamos:

[...] a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. (IMBERNÓN, 2009, p. 47)

É partindo dessa perspectiva de uma formação continuada centrada na escola, com uma preocupação nos processos de construção de conhecimentos dos professores para atuar com as práticas sociais de leitura que a pesquisa se desenvolveu. Como vimos anteriormente, existem lacunas na formação inicial que dificultam o trabalho dos professores nas escolas, e quando pensamos nas questões ligadas à leitura literária pelo professor essa lacuna parece ainda maior.

Seguindo nessa perspectiva de uma formação mais reflexiva, recorre-se a Alarcão (2011) que discute o conceito de professor reflexivo, mostrando que o que caracteriza o ser humano é a capacidade de pensamento e reflexão, e não a mera reprodução de ideias e práticas exteriores. Destaca também “a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Essa autora também reforça a ideia de que ao pensar na escola, os profissionais devem enriquecer-se e qualificar-se a si próprios, o que faz com que essa instituição seja “aprendente e qualificante” (ALARCÃO, 2011, p.92).

Nas concepções de Imbernón (2009) e Alarcão (2011) a formação assume um caráter reflexivo, no qual o professor passa a

ser o centro do processo e protagonista de seu desenvolvimento profissional.

André (2010), na mesma linha, destaca que o conceito de desenvolvimento profissional é recente e tem sido usado por autores como Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e Marcelo (2009). Segundo André (2010, p. 175) “essa escolha é justificada por Marcelo (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada”.

E, mais adiante, conclui:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p.176).

A IMPORTÂNCIA DAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Usarei o termo “experiências literárias” citado por Reyes (2010) para designar os variados momentos de leitura nos quais as crianças participam desde bebês.

Atualmente há um consenso acerca da importância da primeira infância, entendido aqui, como o período em que o bebê ainda está na barriga da mãe até os 6 anos de idade.

Com o aumento da demanda de tempo de trabalho dos adultos, a diminuição do número de crianças em cada família, o avanço das pesquisas na área de neurociências que comprovam a plasticidade cerebral e, principalmente a necessidade de conviver com seus pares, tudo isso fez com que as crianças fossem cada vez mais

cedo para a escola. Isso significa que os professores passaram a ter um papel ainda mais importante, pois para muitas crianças, eles são a única voz de que ela dispõe para ouvir histórias e mergulhar no universo da leitura. Para Reyes (2010):

Precisamente nesse momento da vida a literatura lida em voz alta pelos adultos oferece à criança demonstrações contundentes sobre o significado revelador que pode seguir encontrando nos textos: o mesmo que experimentou desde que foi acalentada por alguém ou que ouviu histórias (REYES, 2010, p. 83).

Isso significa que o professor de educação infantil tem um papel muito importante na vida da criança, pois ele pode ser aquele que faz um convite para que ela entre no universo da literatura. Nas palavras de Reyes (2013, p. 28) “um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores”.

Seu papel primordial é encantar as crianças por meio da escolha de bons livros, provocá-las com histórias instigantes, mostrar a variedade de gêneros que circulam na sociedade e suas diferentes funções sociais, de modo que as crianças possam, desde muito cedo, exercer o papel de leitores plenos, ou seja, trocar ideias sobre os textos lidos, manifestando suas opiniões, discutir sobre autores, enredos e imagens, considerando-as como protagonistas no triângulo.

Cabe ressaltar que a concepção de leitura referida está pautada nas ideias de Reyes (2010), que a expressa como:

[...] um processo permanente de diálogo e negociação de sentidos, no qual intervêm um autor, um texto-verbal ou não verbal- e um leitor com toda uma bagagem de experiências prévias, de motivações, de atitudes, de perguntas e de vozes de outros, num contexto social e cultural em mudança (REYES, 2010, p. 23).

E ainda, nesta concepção de leitura, a criança é vista “como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias” (REYES, 2010, p. 23). Desta forma, Reyes (2010) nos aponta a importância de oferecer livros para os bebês e crianças pequenas, para que possam, aos poucos, ir conhecendo e desfrutando da linguagem, da atividade interpretativa e da construção de sentidos.

De acordo com Colomer (2007, p. 30) “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola”. Essa autora substitui o termo “ensino da literatura” por “educação literária”. Nessa perspectiva, o objetivo da educação literária é:

[...] o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).

Nas escolas de educação infantil, frequentemente, o dia a dia é marcado por uma rotina na qual as diversas propostas vão se alternando de modo a contemplar diferentes experiências para os pequenos, entre elas, as brincadeiras corporais, roda de conversa, jogos, brincadeiras no parque, artes, música, roda de história e muitas outras.

Os momentos de leitura pelo professor podem acontecer em diversos momentos, a depender do que será lido e para quê. Durante a roda de história o professor poderá ler textos literários; durante o projeto, poderá ler textos informativos que ajudem a ampliar o conhecimento das crianças sobre um determinado assunto; durante a culinária, haverá a leitura da receita selecionada pelo grupo; no entanto, é necessário garantir que a leitura seja uma atividade habitual, conforme defende Lerner (2002).

Pensando na importância de superar a fragmentação do conhecimento e garantir uma melhor gestão do tempo didático, Lerner (2002) propõe que o professor possa “manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e tornar possível a retomada dos próprios conteúdos em diferentes oportunidades e a partir de perspectivas diversas” (LERNER, 2002, p. 87). Para criar essas condições, o professor deve colocar em ação diferentes modalidades organizativas que devem se articular ao longo do ano escolar: projetos, as atividades habituais, as sequências de atividades e as situações independentes.

Neste caso, destaca-se a leitura literária feita pelo professor como uma atividade habitual (também chamada de atividade permanente), ou seja, uma situação didática que deve acontecer diariamente e tem como objetivo favorecer a aproximação das crianças com a cultura escrita.

Ao escutar uma história lida pelo professor, a criança pode perceber marcas específicas da língua escrita que não são utilizadas cotidianamente ao falar e por meio da regularidade das leituras, ou seja, como atividade diária na escola, a criança vai percebendo também, que a escrita representa a fala e que têm diversos propósitos sociais, pois podemos ler para saber mais sobre um determinado assunto, ler para nos divertir, ler para aprender a fazer algo.

Segundo Lerner (2002):

[...] cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno (LERNER, 2002, p. 80).

E ainda, a autora defende a ideia de que é função da escola articular os propósitos didáticos e os propósitos comunicativos

para que a leitura não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar. Segundo ela, é fundamental apresentar os usos que a leitura tem na vida social.

No caso específico das “rodas de histórias” nas quais os professores escolhem textos literários para serem lidos, o propósito é outro. Segundo Lerner (2002):

Quando o leitor se entrega à leitura literária, sente-se autorizado- em compensação- a se concentrar na ação e saltar as descrições, a reler várias vezes as frases cuja beleza, ironia ou precisão causam impacto, a se deixar levar pelas imagens ou evocações que a leitura suscita nele (LERNER, 2002, p. 81).

Aos poucos, por meio da leitura pelo professor, as crianças também vão aprendendo comportamentos leitores. De acordo com Lerner (2002), para comunicar comportamento leitor é necessário que o professor represente este papel, oferecendo às crianças a oportunidade de participarem de atos de leitura que ele próprio está realizando, que estabeleça com eles uma relação de “leitor para leitor” (LERNER, 2002, p. 95). É compartilhar seu poema preferido, uma notícia de jornal que o surpreendeu, ou seja, o professor interpreta o papel de leitor e mostra aos pequenos de que maneira nós adultos utilizamos a leitura.

Segundo Lerner (2002):

A leitura pelo professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem por si mesmas. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto (LERNER, 2002, p. 95).

Scarpa (2014) defende a leitura literária pelo professor e a interação grupal:

Ouvindo a leitura feita pelo professor, as crianças podem ingressar no mundo da escrita, especialmente pelas portas da ficção, estabelecer relações entre os livros com os mesmos temas ou personagens, vincular as ilustrações com passagens do texto e ter até mesmo autores e histórias preferidos, mesmo antes de saber ler convencionalmente. A mediação do docente e a interação grupal ajudam as crianças a avançar na construção dos sentidos dos textos lidos (SCARPA, 2014, p. 44).

Isto posto, fica evidente que esta não é uma tarefa simples para os professores, uma vez que, muitos deles, não tiveram acesso à boa literatura ou não tiveram a oportunidade de ter um professor que demonstrasse comportamentos leitores. Sendo assim, acredita-se que é por meio da formação continuada na escola, que o coordenador pedagógico poderá dar visibilidade para as práticas de leitura junto aos professores para que sejam discutidas, aprofundadas e recriadas de modo que as crianças possam ter boas experiências literárias.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, tal como defendida por André (2005, p. 47) que a concebe como uma perspectiva que valoriza o papel ativo dos sujeitos na produção do conhecimento e, por isso, busca revelar os significados por eles atribuídos às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais.

Para buscar os significados atribuídos pelas professoras à leitura literária, utilizamos como instrumento de coleta de dados, um questionário misto, composto por cinco perguntas fechadas e três abertas que foi entregue às 10 professoras e às 8 auxiliares que trabalham com crianças de 1 a 5 anos na escola-campo. Além disso, também foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudessem autorizar o uso das informações

para a pesquisa. Nas perguntas fechadas pretendeu-se conhecer um pouco mais os sujeitos, levando em consideração sua formação e seus hábitos leitores. Nas perguntas abertas, os professores foram convidados a explicitar o que pensam sobre a leitura; qual a sua importância na escola; quais os momentos em que leem para as crianças e como esse momento acontece; quais os critérios para a escolha dos livros; e por fim, o que as crianças podem aprender quando o professor lê para elas todos os dias.

A partir das respostas dos questionários, foi possível analisar as ideias principais que norteiam o trabalho das professoras com a leitura, constatar as dificuldades e pensar nos conteúdos a serem trabalhados na formação continuada.

Para análise dos questionários utilizou-se a “análise de prosa” proposta por André (1983, p. 68), pois mostra-se como uma forma mais abrangente da “análise de conteúdo”. Nesta abordagem “as mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias” também são levadas em consideração pelo pesquisador que, neste caso, também pode fazer uso da subjetividade e intuição para interpretar as informações. André (1983) destaca que:

Cada pesquisador tem perspectivas, propósitos, experiências anteriores, valores e maneiras de ver a realidade e o mundo que, ao interagirem com o objeto pesquisado, orientam o seu foco de atenção para problemas específicos, mensagens determinadas, aspectos particulares (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Na primeira etapa da análise dos dados foi feito um levantamento dos tópicos. Esses tópicos foram agrupados de acordo com os critérios de semelhança, relevância e contradição. Esse procedimento foi importante, pois permitiu a sistematização de aspectos que se destacaram nas respostas das professoras, definindo os temas.

Finalizado o agrupamento dos tópicos e temas, a outra etapa consistiu na organização e sistematização de categorias. Para nomear as categorias usou-se como inspiração as ideias de Colomer (2007) acerca da leitura literária na escola, e Reyes (2010) no que se refere às experiências literárias na infância, além de Lerner (2002) sobre a formação de comportamentos leitores.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao longo dessa pesquisa pode-se conhecer um pouco mais do trabalho realizado pelas professoras na escola-campo no que diz respeito à leitura literária na educação Infantil. A partir das repostas dos questionários, elaboramos quatro categorias de análise que serão explicitadas a seguir com os principais achados.

Na categoria “O professor e sua relação com a leitura”, ficou evidente que todos os sujeitos consideram importante ler algum livro, no entanto, as respostas dos questionários mostraram que 48% das professoras leem livros relacionados à educação. Chama a atenção o fato de que cinco professoras relatam estar lendo o livro: “O trabalho do professor na educação Infantil”, pois este foi indicado pela coordenação pedagógica em 2015 como uma referência teórica importante para os estudos e discussões na formação continuada, bem como os livros que tratam da abordagem de Reggio Emilia.

Neste aspecto é importante fazermos uma reflexão sobre o tipo de livro lido, o que pode significar tanto uma tentativa de agradar a pesquisadora, quanto a falta de conhecimento ou a não aproximação aos livros de literatura.

Um aspecto importante analisado a partir dos questionários diz respeito a forma como os sujeitos veem o papel da leitura na escola e a sua importância. A partir das repostas, chegamos a categoria “As Experiências Literárias e a Formação do Leitor”. O questionário mostrou que a maior parte das professoras revelaram

amplios conhecimentos sobre a importância da leitura na escola, para o desenvolvimento da oralidade, criatividade, imaginação, elaboração de sentimentos, escuta e concentração.

Uma questão que merece ser discutida pois foi apontada por alguns professores, diz respeito a ideia de ler por prazer, formar hábitos de leitura e gosto pela leitura, como se isso não pudesse ser ensinado pela escola.

De acordo com Colomer alguns efeitos perversos são produzidos quando justificamos a leitura por prazer na escola. Segundo esta autora, o principal problema do modelo “leitura por prazer”, é a ideia de que “[...] a ‘literatura’ considerada como um todo indivisível, não pode ser ensinada, pode-se unicamente propiciar o contágio” (COLOMER, 2007, p.43).

Assim como Colomer (2007), acreditamos que a função da educação literária na escola “pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo” (COLOMER, 2007, p. 45). Desta forma, a formação continuada pode contribuir para ajudar os professores a olharem para esta questão de forma mais intencional.

Na categoria “A Leitura Literária na Escola como Atividade Permanente: a roda de história”, foi possível conhecer um pouco mais da prática dos professores, pois explicitaram como a roda de histórias acontece. Para uma análise mais profunda, dividimos as ações dos professores em antes, durante e depois da roda. As respostas mostraram que pode haver uma falta de clareza sobre o que é ler e o que é contar. Esses dois momentos podem e devem acontecer na educação infantil, no entanto, é preciso ficar claro que os objetivos para cada um desses momentos são diferentes.

Na análise das respostas das professoras nos questionários, essa ideia de que é preciso variar as “formas de leitura”, usando fantoches e objetos para que as crianças continuem se interessando pelas histórias, revela uma crença equivocada e que merece ser trabalhada nas situações de formação continuada.

A necessidade de superar essa visão mais “tradicional” da leitura também precisa ser trabalhada na formação. Embora apenas uma professora tenha explicitado essas atividades a serem feitas após a leitura (falar sobre o que aprenderam com a história, fazer um desenho ou registro), ainda é muito comum a ideia de fazer perguntas sobre a história para verificar se as crianças se apropriaram do enredo.

Na última categoria “A leitura literária e as aprendizagens das crianças” as professoras descreveram as aprendizagens das crianças a partir da leitura literária realizada na escola.

Pudemos observar, a partir das respostas das professoras, que elas identificam aprendizagens importantes. Elas acreditam que a leitura pode ampliar o vocabulário, desenvolver a imaginação e a noção de tempo (começo, meio e fim das narrativas), ajudar as crianças a lidarem com os sentimentos variados, desenvolver a atenção e a criatividade, auxiliar no desenvolvimento expressivo e na escuta.

No entanto, a escola deve ir além desses aspectos que fazem parte do senso comum, contribuindo para a formação do comportamento leitor (LERNER, 2002) ou como aponta Colomer (2007) é importante a escola trabalhar com um itinerário infantil das leituras, concebendo-o como um processo crescente de aprendizagens ao longo da etapa escolar. Para isso, a autora sugere que a escola tenha o foco nos seguintes aspectos: aprendizagem com as formas prefixadas da literatura (e de imagem) nas quais se plasma a experiência humana; a familiaridade com as diferentes vozes que configuram o conjunto de narradores e através dos quais os livros falam às crianças; a incursão na experiência estética; a possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível; a ampliação das fronteiras do entorno conhecido e a incursão na tradição cultural; e favorecer o ingresso no mundo letrado, aproximando-os de comportamentos leitores.

Os questionários mostraram que há uma grande preocupação em oferecer às crianças o contato com gêneros literários variados, de forma que os desafios proporcionados pela leitura possam ir aumentando gradativamente e que as experiências literárias vivenciadas pelos pequenos na escola em companhia dos amigos e professores, os ajudam a lidar com sentimentos e ações humanas e a buscar formas variadas para compreendê-los. No entanto, a experiência estética proporcionada pelos livros não aparece como algo relevante, o que pode ser um foco importante de estudo na formação continuada.

A partir das respostas dos questionários ficou claro que as professoras sabem que ao promover experiências literárias às crianças todos os dias, elas podem ajudá-las a desenvolver o comportamento leitor, e que esta é uma aprendizagem importante que as crianças da Educação Infantil podem e devem ter. Elas têm muitos conhecimentos sobre o que fazer antes, durante e após a leitura, mas é preciso investir num processo de formação continuada que promova a reflexão sobre a própria prática, pois a aprendizagem dos comportamentos leitores, está diretamente relacionada às ações do professor, e é fundamental que analisem criticamente suas ações e identifiquem o que fazem, como fazem e porquê fazem.

É muito importante que os professores tenham essa clareza sobre o seu papel nessa relação tão especial entre as crianças e os livros. É lendo que o professor poderá comunicar às crianças o valor da leitura. Segundo Lerner (2002):

Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação "de leitor para leitor". (LERNER, 2002, p. 95)

*Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos se não fora
A presença distante das estrelas!*
Mario Quintana.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

A proposta de formação pretende resgatar o papel formador do coordenador pedagógico e trabalhar a homologia dos processos como marco teórico que sustentará o trabalho, de modo que esta não acontecerá de forma transmissiva, mas sim pela reflexão coletiva a partir de situações problemáticas que os professores encontram no seu dia a dia, buscando implicá-los enquanto profissionais da educação, que já possuem muitos conhecimentos advindos da experiência. A proposta de formação continuada também visa oferecer um espaço para troca de experiências e partilha de saberes de modo que os professores possam desempenhar o papel de formador e formando.

A ideia central deste projeto de formação, é trabalhar a partir dos aspectos detectados nas respostas das professoras aos questionários, para aprofundar os conhecimentos e propor novos caminhos para a discussão da leitura literária na Educação Infantil.

Alguns conteúdos previstos seriam: a) Importância das experiências literárias na primeira infância e a formação do leitor: por quê, para quê e como? b) A leitura literária na escola como atividade permanente: a roda de história e a aprendizagem de comportamentos leitores como conteúdos de ensino; c) Ler ou contar? d) Como garantir uma boa roda de histórias? e) Os livros e a incursão na experiência estética: livro álbum; f) A leitura literária e as aprendizagens das crianças

A organização da sequência de conteúdos dependerá dos acordos construídos com o grupo de professoras, uma vez que se buscará a participação e o envolvimento coletivo em todo o processo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.
- _____. *Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. 68 p.
- _____. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez. 2010.
- AVANCINI, M. Símbolo Difícil de Emplacar. *Revista Educação*, São Paulo, ano 20, n. 230, jun./jul. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- COLOMER, T. *A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
- _____. *Andar entre Livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- DOURADO, A. C. D. *Ler Literatura: foco na leitura literária inspira mudanças no comportamento do leitor brasileiro*. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=53>>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- FUNDAÇÃO Carlos Chagas. *Pesquisa Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. Relatório Final. 2010.
- GATTI, B. A. et al. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: FUNDAÇÃO Victor Civita. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.
- GOUVEIA, B., PLACCO, V. M. N. de S. A Formação Permanente, o Papel do Coordenador Pedagógico e a Rede Colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola Organizadoras*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- IMBERNÓN, F. *Formação Permanente do Professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- INSTITUTO Pró-Livro. *Retratos da Leitura no Brasil*. 4 ed. 2016. 142 slides. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

- LERNER, D. *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, Portugal, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/docs/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf>. Acesso em: jun. 2015.
- NÓVOA, A. Para uma Formação de Professores Construída Dentro da Profissão. In: _____. *Professores Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, M. V.; BARROS, J. A. B. Formação Continuada em Educação Infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, C. M.; REIS, P. G. R. *Professores e Infâncias*. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2011.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de et al. *O Trabalho do Professor na Educação Infantil*. 2 ed. São Paulo: Biruta, 2014.
- REYES, Y. *A Casa Imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- _____. *Ler e Brincar, Tecer e Cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- SCARPA, R. *O Conhecimento de Pré-escolares sobre a Escrita: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões vulneráveis*. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- TAVANO, S. *Como começa?* São Paulo: Editora Callis, 2009.



A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESDOBRAMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA REFLEXIVA

Fabiana Bartholomeu¹
Emília Maria Cipriano Castro Sanches²

*“O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza
o educador no que ele tem de mais vital: o pensar.”*
(WELFORT, 1996, p. 22)

Este artigo é um recorte da pesquisa³ de mestrado “Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil” e tem como objetivo abordar os desdobramentos de um processo formativo no cotidiano de trabalho dos professores, enfatizando o envolvimento destes sujeitos no dia a dia de um processo reflexivo construído com o uso do registro.

A pesquisa, que investigou uma experiência da formação continuada vivida ao longo de três anos por uma Coordenadora Pedagógica e um grupo de 18 professoras, em uma Unidade Esco-

1 Mestre em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Pedagoga, Psicopedagoga e Coordenadora Pedagógica há 15 anos da rede conveniada do Município de São Paulo. E-mail: fabianabartholomeu@hotmail.com.

2 Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP e professora titular da Faculdade de Educação da PUC-SP. Coordenadora do Instituto Aprender a Ser. Membro titular do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. E-mail: emiliacipri@uol.com.br.

3 BARTHOLOMEU, Fabiana. Uma experiência de formação continuada: o papel do coordenador pedagógico e do registro reflexivo na formação de professores de Educação Infantil. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19331>

lar de Educação Infantil (Creche) conveniada à Rede Municipal de Educação de São Paulo, teve como objetivos: investigar a atuação do CP em um processo de construção de registros reflexivos como uma estratégia de formação em serviço para professores da Educação Infantil; discutir a importância do uso desses registros na formação destes professores, no seu desenvolvimento ao longo do processo e a evolução dos registros nesse processo; e, mensurar o como trabalho deste CP se consolidou nesse percurso formativo de professores de Creche.

Autores como Dewey (1959), Schön (1983), Imbernón (2010) e Nóvoa (1992) subsidiaram a pesquisa nas discussões sobre o professor reflexivo e a importância da reflexão em suas práticas, vividas no exercício da profissão e no seu percurso formativo em serviço, o qual também denominamos de formação continuada.

A formação continuada tornou-se uma exigência em uma geração de frequentes mudanças, para a qual a necessidade do novo é primordial cada vez mais cedo na sala de aula, especialmente para o professor iniciante que não tem a expertise necessária para a detecção de situações inerentes da sala de aula, nem mesmo na Educação Infantil e, frente a isso, a formação continuada em serviço é fundamental.

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Essa formação é entendida como parte do desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da atuação docente. Segundo Imbernón (2010) o professor terá condições de ser protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional a partir do momento em que se tornar sujeito da sua própria formação. E assim, deve

formar-se com a capacidade de refletir sobre a prática educacional e a docência, sendo conhecedor da teoria e tendo condição de reformular com consciência a atuação em serviço, pois é no processo reflexivo que irá se tornar um profissional capaz de construir sua identidade profissional docente.

Para a construção do referencial da concepção do papel do Coordenador Pedagógico, subsidiaram a discussão Clementi (2012), Ferreiro (1993), Freire (1996), Warschauer (1993, 2001) e Zabalza (2004). Clementi (2012) explica que, nas últimas décadas, o trabalho do coordenador tem apresentado diferentes tendências.

Atualmente, os estudos sobre formação de professores estão influenciando a concepção do trabalho do coordenador e, nesse processo, alguns autores como Schön (1992), Nóvoa (1992), Placco (1994) e Torres (1994) defendem a proposta de que coordenadores e professores devem ser parceiros na organização de projetos, de estudos e na busca de soluções para as dificuldades do cotidiano. Para os autores, estes profissionais devem, juntos, refletir sobre o que privilegiar em determinada atividade; como promover maiores reflexões entre os alunos; quais metodologias são mais adequadas nesta ou naquela situação; ou como os alunos estão se relacionando com as informações que adquirem na escola.

Ao Coordenador cabe fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e a superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos. Placco (2012) explica que o Coordenador Pedagógico tem como especialidades contextualizar as práticas cotidianas, compreender as situações que envolvem a educação de crianças e de adultos, transformar as queixas em problemas solucionáveis, procurar alternativas e propor soluções. Entendendo que a Educação Infantil é um cenário que se constitui a cada dia, torna-se evidente a necessidade do Coordenador, que atua neste segmento educacional, buscar subsídios para adaptar-se a essas especificidades.

O REGISTRO REFLEXIVO TRABALHADO COMO UMA FERRAMENTA VALIOSA NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na rotina de trabalho do CP, especificamente no trabalho de formação continuada do professor, o registro torna-se substancialmente importante a partir do momento em que o professor faz o movimento reflexivo e revela a sua capacidade de decidir, de focalizar a sua atenção em ‘questões’ que possam ter lhe passadas despercebidas, fazendo com que o coordenador atue como provocador das situações emergentes dentro de aspecto reflexivo.

Quanto ao próprio fato de escrever, diz que o professor aprende através da sua narração, ao construir sua experiência linguisticamente, de modo que a sua narrativa constitui-se em reflexão, e esta promove uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas [...] (WARSCHAUER, 2001, p.186).

No dicionário online Wikipédia, o termo ferramenta é definido como uma palavra que “deriva do **latim** *ferramenta*, plural de *ferramentum*. É um utensílio, dispositivo, ou mecanismo físico ou intelectual utilizado por trabalhadores das mais diversas áreas para realizar alguma tarefa”⁴.

É mencionado, ainda, que a ferramenta pode ser considerada um dispositivo que fornece uma vantagem mental para facilitar a realização de tarefas diversas. No sentido mais amplo da ação de registrar, é exatamente a isso que se refere quando tratamos do registro reflexivo, uma ferramenta que tem como finalidade proporcionar o entendimento racional do planejamento e da formação do professor em um processo de formação continuada, facilitando e valorizando a sua ação no fazer de suas práticas pedagógicas.

4 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ferramenta>. Acesso em: 06 jul. 2017.

Júlio Furtado⁵ afirma que a formação continuada é uma necessidade que sempre existiu, principalmente porque a mudança de paradigmas impostos pela sociedade se intensificou nos últimos tempos e as dinâmicas e as posturas acompanharam essas mudanças. O autor aponta que deve ser um aperfeiçoamento dos saberes realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Fica claro, cada vez mais, que o registro reflexivo é parte fundamental e primordial desse processo da formação continuada em serviço, visto que é a partir dele que o professor tem a possibilidade de construir experiências positivas ‘com’ e ‘para’ as crianças, criar um suporte do seu próprio conhecimento profissional e melhorar a sua capacidade de comunicação com as crianças, as famílias e os colegas.

A construção desse registro é um processo percorrido incessantemente, com facilidades e dificuldades, alegrias e frustrações e de sentimentos permeados de emoções, onde só se concretiza a partir da correlação entre o estudo e entendimento do campo teórico / epistemológico e o das experiências e vivências com as crianças, sendo este registro proveniente de uma observação e de uma escuta.

A reflexão pode ser entendida como um processo por meio do qual o indivíduo atribui significados e desenvolve padrões de comportamento, que direcionam suas ações a partir de experiências vividas. Pode-se também relacionar o pensamento reflexivo como o ato de pensar, analisar, sintetizar, sondar, esforçar-se e confrontar crenças antigas com ideias novas, podendo ser explorada também como o contraste entre experiências presentes e passadas em um fluxo contínuo, à medida que as pessoas apreciam suas ações, age e as reapreciam (SCHÖN, 1983).

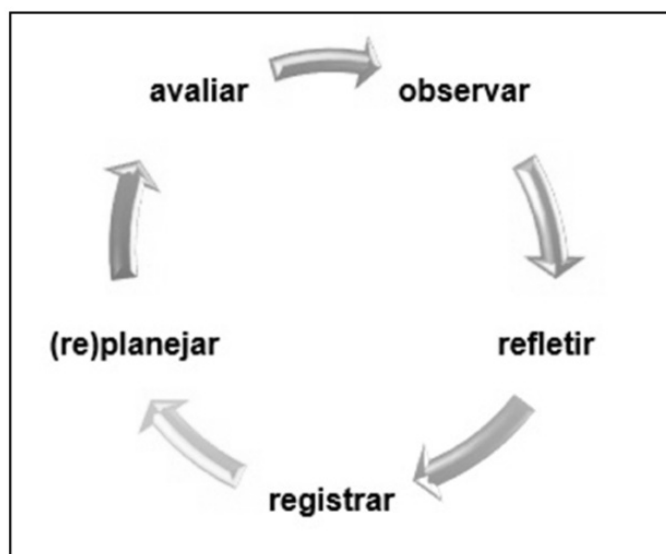
5 Disponível em: file:///C:/Users/Faby/Desktop/PUBLICA%C3%87%C3%83O/REFER%C3%8ANCIA / A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DOS%20PROFESSORES%20%E2%80%93%20Julio%20Furtado.html. Acesso em: 06 jul. 2017.

Dewey (1959) conceitua o pensar reflexivo como o processo de investigar relações, aprofundando-se até achar uma relação tão precisamente definida quanto permitam as condições.

Weffort (1996) é uma das pioneiras no uso de relatos no Brasil e explica que o registro escrito é uma tarefa básica do professor, pois, é por meio dele que é possível dar forma, comunicar o que se pensa, para então refletir, rever, aprofundar e investigar o que ainda não se conhece e que é necessário aprender para o desempenho das atividades docentes. Para esta autora, o ato de escrever materializa o pensamento, torna-o concreto, permitindo que o autor possa voltar ao passado ao mesmo tempo em que constrói o presente.

Assim, o registro escrito obriga o exercício de ações-operações mentais, intelectuais de classificação, ordenação, análise, obriga a objetivar e sintetizar, trabalhando a construção da estrutura do texto e do pensamento. A figura a seguir exemplifica esse movimento das ações-operações apresentadas por Weffort (2016).

Figura 1 – Ação reflexiva



fonte: elaboração das autoras.

Ações interligadas e interdependentes num processo contínuo, onde nossas intenções possam ter clara coerência com nossas ações, por nascerem das observações que delas fazemos.

OS REGISTROS NO DIA A DIA DA PRÁTICA

O registro reflexivo tornou-se na prática desta CP um grande desafio como instrumento avaliativo sobre a proposta de formação continuada que passou a desenvolver, visto que inicialmente, e em muitos momentos, as professoras hesitavam para registrar ações, emoções e sentimentos, apresentando muita dificuldade para narrar os fatos que aconteciam no cotidiano de suas práticas.

Após quatro anos de processo formativo, instituído como plano de formação da CP, continuamente buscou-se formas e possibilidades para desmistificar a ideia de que os professores não têm o interesse em refletir sobre suas ações, de que a ideia de escrever sobre suas práticas é um ato mecânico e burocrático.

Podemos avaliar que a maior parte do grupo, depois desses anos de processo formativo, não apresenta resistência ao ato reflexivo, apesar das dificuldades das atribuições do dia a dia, entretanto, é nítido que o registro só tem colaborado e valorizado o trabalho desenvolvido.

Um dos exercícios realizados com o grupo possibilitou verificar a pertinência, o pertencimento e o valor concedido ao uso do registro.

O registro reflexivo nos dá a oportunidade de percebermos nossa ação. De formularmos novas estratégias e caminhos, além de avaliarmos nossas propostas (**professora Aline – 8 anos na Educação Infantil**).

Fazer o registro tem se tornado cada vez mais valioso para o meu processo de educadora, sempre em reflexão permanente sobre minhas ações e escolhas (**professora Célia – 6 anos na Educação Infantil**).

É a oportunidade de perceber a criança, conhecer características próprias que cada uma possui (**professor Vinícius – 2 anos na Educação Infantil**).

Acredito que o registro é uma das partes mais importantes do meu trabalho, pois ao fazê-lo posso observar os pontos positivos e negativos do meu trabalho. Com ele posso ser uma profissional cada vez melhor, pois me possibilita a constante auto avaliação (**professora Lígia – 7 anos na Educação Infantil**).

Não podemos negar que o ato de escrever é muito difícil, Welfort (1996) deixa isso muito claro ao explicar que:

Ousar colocar, socializar para o outro, o que pensamos, somos, dói (...). Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida. Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo. Envolve, exige, exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que “o homem escreve com seu próprio sangue (p.22).

Quando o professor se dispõe a escrever, a registrar os seus pensamentos, as dificuldades e as dúvidas, e passa a se despirm em reflexões, ele também se coloca a mercê da avaliação do outro, e essa avaliação, esse olhar DO OUTRO é fundamental para a permanência e a confiabilidade desse escritor, esse professor em busca da aceitação do leitor que, muitas vezes, é ele mesmo ao refletir sobre a sua prática.

Quando registro, me busco.
Quando me busco, registro.
E monto assim minha história.
História nascida e escrita
com dificuldade,
quando se foi educada
ouvindo outra história,

história do silêncio,
da não-expressão,
do não-conflito,
Por esta razão,
repensar,
refletir,
registrar,
é também RE-AGIR.
Contra essa história irreal,
contra a mornidão,
contra o sono.
É agir pelo meu sonho
que é pensar e
transformar a
Realidade.
(WARSCHAUER, 1984)

Pode-se entender que o registro que parte de uma reflexão é um material valioso e poderoso para que o Coordenador Pedagógico identifique as fragilidades de um professor ou de um grupo destes. A partir dos relatos descritos em um registro, o CP consegue perceber a concepção existente sobre a identidade, sobre a prática profissional destes professores e sobre as concepções que eles têm sobre Criança e Educação Infantil. A partir do registro, é possível também que o Coordenador identifique as estratégias de planejamento do professor, pois o planejamento emerge de uma reflexão. Segundo Padilha (2001, p.30), “O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação”, sendo possível a partir de então uma ação estratégica do CP no sentido de planejar e articular junto com o professor, assegurando, assim, a reflexão das ações e das estratégias a serem adotadas, levantando questionamentos pertinentes, atitudes adequadas, contribuindo com sugestões de autores para fundamentação teórica, colaborando na organização do tempo e espaço e na utilização de materiais, havendo quando possível a socialização entre seus pares, orientando assim o docente na busca entre a integração da teoria à prática.

Já dizia Paulo Freire que o registro da reflexão e sua socialização num grupo são “fundadores da consciência” e assim sendo, são também instrumentos para a construção de conhecimento. O ato de escrever obriga a formulação de perguntas e o levantamento de hipóteses, aonde se vai aprendendo mais e mais, tanto a formulá-las, quanto a respondê-las. Assim, o registrar a reflexão cotidiana significa abrir-se para seu processo de aprendizagem, pois aquele que ensina e aprende é um modelo para seus alunos – modelo de aprendiz do seu ensinar.

Na pesquisa que originou este artigo, quatro categorias de análise foram estabelecidas a partir da leitura dos registros que foram os objetos de estudo: o foco na observação da criança; a relação estabelecida entre a teoria e a prática; a consciência e a intencionalidade; e, a manifestação das ‘emoções’ na escrita, ressaltando que havia um eixo transversal: **a ação reflexiva do professor.**

As categorias surgiram a partir do momento em que as leituras foram sendo realizadas e foi notado o avanço na produção da escrita das professoras. Pois, no início da formação os registros eram sinalizados como-pontuais e sem vida, e, vinha aos poucos, no decorrer da pesquisa, se transformando em relatos de situações e práticas permeados de falas que mostravam a alegria das expectativas e das atividades desenvolvidas, ora contrapostas de frustrações das propostas não tão felizes, deixando claro que ali naquela escrita havia um sentimento sobre aquilo que estava sendo registrado.

Estamos muitíssimo felizes, pois agora sim nosso projeto fará muito mais sentido ao grupo, a vivência com algo mais concreto valoriza muito mais a aprendizagem significativa de cada criança (**professora Tatiane M. – 8 anos na Educação Infantil**).

Aos poucos o grupo foi soltando as amarras da insegurança e do medo e foi dando vez à emoção ao escrever situações cotidianas,

tomadas de entusiasmo que foram sendo expostos nas linhas dos registros. Nesse processo, a CP foi confirmando as suas suspeitas, de que o grupo vinha se fortalecendo e tornando-se cada vez mais confiante ao relatar as suas próprias práticas.

Conseguir perceber que o olhar de cada uma foi abrindo-se às pequenas situações onde a aprendizagem das crianças se fazia muito significativa. As propostas passaram a ser ações cada vez mais conscientes, experiências planejadas que conduziam as crianças a um processo cada vez mais eficiente de ensino e aprendizagem.

Mesmo nas ‘atividades’ mais simples ou até mesmo nas brincadeiras o objetivo das ações e das estratégias para atingir os resultados começaram a aparecer muito mais, sendo este uma parte do planejamento da ação das professoras. Nessa concepção, Negri (2007) diz que toda atitude do professor deve estar ligada essencialmente a aprendizagem do aluno, ter intenção pedagógica é realizar todo o planejamento com consciência, saber o que se está fazendo e porque se está fazendo.

Voltamos para a sala e eu aproveito o momento e pergunto as crianças “coisas” sobre os bichinhos que chamaram atenção no parque:

Professora: o que tinha no parque?

Criança 1: insetos.

Criança 2: não eram insetos, era joaninha e borboleta, inseto é barata que voa e não voa.

Criança 3: inseto é a natureza.

Criança 4: o pernilongo é um inseto.

Criança 5: aqui na creche tem um monte de insetos, eles são pequenos.

Criança 6: a aranha é um inseto

Criança 7: a cobra é um inseto também.

Criança 8: não, porque ela é grande.

Por meio desse diálogo e com as informações trazidas pelas professoras que acompanharam o grupo, no ano anterior, de que as crianças apresentaram no final do

ano um enorme interesse pelos bichinhos da natureza, ficou “evidente” para mim que seria muito produtivo conhecermos os insetos (**professora Liliane – 6 anos na Educação Infantil**).

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido por teorias da Educação e como apontado na pesquisa, a teoria enfatiza a ação, pois ambas fazem parte de um todo único e não deve haver predomínio de uma sobre a outra e sim uma correlação. A interação entre saberes gera o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma e emancipatória.

De fato, a teoria passou a fazer parte da escrita do grupo, sendo esta escrita permeada de concepções dos mais diversos autores ligados a Educação Infantil. Os projetos e os relatos de experiências passaram a conter fundamentação teórica e o interesse pela leitura no grupo passou a fazer parte do cotidiano do processo de desenvolvimento profissional de cada uma das professoras.

É importante lembrar que um bom professor não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha sua importância, um professor vai se formando na relação teoria e prática, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor se constrói enquanto indivíduo em pleno estado de mudança.

Freinet defende a ideia que não é necessário sufocar as crianças com materiais para que elas consigam aprender. O papel do professor é proporcionar situações por meio das quais as crianças tenham a necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente na descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse. Mas como? Por onde começar? Como planejar um estudo desse tipo com crianças tão pequenas? Enfim, como entender esse desafio? (**professora Liliane – 6 anos na Educação Infantil**).

O QUE REVELAM OS DEPOIMENTOS

Dando continuidade a proposta lançada ao grupo, foi percebida a necessidade de que cada professor colocasse em ordem seu pensamento, suas necessidades, suas conquistas, intenções, o seu fazer diário compilado em um mesmo instrumento. Foi entendido que deveria se ir além de um caderno para anotações e sim da organização de um material que apontasse o desenvolvimento profissional que cada um vinha conquistando em todos os âmbitos.

Não se pretendia a princípio adotar o uso do Diário de Aula, técnica de documentação como instrumento metodológico claramente apresentado por Miguel A. Zabalza em seu livro Diário de Aula – um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, e sim um instrumento que abarcasse além dos registros todo o material que fosse pertinente e fizesse parte da realidade e necessidade de cada um dos professores além de ser a possibilidade da sua constante autoavaliação. Dessa forma, foi sugerido o Portfólio como instrumento de desenvolvimento profissional.

[...] um portfólio é algo mais do que uma recopilação de trabalhos colocados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula passadas a limpo, ou uma coleção de lembretes de aula colados num álbum. Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem apresentadas (CHARRÉU; OLIVEIRA 2015, apud HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

A construção de um Portfólio deve obedecer a alguns critérios que devem estar presentes em todo seu processo de construção sendo este elemento fundamental para a tomada de consciência dos progressos na aprendizagem neste processo de desenvolvimento profissional. São critérios da sua implementação: a seleção criteriosa, adequada e relevante dos materiais escolhidos; a diversidade de fontes e pontos de vista; a criatividade e o sentido estético; a

fundamentação das decisões tomadas e a reflexão dos registros apontados.

Entretanto, o uso do Portfólio não será conteúdo apresentado neste artigo, pois além de estar em processo de construção estamos tratando neste momento do uso do registro reflexivo e suas contribuições.

Atualmente, já instituído no grupo, o registro tem se mostrado uma ferramenta necessária no dia a dia dos professores. Relatos apontam que a tomada de decisões, a reflexão sobre as práticas, o crescimento e desenvolvimento profissional só apresentou evolução e melhoras, que a falta de tempo é o vilão desse processo, mas quando atrelado a busca do aperfeiçoamento o reorganizar-se dá conta dessa atribuição e, acima de tudo o valor da proposta tomou conta do perfil de grande parte do grupo.

Em geral os professores reconhecem a pertinência e importância do registro sendo fundamental para o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional consciente.

O pensar e repensar do processo das propostas, o planejar e replanejar ficam muito evidentes no registro, sendo ele um facilitador para a amplitude do olhar do professor.

O que você acha sobre fazer o seu 'registro' de aula?

É muito importante e foi necessário para o meu desenvolvimento profissional, pois foi dessa forma que pude analisar e perceber onde posso mudar e consequentemente melhorar minha prática (**professora Fabiana R. – 2 anos na Educação Infantil**).

É a oportunidade de perceber a criança, conhecer características próprias que cada uma possui (**professor Vinícius – 2 anos na Educação Infantil**).

Acreditam que a escuta sensível e o olhar para o que as crianças dizem, interpretados através do registro, contribui diretamente

para a melhoria das práticas que desenvolvem e conseguem compreender melhor seus objetivos.

Torna-se o mecanismo responsável pela mudança de atitudes e posturas, espelho nas ações e termômetro de qualidade do trabalho desenvolvido.

Barbosa (1999, p. 44) lembra que “é a intencionalidade pedagógica que define o trabalho docente e ela somente é conquistada através de uma formação profissional sólida, um olhar sensível e atento”.

Você acredita que ele tem contribuído de alguma forma com a sua prática?

Sem dúvida, pois é através de meus registros que revejo as minhas ações, as minhas frustrações, meus objetivos alcançados. Faço meus replanejamentos (**professora Tatiane L. – 5 anos na Educação Infantil**).

Tem contribuído muito nas minhas práticas, fazendo com que eu reflita mais, perceba como posso aplicar atividades em que todos estejam envolvidos (**professora Ione – 8 anos na Educação Infantil**).

Sendo a rotina, uma rotina apertada, onde a falta de tempo para o planejamento faz parte do contexto, a necessidade por registrar se faz presente, pois o hábito do registro aprimora a prática.

Apontam então que, apesar dos obstáculos, é possível, no dia a dia, desenvolver e buscar ‘maneiras’ próprias de elaborar esse registro, principalmente quando enxergam o avanço que obtiveram ao longo do percurso no amadurecimento da escrita, no aperfeiçoamento das posturas e na retomada das estratégias.

Fale sobre o ‘esforço’ em fazer o registro?

Fazer um registro requer muita prática e treino, não é fácil ordenar os pensamentos e principalmente coloca-

los no papel. Também tem a questão do tempo, o nosso grande vilão nesse cotidiano apertado. Muitas vezes, os registros ficam guardados na memória e transcritos nos horários de sono ou no silêncio e aconchego do lar (**professora Aline – 8 anos na Educação Infantil**).

A rotina do meu trabalho não me possibilita ter um tempo adequado para a construção dos meus registros, mas o faço sempre, mesmo que precise fazer em casa, pois ele faz parte do bom desenvolvimento do meu trabalho (**professora Ligia – 7 anos na Educação Infantil**).

E, apesar de todas as dificuldades encontradas, grande parte do grupo reconhece que o registro enquanto de fato reflexivo é valiosíssimo no sentido de colaborar efetivamente com todos os sujeitos envolvidos: crianças, coordenador pedagógico e acima de tudo, ele próprio, o professor.

Qual é a validade que você vê nesta proposta?

É muito bom olharmos para os antigos registros e olhar o hoje e perceber o quanto amadurecemos como profissional. Dá trabalho, mas o valor significativo da aprendizagem não tem preço (**professora Tatiane M. – 8 anos na Educação Infantil**).

De muito valor, os registros são muito significativos, através deles podemos repensar, replanejar, registrar a história que o grupo percorreu ou mesmo o que uma só criança atingiu, como também o meu caminho percorrido (**professora Célia – 6 anos na Educação Infantil**).

Sim, percebo um avanço na minha forma de escrever e no aperfeiçoamento da minha prática como professora (**professora Bianca – 2 anos na Educação Infantil**).

ACHADOS DA PESQUISA

Um galo sozinho não tece uma manhã
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem ...
(JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

Atualmente o registro pode ser entendido como um instrumento da narrativa do pensamento do professor, como um documento da expressão e da elaboração de seus pensamentos e dilemas, como um propulsor da desestabilização da zona de conforto, criando conflitos que oportunizem a descoberta de novos caminhos. No registro feito pelo professor, devemos encontrar elementos e indícios que apontam seu crescimento como profissional e a melhora do seu desempenho.

Dessa forma o registro reflexivo, é considerado como uma das ferramentas principais da documentação e que sendo de caráter pedagógico é um importante instrumento em constante aperfeiçoamento de práticas e fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, este como agente mediador em uma escola que busca com intencionalidade promover o desenvolvimento humano, moral, ético, estético, crítico, atuante, reflexivo e desafiador na criança. Assim o registro reflexivo, é considerado como uma das ferramentas principais da documentação e que sendo de caráter pedagógico é um importante instrumento em constante aperfeiçoamento de práticas e fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, este como agente mediador em uma escola que busca com intencionalidade promover o desenvolvimento humano, moral, ético, estético, crítico, atuante, reflexivo e desafiador na criança.

Podemos concluir que ao longo dessa trajetória muitos pontos positivos e ótimos desenvolvimentos profissionais foram alcançados, não somente atribuído ao uso do registro reflexivo e sim sobre o interesse que o grupo apresentou ao longo da proposta no sentido do entendimento e do pertencimento relacionados à prática reflexiva.

[...] O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento a burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível (SCHÖN, 1997, p. 87).

O debruçamento sobre essa prática tornou-se ininterrupta em torno das experimentações e discussões realizadas sobre o processo e o ato reflexivo, levando o grupo ao amadurecimento sistematizado.

Para que esse processo de desenvolvimento profissional realizado se concretize continuamente com qualidade, é necessária uma postura coerente e democrática por parte de todos envolvidos, a começar com o coordenador pedagógico, que precisa estar em constante formação para dar conta de suas atribuições.

Neste ponto, destacamos também a importância da parceria entre coordenador e diretor, é importante que o diretor também veja neste coordenador um agente de formação dentro da unidade, organizando pequenas ações do dia a dia entre os componentes da equipe, de modo que este possa desenvolver o seu papel pedagógico e formativo.

Este estudo tem feito e colaborado para que o grupo participe permanentemente de pesquisas e estudos fortalecendo as concepções adquiridas a partir do início desse processo formativo, fazendo com que o registro reflexivo seja uma parte da documen-

tação pedagógica privilegiada de considerações e riqueza de dados relevantes nos processos da Unidade Escolar.

Não podemos concluir que a proposta tenha prazo, pois ela vem enraizada com a necessidade da progressiva formação, que foi semeada e tem tido bons frutos desde então.

Um possível desafio para esta pesquisa seria dar continuidade aos estudos a partir das necessidades emergentes do cotidiano da unidade e fica claro que este será um processo contínuo, dando margem às mais variadas possibilidades de reflexões.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil - Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, Brasília, 1999.
- CHARRÉU, Leonardo Verde e OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diários de aula e portfólios como instrumentos metodológicos da prática educativa em artes visuais. *Cadernos de Pesquisa* v.45 n.156 p.410-425 abr./jun. 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NEGRI, Paulo. *Concurso Público: Prova Didática*. Londrina: UEL, 2007.
- PADILHA, Roberto Paulo. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma perspectiva entre professor, alunos e conhecimento*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, Registro e Reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. *Diários de aula: contributo para o estudo de dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora, 1994.



O ITINERÁRIO METODOLÓGICO PARTICIPATIVO E A INSTAURAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS

Alcielle dos Santos¹
Vera Maria Nigro de Souza Placco²

INTRODUÇÃO: O INÍCIO E A DELIMITAÇÃO DO TEMA

*“O que passou não conta? indagarão as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca. O que passou ensina com
sua garra e seu mel.”*

Thiago de Mello (1999)

O objetivo maior de um relato de pesquisa é socializar o conhecimento e a metodologia empregados durante o processo de um pesquisador. Portanto, opta-se por incluir, neste texto, um pouco da caminhada, não apenas metodológica, mas da construção do tema e constituição identitária da pesquisadora dentro do próprio processo de pesquisa.

A escolha do tema de pesquisa teve como pressuposto inicial, o fato de, em modelos tradicionais de elaboração de planos de formação, coordenadores pedagógicos privilegiarem a criação de listas de temas a serem desenvolvidos com os professores, em

- 1 Pedagoga, mestre em Educação: Formação de Formadores e doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da PUC-SP. Coordenadora Pedagógica de Ensino Médio e professora de curso de Pedagogia (EaD), ambos em Santos/SP; autora de dissertação de mestrado, objeto desse relato de pesquisa. E-mail: alcielle.santos@gmail.com
- 2 Professora doutora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional) e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da PUC-SP, e orientadora da dissertação de mestrado, objeto desse relato de pesquisa. E-mail: veraplacco@pucsp.br; veraplacco7@gmail.com.

apresentações unilaterais, como acontece em processos de assessoria externa. Ou seja, a identidade docente não aparece nessas propostas formativas, pois não é proporcionada oportunidade de participação aos professores, seja na escolha desses temas, seja na metodologia de trabalho e estudo a ser utilizada.

Essa compreensão já emanava da experiência profissional da pesquisadora, como coordenadora pedagógica e formadora de professores há nove anos, mas evidenciou-se na escrita de um texto denominado “o tema e eu”, proposto no Mestrado Profissional. A produção de um texto em que se observava a própria trajetória profissional e o surgimento do tema como questão inquietante que emanava da prática foi uma opção bastante potente para o estabelecimento da questão central do trabalho e dos objetivos geral e específicos. Esses, portanto, emergiram de uma trajetória profissional que incluiu docência de disciplina diferenciada – Robótica – com uso de metodologia de aprendizagem cooperativa e ao pertencimento que a pesquisadora tinha em relação ao grupo que passou a coordenar, o que não poderia se reverter em um modelo de gestão ou de liderança autocrática.

Assim, sua trajetória profissional foi o mote do estabelecimento de um trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em que se propôs a ruptura do modelo unilateral e centralizador, de estabelecimento da pauta de formação de um grupo de professores. Em contrapartida, através da investigação feita da própria prática e da de outros três coordenadores pedagógicos da escola onde atuava, chegou-se ao estabelecimento de duas questões:

- Como identificar, na pauta de formação, conhecimentos necessários e de interesse do professor, propiciando a construção participativa?

- Como organizar esses encontros de formação?

O trajeto de busca por respostas às questões propostas como objetivos de pesquisa foi delimitado nos objetivos específicos:

- Como são criados os espaços de participação para os professores na pauta de formação?
- Quais os procedimentos propostos pelo Coordenador Pedagógico (CP) para que ocorra a participação docente na elaboração do plano ocorra?
- Como o CP planeja a teorização e debate nos momentos de estudo?
- Como os professores percebem sua participação na elaboração do plano de formação?
- Quais focos têm emanado dos interesses e necessidades dos grupos de cada segmento?
- Quais as práticas docentes derivadas dos processos de formação e sua relação com a inovação curricular nas práticas de sala de aula e no desenvolvimento profissional?

Para a melhor delimitação do foco da pesquisa, rumou-se para a realização de pesquisa de produções acadêmicas correlatas, que foram organizadas em quadro que permitiu que os referenciais teóricos comesçassem a ser definidos a partir de outros achados e olhares de pesquisadores.

Foram selecionadas para o diálogo entre pesquisas publicadas e o que se pretendia desenvolver no trabalho de mestrado, cinco textos acadêmicos. Todos utilizavam a expressão 'formação continuada' e a participação não era um conceito trabalhado *a priori*, porém estava presente em estratégias de mediação de grupos em formação, em cada uma delas, e se expressava através de termos como colaboração e estudo coletivo. Além disso, esses termos indicavam a relação entre coordenadores pedagógicos e professores em contextos formativos.

A busca e estudo das pesquisas correlatas deu início ao diálogo reflexivo na escrita do trabalho de conclusão, o que facilitou avançar para a análise de autores mais densos – até mesmo porque

muitos dos escolhidos também o foram pelos autores dos cinco trabalhos pesquisados. Além disso, a realização criteriosa dessa reflexão facilitou a elaboração de tramas conceituais, explicadas mais adiante.

REFLEXÃO SOBRE PARTICIPAÇÃO, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: OS EIXOS DE ANÁLISE

Ao concluir as pesquisas correlatas e após a delimitação do tema, surgiu outro ponto de questionamento: se a problemática proposta na pesquisa tinha, como ponto chave, a participação, que tipo de participação se deseja para o professor, no plano de formação do CP? Como essa participação seria exercida pelos professores? Toda participação propicia transformações dos grupos em formação?

Diante disso, antes da investigação do contexto da pesquisa e seu estudo, a partir dos referenciais teóricos selecionados, buscou-se definir o conceito de participação em si.

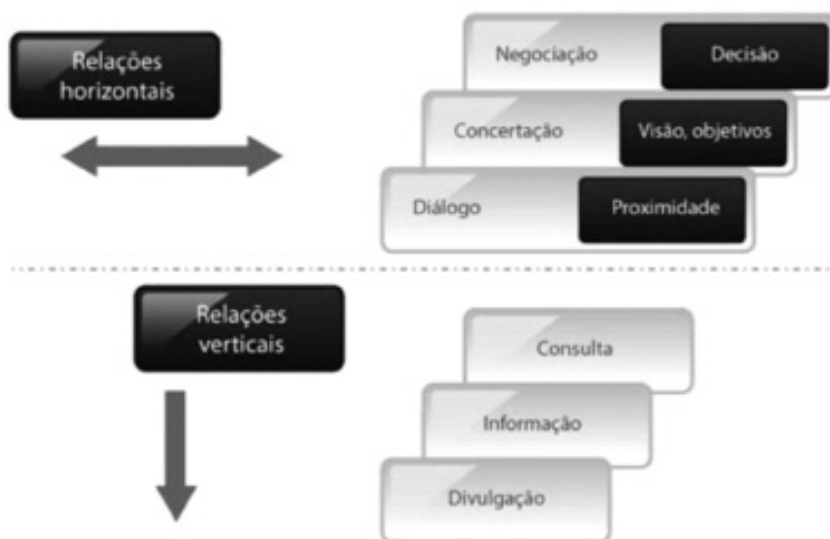
Dentre os autores que falam sobre o tema, procurou-se não meramente uma definição, mas também diferenciações da ação dos sujeitos envolvidos nos processos participativos. Portanto, para se analisar as formas de participação observadas no projeto de formação estudado nesta pesquisa, optou-se pela tipologia proposta por Beuret (2006). O autor diferencia a participação em níveis de relações verticais e horizontais.

Nas relações verticais, o gestor adota postura diretiva e unilateral, algo observável nos processos de formação que propõem pautas pensadas pelo CP, sem a participação efetiva dos professores de seu grupo. As opiniões desses são consideradas no nível de relação de consulta, no qual se mantém a unilateralidade. Esse modelo de formação nos remete a algumas propostas em que o CP figura como formador que define quais serão os temas a serem examinados, assim como prioridades e cronograma, ou seja, toma decisões pelo grupo e não com ele.

As relações horizontais retratam processos formativos mais centrados na participação, mas que também possuem diferenciações.

Os níveis de participação permitem que analisemos as posturas dos participantes da formação, assim como as ações dirigidas (nas relações verticais) ou mediadas (nas relações horizontais) pelo CP. O modelo apresentado por Beuret (2006) está assim disposto:

Figura1: Formas de participação no projeto de formação



Fonte: Beuret (2006)

No modelo proposto pelo autor, as participações verticais são divididas em três tipos: divulgação, informação e consulta:

- divulgação: nesse tipo de participação, há adesão a uma mensagem estabelecida pelo CP ao grupo em formação. Corresponde aos modelos tradicionais de formação, em que o CP define uma pauta formativa em seu plano, sem dar participação ao professor.

- informação: também unilateral, porém se oferece ao grupo mais dados que acabam por permitir a construção de opinião.

- consulta: a opinião dos participantes é indagada, mas não há garantia de que constará da tomada de decisão, ou seja, da pauta formativa.

A informação e a divulgação perfazem tipos de interação descendentes, unilaterais e, na consulta, já há reciprocidade, ou seja, ocorre uma aproximação de um segundo nível, o das interações horizontais.

Dentre estas, temos o diálogo, a concertação e a negociação.

- diálogo: nesse primeiro tipo de participação, não há uma finalidade precisa, mas já há condições de se conhecer e compreender os interesses do grupo. No caso da escola pesquisada, os processos formativos observados já constam desse primeiro nível, mesmo quando a formação ainda é temática e não há uma definição clara, a princípio, de como a participação pode se efetivar.

- concertação: as decisões são ajustadas aos interesses individuais dos participantes, mas não são elas o centro. Busca-se construir uma visão coletiva de objetivos e projeto para o bem comum, considerando-se as visões de cada um dos indivíduos. A participação e as regras do jogo são construídas voluntariamente.

- negociação: busca-se uma solução mútua aceitável, um acordo na tomada de decisões que, nesse caso, é o centro do processo. É pertinente quando há uma ou mais divergências.

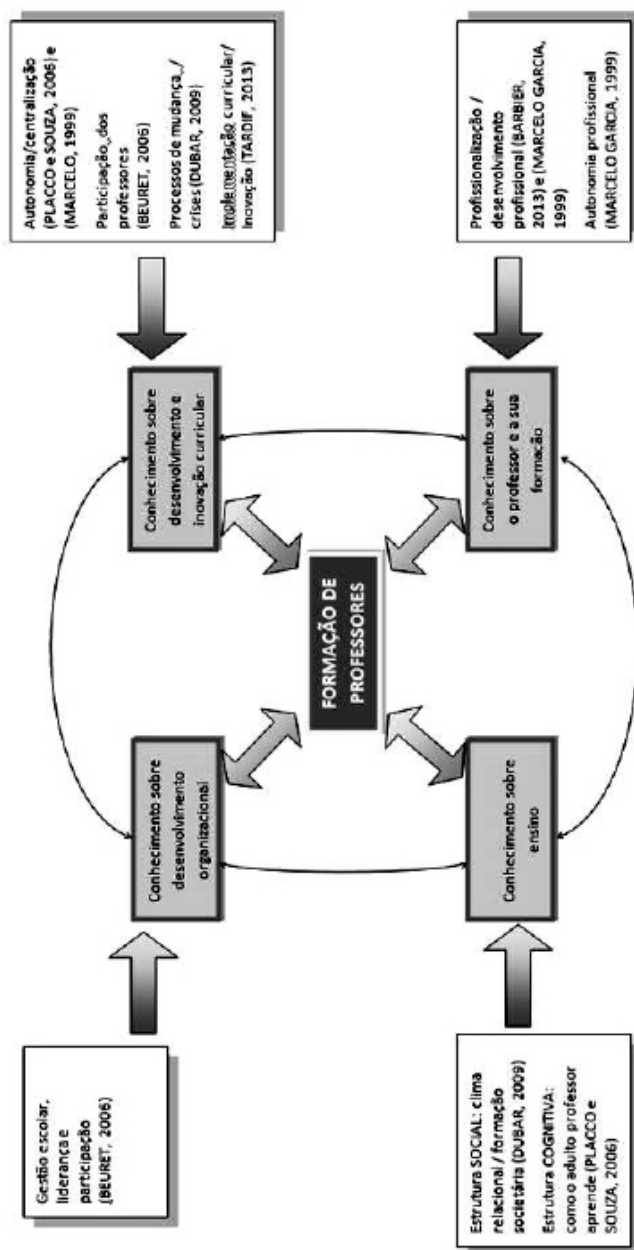
Destaque-se que, entre os níveis verticais e horizontais de participação, apresentados na figura 1, há um tracejado pontilhado que representa a possibilidade de idas e vindas, ou seja, que, mesmo em processos horizontais como a concertação, sejam utilizadas estratégias de participação verticais como a divulgação ou a consulta. A boa navegabilidade entre as dimensões também é um atributo desejável para os CPs.

Para além do conceito de participação, estabeleceu-se uma trama de referenciais teóricos, com a intenção de examinar o êxito dos planos de formação dos CPs e professores, e também os processos desencadeados pelas opções metodológicas desses sujeitos, assim como suas trajetórias durante o processo de formação.

Como eixo estruturador e integrador dos diferentes referenciais teóricos, optou-se por Marcelo Garcia (1999), em especial, pela estruturação utilizada pelo autor em sua obra “Formação de professores: para uma mudança educativa”, capítulo 4 – Desenvolvimento Profissional dos Professores. A escolha pela estruturação proposta por esse, dentre os demais autores selecionados, justifica-se pelo caráter aglutinador de diferentes pensamentos, dispostos em textos, quadros e figuras que didatizam os inúmeros fatores que se inter-relacionam no tema Formação de Professores. Em especial na figura 22 (MARCELO GARCIA, 1999, p. 140), o autor estabelece um modelo de síntese: fundamentos para uma teoria da formação de professores. As relações entre áreas didáticas e desenvolvimento profissional estão propostas em quatro eixos que serão numerados nessa pesquisa para melhor compreensão e diálogo com outros autores:

A clareza da figura a seguir e sua relação com os dados coletados nesta pesquisa levaram à decisão de criar um modelo de análise a partir desse modelo teórico (MARCELO GARCIA, 1999). Esses quatro itens se constituíram nos eixos ou temas de análise, mas destaque-se que são propostos como permeáveis, ou seja, os eixos são organizativos da análise, mas, na prática formativa, ocorrem em simultaneidade. Também está representada, na figura 2, a relação desses eixos com os demais autores e conceitos que fundamentaram a pesquisa.

Figura 2: Fundamentos para um plano de formação participativo



Fonte: adaptado de Marcelo Garcia (1999)

Marcelo Garcia (1999) observa que o desenvolvimento profissional do professor está intrinsecamente ligado ao aperfeiçoamento da instituição escolar e, portanto, é influenciado pelos fatores da política educativa. Diante disso, foram analisados, no **primeiro eixo, Conhecimento sobre desenvolvimento organizacional**, aspectos como: liderança instrucional dos formadores (CPs), cultura de colaboração e gestão democrática e participativa, nos processos formativos da escola analisada. Os mesmos aspectos também foram observados, durante a pesquisa, nas práticas propostas pelos formadores, através da análise documental (pautas e atas de formação e outros registros dos CPs) e entrevistas.

Diante da subjetividade de tais aspectos, os relatos dos professores foram confrontados com as falas e práticas de seus formadores. Para tanto, o estudo feito das formas de participação propostas por Beuret (2006) foi retomado, na etapa de análise do conteúdo das entrevistas.

O segundo eixo – Conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular – defende que o professor seja agente de desenvolvimento curricular e que esse desenvolvimento se defina como desenvolvimento profissional.

O que se propôs foi a participação ativa desses professores na definição de quais saberes requerem maior ou menor atenção nas pautas de formação e quais são as prioridades para cada grupo, uma vez que essas devem ser determinadas pelas questões que os mobilizam a cada momento.

Os professores como sujeitos de conhecimento é uma proposição de Tardif (2013) que provocou a percepção de que, enquanto construtores de projetos de formação, os professores também são agentes. Essa discussão e seus desdobramentos: autoformação, volição, processo identitário, responsabilização e autoria, estão no cerne do debate desta dissertação.

O conceito de autoformação também é destacado por Placco e Souza (2006), ao lado dos conceitos de deliberação e volição.

Traçam um paralelo entre os conceitos de volição, definida na base da deliberação, e autoformação, citando Marcelo Garcia (1999). Tal associação tem como princípio o fato de a volição ser autoregulada e a autoformação compreender também inter e heteroformação.

Por outro lado, resta claro que o papel do CP como formador assegurará que as demandas trazidas pelo professor tenham o tratamento metodológico adequado, como proposto em Placco e Souza (2006, p. 46):

O formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida.

Nesse ponto, Marcelo Garcia opta pelo formador que deixa de ser um perito e se torna colaborador e assessor (1999, p.144). Ao se adotar como objetivo específico a identificação das estratégias adotadas pelo CP para propor a participação docente, inclui-se, conforme definições do autor, situações pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão), facilitadoras de uma proposta de participação e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional.

No terceiro eixo – Conhecimento sobre o professor e a sua formação –, Marcelo Garcia (1999) traz um quadro teórico de modalidades de desenvolvimento profissional no qual se tipificou os processos analisados, isto é, volta-se o olhar para a individualidade do professor como profissional autônomo e, ao mesmo tempo, integrante de um coletivo. As marcas definidoras da identidade docente dizem respeito às formas societárias firmadas ao longo de sua vida (sua formação, suas experiências profissionais prévias) e aquelas que firmará, em processo identitário relacional, em sua trajetória profissional. Essa afirmação baseia-se nos estudos de DUBAR (2005, 2009) e na observação das relações interpessoais dos sujeitos de pesquisa:

Para realizar a construção biográfica de uma identidade profissional e, portanto, social, os indivíduos devem entrar em relações de trabalho, participar de alguma forma das atividades coletivas em organizações, intervir de uma maneira ou de outra em representações (DUBAR, 2005, p. 151).

Na escola em estudo nesta pesquisa, observou-se uma mudança na metodologia de estudo, preparação e aplicação da aula, que passou a permitir novas possibilidades, a partir do itinerário formativo participativo desencadeado pelos CPs. Assim, iniciava-se um processo que pode ser considerado como crise identitária do grupo de professores, pois houve uma ruptura de equilíbrio e mudança de subjetividade.

Toda mudança é geradora de 'pequenas crises': ela requer um 'trabalho sobre si mesmo', uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores. É preciso aprender de novo, às vezes a partir do zero (DUBAR, 2009, p. 196).

A identificação dos professores com seu grupo de pertença, que incluía outros professores, coordenador pedagógico e direção e a participação no processo decisório de mudança curricular e inovação tecnológica foram questões indicativas da coesão do *nós* comunitário do grupo estudado, como define DUBAR (2009).

Observou-se que o quarto e último eixo – Conhecimento sobre ensino – perpassava os itens anteriores. Porém, requeria, como propõe Marcelo Garcia (1999, p. 144), reflexão sobre as práticas docentes a partir da inovação curricular e a contribuição da formação para o desenvolvimento profissional.

O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO PARA A INSTAURAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS

Implementar inovação em uma escola precisa ser um desejo coletivo. Direção, coordenação e professores precisam estar alinhados e incluir em seu planejamento as expectativas identificadas entre todos os sujeitos da comunidade escolar. A escola particular de Santos/SP, onde atuavam os CPs e professores da pesquisa, tinha como característica que a diferenciava, o incentivo à formação docente e especialização de seu quadro de gestores e professores. Portanto, identificou-se um grupo coeso e com histórico de valorização dos processos de formação que os constituía como coletivo.

O marco que pode ser identificado como de mudança é a implementação de novo material didático que incluía a utilização de recursos tecnológicos e sistema de rede e projeção em todas as salas de aula, que requeria a substituição dos livros dos professores por *ipads*. A escolha do material foi protagonizada pelos professores e apoiada pela direção e coordenação, mas havia um leque de saberes novos que o grupo – CPs e professores - precisava adquirir. Neste processo, os CPs, que coordenavam planos de formação distintos, perceberam a necessidade de se unirem para o planejamento de um projeto de formação que passava a ser comum. Essa mudança foi gradativa, no período de observação e coleta de dados desta pesquisa, mas seguiu evoluindo, tendo iniciado com a união de propostas entre as CPs do Fundamental 1, manhã e tarde, que buscaram apoio com os CPs do Fundamental 2 e Médio, mais especializados em questões tecnológicas e em metodologias, respectivamente.

Apesar de a inovação ser tecnológica, havia um viés igualmente necessário, quanto à mudança das práticas de sala de aula e, portanto, a escolha de um modelo de gestão partilhada tinha de passar necessariamente por decisões metodológicas e pelo estabelecimento de objetivos. Se, na gestão concertada, que visa à construção coletiva de visões do grupo para se atingir um bem comum, pode haver, em alguns momentos, diálogo, consulta ou

negociação, a determinação dos caminhos, dos itinerários a se seguir deve exigir dos CPs, como gestores da participação, momentos de análise e avaliação, rigor nos registros e a partilha do plano em si. Ou seja, terão que decidir, com o coletivo de professores, os passos a serem dados, os recuos para retomada e os avanços em favor de objetivos comuns. Para tanto, propôs-se que o CP desse publicidade ao produto final do processo de planejamento da formação, ou seja, ao plano que seria seguido ao longo do semestre.

Na pesquisa que ora avaliamos, os quatro coordenadores pedagógicos – que atuavam em parceria, estabeleceram uma metodologia a ser seguida nos encontros de formação, de modo que a organização dos encontros tivesse sua atenção especial para priorizar o protagonismo docente, ao realizar a tematização de práticas de sala de aula ou se problematizar as situações-limite vividas pelos professores. A partir dessa premissa, observou-se, na pesquisa, que as opções feitas pelos CPs foram a tematização da prática, de acordo com Weisz (2009) e a investigação temática, proposta por Freire (2005), como metodologias escolhidas para organização dos momentos de formação dos professores dos segmentos de Ensino Fundamental 1, de Ensino Fundamental 2 e Médio.

No Ensino Fundamental 1, foi proporcionada participação às professoras, inicialmente, por diálogo e consulta, a partir do que se definiu – o tema Avaliação – como central para o estudo. Porém, ao longo do processo de observação e coleta de dados, notou-se que as CPs começaram a inserir metodologias mais participativas, como a tematização da prática, que incluía a observação em sala (CP observa a aula e toma notas) e a socialização, pela professora, para o grupo.

Uma vez que o professor compreende a intenção da formação, ele consegue ir mudando aos poucos a sua atuação até chegar no momento de um registro, que é o pensar antes e o pensar depois do que se espera dele, docente, na sala. (Grifos da autora)

CP Nina (Fund1, manhã)

Quando o colega mostra seu trabalho, isso fica muito mais motivador, aguça nos demais a vontade de aplicar aquela prática que a professora usou. Quando vem do colega e é uma coisa horizontal, eu acho que fica mais evidente ainda a execução. A pessoa toma para si o conhecimento do colega e põe na sua prática. Como os temas são levantados por eles, na grande maioria, então é uma coisa que está motivando. (Grifos das autoras)

CP Brenda (Fund1, tarde)

Assim, manteve-se no Fundamental 1, uma proposta de formação temática, porém, o percurso de trabalho trouxe inovação metodológica – professoras passaram a tematizar práticas de avaliação, experienciadas em suas salas de aula, a partir de registros feitos em parceria com as coordenadoras pedagógicas. Esse movimento determinava a horizontalização da formação proposta, pois professoras passaram a protagonizar a formação do grupo ao qual pertenciam.

No Ensino Fundamental 2 e Médio, seguindo proposta de Paulo Freire de investigação temática, os CPs realizaram levantamento dos principais problemas apontados por cada professor, para que esses passassem a orientar o encaminhamento da proposta de formação. Partindo de perguntas respondidas no individual e debatidas em grupos, realizaram a problematização – quais os problemas restritivos ou impeditivos de suas práticas em sala de aula. Em seguida, a partir das falas dos professores, foi realizada a categorização dos problemas pelos CPs, elaborada a apresentação para os professores e finalizada a sistematização dos dados.

Em entrevista realizada pela pesquisadora, o coordenador pedagógico do Fundamental 2, Paulo, descreve as mudanças implementadas pelo método de tematização nas reuniões pedagógicas:

Com esse formato de proposta da reunião de formação é muito legal (sic), porque a todo momento você está

trazendo um debate, com experiências dos professores em sala de aula. A gente toma como exemplo o trabalho de um professor, que traz a vivência dele para os demais e isso pode servir de “start” para que o outro comece a planejar ações ou fazer uma reflexão daquilo que ele pode trazer para a disciplina dele, o que não tinha pensado. Foram vários momentos ao longo do ano em que pudemos identificar que experiência trabalhada na formação serviu de disparador para outro profissional rever a prática dele, rever a possibilidade de abordagem e ter um avanço naquilo em que sentia dificuldade.

(CP Paulo, Fund2)

Na categorização dos problemas levantados pelos professores, foram estabelecidos, pelos CPs, tópicos para o desenvolvimento dos encontros de formação do ano letivo, que foram aprovados em reunião pedagógica com os professores. Ou seja, os professores participaram diretamente da decisão do que seria conteúdo da formação a ser construída pelos CPs e por eles, apontando problemas e depois confirmando se a categorização feita correspondia aos problemas que haviam sido elencados, para que finalmente fossem incluídos no plano de formação.

No último período de observação da pesquisa, houve um movimento ainda mais determinante de processo de horizontalização e do tipo de gestão concertada: professoras do Ensino Médio ministraram formação para professoras do Ensino Fundamental 1. Essa proposta se apresentava como embrionária de uma nova transição: a passagem de uma proposta participativa de diálogo e cooperação para uma proposta colaborativa, em que CPs e professores se colocavam em interação e aprendizagem, sem hierarquização de funções ou de conhecimentos. Conforme esclarece Beuret (2006), em processo participativo de gestão concertada, preservam-se as identidades dos indivíduos, mas estes se colocam em interação horizontal com os demais participantes. Logo, CPs e professores continuaram a ser, assim, identificados por suas funções na escola,

mas as descobertas pedagógicas de um ou mais professores passaram a legitimá-los para ministrar uma formação para seu grupo de colegas, incluindo os CPs.

Eu acredito nessa interação. A gente acaba formando grupos entre níveis de toda a escola, a gente acaba fazendo atividades onde um professor do Fundamental 1 pode passar as experiências do Fundamental 2 e assim por diante. Então, realmente nas formações está sempre todo mundo junto. (Grifos das autoras)
(professora Daniela, Fund1, manhã)

O plano participativo passava a permitir um nível de horizontalidade colaborativa, em que os participantes poderiam alternar os papéis, nos momentos formativos. Essa horizontalidade foi bem avaliada pelos professores, como as falas destacadas mostram. Além disso, não foram apenas favoráveis ao percurso formativo, mas à identidade do corpo docente e seu pertencimento societário (DUBAR, 2009).

O professor João, do Ensino Médio, trouxe, em trecho de sua fala, em entrevista realizada, outra questão importante: a necessidade de formação em questões pedagógicas para professores especialistas:

Eu reconheço que nem sempre a gente, como professor de uma disciplina especial, somos pedagogos, especialistas (...) a gente acaba se especializando na ciência da História – vou utilizar o meu caso -, mas o tempo em que a gente acaba se dedicando à ciência da pedagogia, acaba sendo um tempo minoritário por conta da demanda, da necessidade da proposta da educação voltada à cidadania, à formação moral, cidadã, mas também da formação didática, em função de vestibular e tal. (...) O tempo que deveria ser investido também na atualização, nos upgrades dessas propostas pedagógicas, acaba sendo minoritário por conta da demanda na minha área

como especialista. Os momentos de reuniões pedagógicas, com coordenação, diretoria, com os colegas, acaba suprimindo o que vou classificar como essa necessidade que a gente tem.

(prof. João, Ensino Médio)

Propor ao professor uma dimensão significativa de sua prática, nos momentos de formação, requer, como defendido até esse ponto, que lhe seja garantida participação na pauta, no plano de formação.

Esses achados de pesquisa remetem-nos a Tardif, pois o conjunto de problemas elencados pelos professores são representativos dos saberes que serão utilizados por eles em seu cotidiano.

(...) considerar os professores como atores competentes, como sujeitos de conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino (TARDIF, 2013, p.229).

Há uma gradativa construção de um público-alvo ativo que se educa, como menciona Barbier (2013) e confirmamos nas falas dos professores João e Frida:

Já implementei uma nova forma de utilizar o suporte filmográfico. Até então eu utilizava o filme apenas como ilustração do conhecimento(...). Mas agora o suporte cinematográfico não tem sido utilizado só como uma proposta ilustrativa, mas também como uma proposta mediadora, que tem servido à interiorização do conhecimento e também da construção, o desenvolvimento dele, porque acho que uma coisa não exclui a outra. O filme é filho do tempo dele, por trás tem um debate, tem um conflito, ele está ilustrando não só o tema historiográfico, mas ele também está debatendo o tema histórico da época em que ele foi feito. Isso tem sido levado em consideração também. (Grifos das autoras)
(professor João, Ensino Médio)

No começo, tivemos várias formações sobre tecnologia e sempre selecionava algumas aulas na semana seguinte para ensinar aos alunos a mesma coisa que eu tinha visto. Eu selecionava alguma coisa importante e, na semana seguinte, apresentava aquela plataforma aos alunos. (...) Então, com o tempo, eu cheguei mais à convicção de que o bom resultado de uma aula está muito ligado a se o aluno pode ser ouvido. (...) Nas reuniões, começamos a estudar como continuar tendo cuidado com o currículo, que é uma preocupação com a escola, mas como pegar esse componente curricular e usar dentro de uma ferramenta tecnológica. Foi o que tentei fazer. (...) Minha primeira ideia veio da formação. Comecei com o resumo, Google Drive foi a primeira coisa que conheci. Vim para outra formação que conhecia outra coisa, daí pensava que dava para juntar isso com isso e montar um componente curricular. Então, não tive a ideia e encontrei a resposta na formação. Saía da formação e eu tive a ideia. (Grifos das autoras)
(professora Frida, Ensino Médio)

A orientação da pauta de formação a partir das demandas de sala de aula, dos problemas apontados pelos professores durante a aplicação da metodologia freireana de tematização da prática, produziu um contexto de profissionalização. Essa afirmação justifica-se na observação do ambiente de gestão concertada que foi reconhecido pelos professores como espaço educativo, algo que também pode ser compreendido como um espaço de transformação de competências (BARBIER, 2013, p. 48). A fala da professora Frida nos apresenta esse coletivo que decide como, com quem e de que forma interagir e pensar suas próprias práticas, em formação. Assim, propõe-se uma representação da rede de colaboração gestada via tematização da prática (no Fundamental 1) e investigação temática (no Fundamental 2 e Médio), metodologias participativas adotadas pelos CPs que geraram um ciclo de autoria com os professores, como sujeitos ativos dos conhecimentos construídos.

Nesta perspectiva, o itinerário metodológico definido por CPs e professores investiu simultaneamente na ação de formação e nos próprios sujeitos. Ou seja, a eficácia da proposta formativa impactou a atividade fim, o processo de ensino e aprendizagem, e, também, os sujeitos ativos desse processo – CPs e professores.

Assim, foi proposto, no trabalho de conclusão do Mestrado Profissional, um modelo explicativo da relação entre participação e Ciclo de autoria, a partir do itinerário metodológico participativo vivido no processo formativo apresentado. Esta relação está representada na figura 3, que apresenta a possibilidade de que a participação possa ser atingida por um coletivo de CPs e coordenadores, através de diferentes possibilidades de acesso:

- pela volição: se o coletivo de professores já está engajado na proposta de formação de uma escola, a participação se dá mais naturalmente e com maior protagonismo. O desafio será atingir o nível de participação de gestão concertada que também suscita volição e engajamento, como vimos no contexto de pesquisa observado.
- pela autoformação: os professores sinalizaram em suas falas que o nível de participação gerado pelo itinerário formativo permitiu a constituição de parcerias, de processos de autoformação, entre pares e até mesmo entre segmentos de ensino. Em outros contextos em que ainda não exista volição como característica do grupo, a autoria pode vir a ser incentivada com a formação de parcerias entre áreas, entre séries (professores da mesma disciplina) ou por mera proximidade ou afinidade.
- pela autoria: a maior participação dos sujeitos em formação gerou autoria e, portanto, maior sentimento de pertença. A autoria deve começar a ser promovida pelos coordenadores pedagógicos a partir do momento que se propõe pensar conjuntamente o que se deseja estudar em formação.
- pela construção identitária: volição, processos de autoformação em interações de diferentes níveis e autoria são fatores a consolidar a construção identitária do coletivo de professores e CPs. A cons-

trução de uma identidade de grupo pode vir a ser o objetivo maior da formação, quando se têm coletivos de professores em que não há sentimento de pertença.

Ao optar pela não hierarquização desses fatores, busca-se colocá-los em processo relacional, como as próprias metodologias participativas têm como objetivo, como segue no modelo proposto:

Figura 3: A participação e o ciclo de autoria



Fonte: Santos (2016)

Como sujeitos do conhecimento a ser construído e potencializado em formação, CPs e professores estão a construir um ciclo de autoria, facilitador do próprio desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A busca pela construção de uma nova escola aparece nos discursos literários de diversos autores, desde o século XX. A mudança das práticas de sala de aula é a proposta central desses

mesmos autores, com a criação de teorias e metodologias, a partir do aprofundamento e novas descobertas das pesquisas didáticas e metodológicas. Assim como a formação do professor, que ao longo do tempo recebeu diferentes denominações e propostas – continuada, permanente, em serviço etc – a participação é apontada como potencializadora de mudanças dessas práticas.

No levantamento bibliográfico que disparou a pesquisa aqui relatada, a participação apareceu em diferentes perspectivas, o que ensejou a necessidade de defini-la *a priori* e de se observar as citações feitas nas falas dos sujeitos de pesquisa, para que se pudesse categorizá-las através de um modelo teórico escolhido (BEURET, 2006). Assim, pode-se seguir para o exame do contexto pesquisado.

Constatou-se que os vínculos horizontais estabelecidos, em primeiro momento, entre CPs de diferentes segmentos e, na continuação, entre CPs e professores que, em processo de desenvolvimento profissional, se firmaram como formadores do próprio corpo docente que integravam, a participação se consolidou frente à constituição de um objetivo único: a instauração de novas práticas nas salas de aula. Esse mesmo objetivo emergiu do desejo inicial de mudança, que ocasionou a troca de material didático, que se tornou o mote da mudança formativa.

Ao lado da participação, ou como forma de ampliação desta, a autoria se firmava, ao passo que as parcerias formativas se constituíam. Logo, diferentes aspectos como volição, autoria, horizontalidade e formação em rede – CPs/CPs, CPs/professores, professores/professores – foram constituintes de um ciclo de participação e autoria, retratado como resultado das mudanças no processo formativo.

A partir dos resultados alcançados na experiência formativa relatada, constatamos que o fortalecimento de coletivos de adultos professores se dá com a instauração, em todos os níveis, de processos participativos, o que nos permite defender que esses cenários de autoria e participação possam e devam ser implementados em outras escolas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BARBIER, Jean-Marie. *Formação de adultos e profissionalização: tendências e desafios*. Brasília: Liber Livros, 2013.
- BEURET, Jean-Eudes. *La Conduite de la concertation: por la gestion de l' environnement et le partage des ressources*. Paris: L' Harmattan, 2006.
- DUBAR, Claude. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- SANTOS, Alcielle. *A formação participativa como itinerário metodológico do coordenador pedagógico para implementação de inovações*. Trabalho final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores. PUC-SP – São Paulo, 2016.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. Telma Weisz; com Ana Sanchez. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

ROTEIRO METODOLÓGICO VOLTADO PARA ANÁLISE DOS DADOS DO SARESP E DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO – AAP

Edna Caldeira Martins Guellere¹
Clarilza Prado de Sousa²

INTRODUÇÃO

Acompanhando os estudos e análises dos resultados do SARESP e da Avaliação da Aprendizagem em Processo nas escolas³, percebe-se que as discussões coordenadas pelo Professor Coordenador, com participação rara do Diretor de Escola resultam em constatações explícitas. A complexidade dos boletins que são encaminhados para a escola é uma das possíveis razões que tem dificultado tanto a análise dos resultados pelos gestores, quanto a elaboração de planos de aperfeiçoamento do ensino juntamente com os professores, envolvendo toda a comunidade escolar.

Observa-se que as análises do SARESP, realizadas na escola, não se concentram nos resultados apresentados, os professores e gestores procuram atribuir os resultados ao que consideram “causas” e estas são geralmente, identificadas numa perspectiva

1 *Mestre Profissional* em Educação: Programa de Pós Graduação - Formação de Formadores - PUCSP. Supervisora de Ensino da Rede de Ensino do Estado de São Paulo. E-mail: ednaguellere@gmail.com

2 Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP), pós-graduação pela Ecole des hautes études en sciences sociales e pela Harvard University. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Mestrado Profissional) e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, ambos da PUC-SP. Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas. E-mail: clarilza.prado@uol.com.br .

3 Há momentos no calendário escolar destinado ao estudo dos resultados da AAP e outro para o SARESP.

de justificativa de fragilidades, com culpabilizações dos alunos e das famílias ou ainda de razões externas à escola. Contribui para este processo de justificativas e atribuição de responsabilidade pelos resultados, o fato do SARESP desenvolver um mecanismo de classificação entre as escolas, responsabilização das mesmas e dos seus alunos pelos seus resultados.

Logo após a divulgação dos resultados constata-se desesperos de Diretores de Escola demonstrados por choros e indignação; Professores Coordenadores se justificando e os Professores questionando os critérios para o pagamento do bônus. Neste sentido entende-se e concorda-se com o que Machado (2010, p.201) afirma:

ao utilizar os dados do SARESP com esses objetivos, a concepção dessa avaliação não está pautada no princípio de servir como instrumento direcionador de uma reflexão coletiva que possibilite apontar caminhos para a construção de uma escola pública que se comprometa com a qualidade da aprendizagem de todos os seus alunos, mas sim na possibilidade de servir como mecanismo de classificação e comparação entre as escolas.

Segundo a autora uma avaliação de sistema para a melhoria da qualidade da educação pública, deve estar pautada na construção de instrumentos avaliativos que permitam analisar as características e os valores culturais da comunidade escolar, a organização do trabalho pedagógico nas escolas e os investimentos financeiros destinados à educação, isto significa que a avaliação não deve ser vista somente como resultado, mas sim como processo.

Além disso, a utilização de processos avaliativos deve ter como propósito o de oferecer subsídios para escola melhorar seu desempenho, a partir da autorreflexão.

No entanto como indagam Sousa e Oliveira (2010, p.3) “em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? ”

A expectativa é que os resultados da avaliação conduzam ao processo de tomada de decisão por parte de todas as instâncias da rede de ensino, dos gestores e equipes centrais, regionais e escolas. Todavia, observa-se que essa perspectiva ainda é um desafio, pois as escolas têm dificuldades até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos pelo sistema de avaliação. Além disso, não tem feito parte, da cultura e da dinâmica da organização do trabalho escolar, pautar seu planejamento em resultados de avaliação.

Assim, as iniciativas de utilização dos resultados de avaliação pelos gestores escolares ainda encontram pouco eco na dinâmica da escola, praticamente limitando-se em obter informações sobre seus resultados. Na ótica dos profissionais da escola a avaliação mais valorizada é aquela que ocorre no âmbito de competência de cada professor na sala de aula.

No contexto destas considerações e compreendendo as dificuldades dos professores analisarem os dados do SARESP, foi implantado um programa de avaliação diagnóstica a Avaliação da Aprendizagem em Processo, a chamada AAP, que segundo a Secretaria de Estado da Educação (SEE), caracteriza-se como uma ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA) e Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), que também contou com a contribuição de Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP) das diferentes Diretoria de Ensino.

A expectativa da Secretaria de Educação é que os dados gerados pela AAP agregados aos registros que o professor já possui sejam instrumentos para a definição de ações individuais e coletivas que, organizadas em um plano de ação, mobilizem procedimentos, atitudes e conceitos necessários para as atividades de sala de aula, sobretudo, aquelas relacionadas aos processos de recuperação de aprendizagem.

Ressalta-se ainda, um dos argumentos para a implementação da AAP o atendimento à Resolução SE 74 de 2013 que dispõe sobre

a reorganização do Ensino fundamental em Regime de Progressão Continuada.

Assim, as informações e orientações sobre a AAP são realizadas por meio de Comunicados e Boletins Informativos, disponibilizados pelas Coordenadorias CIMA e CGEB, Todavia, mais uma vez a questão da utilização dos dados avaliativos foi prejudicada, pois as informações chegaram tardiamente às escolas. No primeiro ano de aplicação, 2011, quando os cadernos de provas chegaram, algumas escolas nem sabiam do que se tratava⁴.

Houve estranhamento e desencontros de informações, por exemplo, dúvida se após a aplicação e tabulação dos dados esses deveriam ou não ser encaminhados para o órgão central. Além disso, mesmo na Diretoria de Ensino, nem os supervisores de ensino que coordenam a pasta de avaliação externa, foram chamados para esclarecimentos e orientações sobre a AAP.

O fato das informações terem sido apresentadas por meio de Comunicados e Boletins Informativos trouxe não só uma dificuldade adicional, como se perdeu a possibilidade superar problemas que não teriam sido criados se houvesse a preocupação mais clara com o sistema de comunicação. Embora a SEE tenha também publicado materiais pedagógicos com recomendações e orientações para que as escolas utilizassem nos momentos de análise e discussão o que se observa em relação aos usos dos resultados da AAP, em algumas escolas, foi reduzido. Nessas escolas o que efetivamente aconteceu foi apenas a verificação da quantidade de acertos e erros para transformação em pontuação e depois em notas bimestrais.

Além disso, a identificação das questões que os alunos mais erraram e as respectivas habilidades requeridas em cada questão, acabaram por promover um reducionismo do currículo escolar, pois os professores passaram a trabalhar em sala de aula somente com tais habilidades.

4 Algumas diretoras de escola indagaram a mim, como supervisora, do que se tratavam aquelas provas.

As dificuldades dos professores na utilização dos resultados, ressalta a fala de Luckesi (2005, p.73) quando discute o que pratica a escola em relação à Avaliação da Aprendizagem. Verificação ou Avaliação:

no caso dos resultados da aprendizagem, os professores utilizam como padrão de medida o ‘acerto’ de questão. E a medida dá-se com a contagem dos acertos do educando sobre um conteúdo, dentro de um certo limite de possibilidades, equivalente à quantidade de questões que possui o teste, prova ou trabalho dissertativo... Pode-se questionar é claro, se o processo de medir utilizado pelos professores em sala de aula, tem as qualidades de uma verdadeira medida, mas isto não vem ao caso aqui. Precária ou não, importa compreender que, na aferição da aprendizagem, a medida é um ato necessário e assim tem sido praticada na escola. Importa-nos ter clareza que, no movimento real da operação com resultados da aprendizagem, o primeiro ato do professor tem sido, e necessita ser, a medida, porque é a partir dela, como ponto de partida, que se pode dar os passos seguintes da aferição da aprendizagem.

Segundo as orientações da SEE, a AAP deveria produzir resultados sobre a aprendizagem dos educandos que seriam utilizados pelos professores para promover processos de recuperação da aprendizagem.

Sobre resultados da aprendizagem há três possibilidades de utilização “registrar-lo no Diário de Classe; oferecer ao educando uma oportunidade de melhorar a nota ou conceito; atentar para as dificuldades e decidir trabalhar com eles para que aprendam aquilo que deveriam aprender” (LUCKESI, 2005, p.74).

Mas o que se tem observado segundo Luckesi (2005, p.75) é que:

a terceira opção possível de utilização dos resultados da aprendizagem é a mais rara na escola, pois exige que estejamos, em nossa ação docente, polarizados

pela aprendizagem e desenvolvimento do educando; a efetiva aprendizagem seria o centro de todas as atividades do educador. Contudo, esta não tem sido a nossa conduta habitual de educadores escolares; usualmente, estamos preocupados com a aprovação ou reprovação do educando, e isso depende mais de uma nota que de uma aprendizagem ativa, inteligível, consistente.

O autor destaca ainda que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, deveria ser processual e dinâmica. Na medida em que busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, é inclusiva. Sendo inclusiva é antes de tudo, um ato democrático.

Diante dos procedimentos dos professores em relação aos usos dos resultados da AAP questiona-se como a escola opera, com verificação ou com avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2005, p. 75):

o conceito de verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo”, “investigar a verdade de alguma coisa” O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou o ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

Nestes termos, não basta investigar quais as habilidades em que os alunos tiveram maiores dificuldades, avaliação pressupõe uma tomada de decisão que direcione a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento do educando.

A tomada de decisão a partir de resultados de provas não é um processo imediato e exige análises mais amplas com os dados e reflexões que possam subsidiar os gestores e professores a refletirem sobre sua atuação. Na verdade, tanto os resultados do SARESP quanto da AAP, exigiriam da escola uma autoavaliação que levasse a questionar suas dificuldades e facilidades impulsionando suas ações de correções.

Neste sentido que se insere o problema da presente pesquisa/intervenção, que encontra justificativa nas considerações de Souza e Oliveira (2010, p.2) “o uso dos resultados da Avaliação é um recorrente desafio e as investigações que se proponham a explorar como vem sendo utilizadas as informações e revelações trazidas pela avaliação ainda são escassas”.

Desta forma, a proposta é como desenvolver uma trajetória metodológica que possibilite a escola analisar os dados do SARESP e da AAP para a superação dos problemas identificados.

O desenvolvimento do problema da pesquisa/intervenção permite estabelecer como objetivo geral identificar e analisar, juntamente com a equipe gestora de uma escola da rede estadual, dificuldades e problemas que apresentam em relação às avaliações e os objetivos específicos são de analisar como, a partir destas questões identificadas, o trabalho rotineiro da supervisão de ensino, poderá ser desenvolvido tendo em vista: identificar e analisar, juntamente com a equipe gestora, os dados do SARESP e da AAP, tendo como foco problematizar a utilização dos dados existentes; estabelecer, com a equipe gestora, relações entre os dados do SARESP, da AAP e das avaliações elaboradas pelos docentes, com vistas a promover possíveis intervenções.

O MÉTODO: PESQUISA-AÇÃO

A dinâmica da realidade escolar, a importância e a possibilidade de modificações durante o estudo e a decisão de proporcionar

uma ação direta e conseqüentemente na gestão escolar, a escolha do método não poderia ser outra que não fosse o chamado pesquisa-ação.

Os procedimentos foram organizados em 4 etapas:

1ª Etapa – Selecionar a Unidade Escolar;

2ª Etapa – Identificar e analisar as percepções sobre Avaliação Externa;

3ª Etapa – Identificar, analisar e problematizar os dados do SARESP e da AAP da Unidade Escolar;

4ª Etapa – Elaboração de um roteiro como proposta de trabalho para ação supervisora possibilitar à escola analisar os dados do SARESP e da AAP para a superação dos problemas identificados.

Tomando como base todo o processo de análise e discussão realizados durante todas as etapas do trabalho a equipe gestora da escola estadual de São Paulo selecionada contribui na elaboração de um roteiro para utilização dos dados das avaliações do SARESP, da AAP e das avaliações elaboradas pelos docentes, que poderá apoiar o trabalho do supervisor de ensino e dos demais gestores escolares implicados com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, propõe-se que o roteiro envolva quatro fases de trabalho, a saber:

Primeira fase - ouvir o professor

Esse momento de escuta é fundamental para que a equipe gestora diagnostique o que os docentes pensam sobre avaliação externa. A partir das considerações dos mesmos a equipe gestora poderá iniciar a discussão sobre o significado das avaliações externas, com oportunidade de ampliar os saberes sobre as dimensões da avaliação e refletir sobre os objetivos das avaliações externas.

Para isso é necessário que a equipe gestora tenha como subsídios textos teóricos e documentos oficiais que tratam do assunto, pois o objetivo é de ressignificar o conceito de avaliação externa e analisar criticamente a avaliação proposta pelo SARESP e pela AAP.

Portanto, nessa fase, a proposta é a de promover uma ação formativa sobre avaliação externa. Para tanto, é necessário que os formadores, no caso a equipe gestora, reconheçam a estratégia formativa da problematização como favorecedora desse processo, isto é, a partir da escuta dos professores, o planejamento de questionamentos para que haja construção de conhecimentos e, principalmente, reflexão crítica das práticas educacionais.

Segunda fase – compreender os conteúdos básicos que fundamentam as avaliações

Nessa fase a proposta é de identificação dos conteúdos necessários para a leitura e interpretação dos dados gerados a partir da avaliação externa SARESP e da AAP e, em seguida, a realização de sessões de estudos sobre tais conteúdos.

Pela pesquisa realizada junto a equipe gestora, da escola selecionada, foi possível identificar os seguintes conteúdos:

a. Avaliação e Currículo

- i. Os objetivos da avaliação do SARESP;
- ii. O Currículo Oficial;
- iii. A matriz de referência – competências e habilidades cognitivas para cada série/ano e disciplina;
- iv. A metodologia utilizada na elaboração dos itens da prova;
- v. Identificação e descrição das escalas de proficiências.

b. Avaliação na Escola

- i. Objetivos da Avaliação da Aprendizagem em Processo;
- ii. Articulação entre a AAP e SARESP;
- iii. O diálogo entre o Currículo, as avaliações e o processo de ensino e aprendizagem.

Os encontros formativos para a compreensão dos conteúdos que fundamentam as avaliações possibilitam tomar a avaliação como objeto de estudo e abre caminho para que os docentes possam analisar criticamente os seguintes aspectos relacionados à avaliação: Quem avalia e quem é avaliado? Para que se avalia? Como se avalia? O que se avalia? Como as informações e os conhecimentos gerados pelas avaliações são compartilhados? Como transformamos a realidade a partir da avaliação?

Terceira fase – leitura e interpretação dos dados do SARESP, da AAP e da avaliação elaborada pelos docentes

O processo de leitura e interpretação dos dados do SARESP, da AAP e da avaliação promovida pelos docentes pode ser dividido em etapas:

Primeira etapa – coleta de dados

Atualmente a SEE organiza e sistematiza todos os dados do SARESP e da AAP numa plataforma computacional chamada foco aprendizagem que todos os gestores e professores têm acesso. Em relação avaliação elaborada pelos docentes, a tabulação e sistematização dos dados a própria escola realiza.

Segunda etapa – leitura e interpretação dos dados pela equipe gestora

Esse procedimento favorece o processo de discussão com os docentes, pois permite à equipe gestora direcionar o foco das necessidades e possibilidades em relação às intervenções pedagógicas. A proposta é de que a equipe gestora identifique os principais problemas da escola para provocar um processo de discussão qualificado.

Terceira etapa – leitura e interpretação dos dados pelos docentes

Num primeiro momento a leitura e interpretação dos dados individualmente, em seguida, coletivamente, tendo como co-

manda a identificação dos avanços e dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Nessa etapa é fundamental que a equipe gestora identifique o que os docentes destacam em relação aos dados, diagnosticando os saberes dos mesmos sobre a leitura e a interpretação dos dados, tendo como objetivo o planejamento de ações formativas.

Quarta etapa – discussões a partir de questões orientadoras

Com mediação da equipe gestora as discussões podem ser conduzidas a partir de questões norteadoras. O objetivo é o de aprofundar a análise sobre os dados, por isso o movimento de perguntar não pode ser fechado, mas há necessidade de um caminho para não se perder o foco, isto é, a melhoria dos resultados educacionais.

Portanto, um possível caminho que foi construído e validado por uma equipe gestora é apresentado para essa etapa:

SARESP

Foco - participação dos alunos no SARESP

1. Por que é necessário identificar e discutir o percentual de alunos que participam do SARESP?
2. Qual o percentual total de alunos que participaram no primeiro dia prova?
3. Como está a participação dos alunos da escola em comparação outras instâncias educacionais?
4. Como esse percentual está distribuído nos diferentes segmentos de ensino?
5. Qual o segmento que tem maior/menor participação de alunos na prova?

6. Qual o significado de tais resultados? Identificação de causas e consequências?

7. O que é necessário e possível fazer?

Foco - médias do SARESP

1. De que forma foram constituídas as médias do SARESP?

2. Quais as médias de Língua Portuguesa e Matemática e das outras disciplinas, avaliadas alternadamente em cada ano, nos segmentos avaliados?

3. Qual o significado dessas médias em relação aos níveis de proficiência do SARESP?

4. Quais são os níveis de proficiência do SARESP e quais seus significados?

5. Qual o segmento está mais fragilizado no SARESP nas respectivas disciplinas avaliadas?

6. Como a escola está em relação às médias do SARESP em comparação com outras instâncias educacionais?

Foco - distribuição percentual dos alunos nos pontos da escala de proficiência das disciplinas avaliadas

1. Qual o significado dos pontos na escala de proficiência do SARESP, nas respectivas disciplinas avaliadas?

2. Quais as habilidades requeridas em cada ponto da escala de proficiência do SARESP nas respectivas disciplinas avaliadas?

3. Qual o percentual de alunos em cada ponto da escala de proficiência, nas respectivas disciplinas avaliadas?

4. Em qual ponto da escala se concentra a maior percentual de alunos, nas respectivas disciplinas avaliadas?

5. Qual o significado de mapear o percentual de alunos em cada ponto da escala de proficiência do SARESP?
6. A partir desse mapeamento quais as considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
7. A partir desse mapeamento quais as intervenções necessárias e possíveis?

Foco- distribuição percentual dos alunos nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa/ Matemática/ História/ Geografia/ Ciências/ Física/ Química/ Biologia

1. O que significa a classificação: insuficiente/suficiente/avançado?
2. Qual a distribuição percentual de alunos a partir dessa classificação?
3. Qual a distribuição percentual de alunos nos níveis de proficiência: abaixo do básico/básico/adequado/avançado?
4. Qual a diferença entre esses dois conjuntos de classificações?
5. Qual a diferença do significado entre os níveis de proficiência básico e adequado
6. Qual o impacto para a escola fazer a leitura desses dados levando em consideração a classificação: insuficiente/suficiente?
7. A partir desse mapeamento quais as considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
8. A partir desse mapeamento quais as intervenções necessárias e possíveis?

Foco - resultados comparativos da escola

Médias de proficiência com as metas esperadas

1. Quais as médias em cada segmento e disciplina ao longo dos anos?
2. Quais as metas estabelecidas para cada segmento nas disciplinas avaliadas?
3. Qual o significado das metas esperadas em cada disciplina avaliada?
4. Qual a diferença entre as médias de proficiência dos alunos em relação às metas esperadas em cada segmento e disciplina?
5. A partir dessas identificações quais as possíveis considerações em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
6. A partir das considerações quais as intervenções possíveis e necessárias?

Percentuais de alunos nos níveis da escala de proficiência

1. Como é a distribuição dos alunos por segmento e disciplina nos níveis de proficiência ao longo dos anos? O que é possível identificar em relação a trajetória dos alunos da escola?
 2. Sendo possível identificar que os mesmos agrupamentos de alunos foram avaliados ao longo de um tempo, o que é possível observar em relação aos níveis de proficiências desses alunos em cada disciplina avaliada?
 3. A partir das identificações o que é possível considerar em relação ao processo de ensino e aprendizagem?
 4. A partir das considerações, quais as intervenções necessárias e possíveis?
- Avaliação da Aprendizagem em Processo
5. Por que é necessário preparar os professores para a aplicação das provas?

6. Qual o impacto das formas de aplicação com os resultados da prova?
7. Como preparar os professores para a aplicação da prova?
8. Como é o movimento de correção da prova envolvendo todos os professores? Por que isso é significativo?
9. Qual o significado de somente os professores de Língua Portuguesa e Matemática corrigirem as questões dissertativas/abertas?
10. Por que é importante estabelecer critérios para correção da prova?
11. Como as informações produzidas pela AAP são utilizadas pela escola?
12. Por que é necessário identificar a quantidade de acertos e erros na prova, por turma e por aluno?
13. Por que é necessário identificar o grau de dificuldade de cada questão da AAP?
14. Por que há necessidade de identificar as habilidades requeridas na prova de Língua Portuguesa e Matemática?
15. Por que há necessidade de identificar as habilidades mais fragilizadas em cada turma e por aluno nas provas de Língua Portuguesa e Matemática?
16. Por que é necessário identificar e analisar o significado dos distratores de cada questão da prova?
17. Como as informações produzidas pela AAP são tratadas pela escola?
18. Quais alunos estão enfrentando dificuldades para aprender?
19. Quais são essas dificuldades?

20. Como essas dificuldades são discutidas com os professores e alunos?

21. De que maneira os dados da AAP estão sendo utilizados pelos professores da escola em suas respectivas disciplinas?

22. De que maneira os dados da AAP podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagens da escola?

Avaliação elaborada pelos Docentes

1. Que conhecimentos, habilidades, atitudes e valores esperamos que os alunos desenvolvam ao longo de seu percurso escolar?

2. Quais os critérios de avaliação estabelecidos pela escola?

3. Quais as séries/anos que apresentam maiores dificuldades? Por quê?

4. Quais as séries/anos que apresentam maiores avanços? Por quê?

5. Quais as disciplinas que apresentam maiores dificuldades? Por quê?

6. Quais as disciplinas que apresentam maiores avanços? Por quê?

7. Quais as atividades promovidas pelos professores foram consideradas bem sucedidas? Quais os fatores que levaram a isso?

8. O que os dados da avaliação bimestral dos docentes mostram em relação ao processo de ensino e aprendizagem?

9. Quais os aspectos de maiores avanços em relação ao processo de ensino e aprendizagem? A que se devem esses avanços?

10. A partir das análises, quais as intervenções necessárias e possíveis?

Quarta fase - articulações entre as avaliações externas e internas

Essa fase constitui-se num movimento de diálogo entre os indicadores de avaliação, para que seja possível conhecer melhor os rumos do ensino e da aprendizagem na escola, pois as avaliações internas e externas estão a serviço da aprendizagem dos alunos.

Desta forma, indicam-se os seguintes procedimentos, divididos em etapas, a serem realizados pelos docentes com coordenação da equipe gestora:

Primeira etapa

1. Identificação do segmento mais fragilizado no SARESP;
2. A partir do mapa de habilidades do SARESP (plataforma foco aprendizagem) identificar quais as habilidades mais fragilizadas nas turmas avaliadas do segmento mais fragilizado.
3. Verificação do desempenho dos alunos desse mesmo segmento na AAP;
4. Verificação do desempenho dos alunos desse mesmo segmento na avaliação elaborada pelos professores;
5. Estabelecer relações sobre o desempenho do segmento, considerando o SARESP, AAP e a avaliação elaborada pelos professores.
6. Com a sistematização da avaliação elaborada pelos professores, identificar os alunos com conceitos insatisfatórios;
7. Com a sistematização da AAP (plataforma foco aprendizagem) identificar o grau de dificuldade de cada questão e como os alunos se comportaram diante de cada questão;
8. Com a tabulação da AAP, identificar, em cada turma, os alunos com maiores e menores acertos, estabelecendo relação com o grau de dificuldade das questões.

9. Com a tabulação da AAP por habilidades (plataforma foco aprendizagem) identificar as habilidades mais fragilizadas em cada turma e identificar os alunos que erraram as questões das habilidades mais fragilizadas;

10. Estabelecer relações entre o desempenho dos alunos na síntese bimestral e na AAP, identificando as divergências e as convergências;

11. Apresentar aos alunos os dados identificados e analisar, juntamente com eles, os referidos dados, num processo de devolutiva e construção de conhecimentos.

Segunda etapa

Discussão coletiva, coordenada pela equipe gestora, por meio da problematização, sobre as divergências e convergências entre os resultados das avaliações praticadas na escola.

Terceira etapa

Elaboração, coletiva, de um plano de intervenção para melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Todo o processo desse roteiro metodológico deve ser registrado de diferentes formas, contribuindo com o processo de auto-avaliação da escola, outro desafio que precisa ser enfrentado por aqueles que acreditam nos processos avaliativos como necessários para tomada de decisão com intencionalidade de buscar a melhoria da qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação educacional é um campo fértil para muitas discussões e construção de saberes. Conhecimentos necessários àqueles que acreditam que por meio dos processos avaliativos é possível a construção de uma educação de qualidade para todos.

Acredita-se que estabelecer um processo de coleta, leitura, interpretação e análise crítica dos dados de avaliação permite a

construção de caminhos para autoavaliação da própria Unidade Escolar.

Observa-se que as análises do SARESP, realizadas na escola, não se concentram nos resultados apresentados, os professores e gestores procuram atribuir os resultados ao que consideram “causas” e estas são geralmente, identificadas numa perspectiva de justificativa de fragilidades, com culpabilizações dos alunos e das famílias ou ainda de razões externas à escola. Contribui para este processo de justificativas e atribuição de responsabilidade pelos resultados, o fato do SARESP desenvolver um mecanismo de classificação entre as escolas, responsabilização das mesmas e dos seus alunos pelos seus resultados.

Assim, as iniciativas de utilização dos resultados de avaliação pelos gestores escolares ainda encontram pouco eco na dinâmica da escola, praticamente limitando-se em obter informações sobre seus resultados. Na ótica dos profissionais da escola a avaliação mais valorizada é aquela que ocorre no âmbito de competência de cada professor na sala de aula.

Os estudos sobre os usos da avaliação de sistema no contexto escolar e para a melhoria da qualidade da educação demonstraram que esta deve estar pautada na construção de instrumentos avaliativos que permitam analisar as características e os valores culturais da comunidade escolar, a organização do trabalho pedagógico nas escolas e os investimentos financeiros destinados à educação, isto significa que a avaliação não deve ser vista somente como resultado, mas sim como processo para tomada de decisão.

Assim, com a perspectiva de que a avaliação externa seja utilizada em toda sua potencialidade pelas escolas, sem que estas percam a autonomia pedagógica e didática, mas subsidiando a definição de prioridades e encaminhamentos para aprimorar o trabalho desenvolvido, apresenta-se a proposta do roteiro metodológico.

Em relação a AAP a dificuldade que se coloca é de potencializá-la nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que vários

professores ainda têm dificuldades em reconhecer o processo de ensino e aprendizagem por competências e habilidades e, ainda, práticas avaliativas que não consideram o processo de devolutiva para o aluno como momento de formação do mesmo. O que requer um plano de formação continuada para os professores que deve ser realizado a partir da sala de aula, pensando juntamente com os professores, considerando as necessidades dos mesmos e com foco nas aprendizagens dos alunos.

Esse roteiro metodológico, elaborado juntamente com a equipe gestora de uma escola, para a leitura e análise dos dados do SARESP, da AAP e das avaliações elaboradas pelos docentes, foi a partir de perguntas por ter como pertença os princípios da pedagogia freireana. Compreende-se a potencialidade da pergunta dentro do contexto. Significa pensar em perguntas para se construir conhecimento sobre a realidade concreta para uma tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

- ARCAS, Paulo Henrique. *Implicações da Progressão Continuada e do Saresp na Avaliação Escolar: Tensões, dilemas e tendências*. 2009, 189 F. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.
- BOLIVAR, Antônio. *Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna*. Gest. Ação, Salvador, v.9, n.1, p.37-60, jan./abr.2003.
- BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. *Três Gerações de Avaliação da Educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*. Educ. e Pesq. São Paulo, VL. 38, nº 2, p. 373-388, abr/jun. 2012.
- FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. *Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual*. 2008. 91F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2008.
- GATTI, Bernadete A. “O professor e a avaliação em sala de aula.” Estudos em avaliação educacional 14.27 (2003): 97-114.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Artmed Editora, 2001.
- HOFFMAN, Jussara. *Mito e Desafio uma Perspectiva Construtivista*. Ed. Mediação, 36ª Edição. São Paulo 2003.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou Avaliação o que pratica a escola? In: Gestão e Avaliação da Educação Pública. *Cad. Gestão do Currículo*. CAED. Ceará. 2005.
- MACHADO, Cristiane. *Avaliar as Escolas Estaduais de São Paulo para quê? Uma análise do uso dos resultados do Saresp 2000*. Curitiba: Editora CRU, 2010.
- PIMENTA, Claudia Oliveira. *Avaliação Externa e o Trabalho de Coordenador Pedagógico: estudo de uma rede municipal paulista*. 2012. 141 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo 2012.
- SAUL, Ana Maria. *Referenciais Freireanos para a Prática da Avaliação*. Revista de Educação. PUC – Campinas, Campinas, nº 25, p. 17-24, novembro/2008.
- SOUSA, Clarilza Prado. *Dimensões da avaliação educacional*. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 22, p. 101-118, 2000.
- SOUZA. Sandra Maria Zakia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. *Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências*. *Cad. Pesq.* Vol. 40, nº 141. São Paulo. P.1014. Dez. 2010.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Igualdad de oportunidades y política educativa*. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 555-572, 2004.



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

Thais Cristina Rades¹
Nelson Gimenes²

INTRODUÇÃO

A motivação inicial deste trabalho parte da reflexão sobre a prática profissional de uma professora de Educação Física da rede estadual paulista, considerando o cotidiano da escola e os desafios apresentados ao ministrar aulas no Ensino Médio. Durante a trajetória profissional iniciada com a formação em Educação Física na década de 1990 e logo em seguida, ministrando aulas, foi-se percebendo dificuldades em avaliar a aprendizagem dos alunos, sobretudo com as mudanças ocorridas ao longo do tempo nas concepções e práticas de ensino da Educação Física no Brasil.

Diante desse contexto, esse capítulo apresenta uma experiência de elaboração/proposição de estratégias de avaliação da aprendizagem dirigida aos professores de Educação Física, em turmas de alunos do Ensino Médio³. Parte dos estudos das diferentes concepções pedagógicas de Educação Física, dos diversos documentos

- 1 Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP), Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP), psicóloga clínica, professora efetiva de ensino básico na rede estadual de São Paulo e do Centro Universitário São Camilo de São Paulo. E-mail: thais.rades@hotmail.com.
- 2 Doutor em Psicologia da Educação pela PUC-SP, docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP) e pesquisador da Fundação Carlos Chagas. E-mail: ngimenes@fcc.org.br.
- 3 Trabalho final de mestrado profissional apresentado no programa Educação: Formação de Formadores, em 2016, com o título: “Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio”.

oficiais vigentes e de alguns dos conceitos principais de avaliação da aprendizagem. Considera-se que as estratégias apresentadas a seguir possam servir de inspiração para os docentes em suas atividades pedagógicas e avaliativas realizadas em sala de aula.

Para tanto, este capítulo está estruturado em três partes, sendo a primeira referente às concepções de ensino de Educação Física, a segunda sobre a relação entre planejamento de aula e avaliação da aprendizagem e por fim trate-se especificamente da proposição de estratégias e instrumentos avaliativos.

CONCEPÇÕES DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para compreender os diferentes paradigmas que abordam a Educação Física escolar, este estudo baseia-se nas três ondas apresentadas por Matsumoto (2014, p.174).

(...) imaginemos o militarismo e a esportivização como uma primeira onda que foi preponderante até o início dos anos de 1980, uma segunda onda, a do construtivismo e desenvolvimentismo, que foi preponderante até 2008 e, a partir daí, uma terceira onda, a atual, ainda em desenvolvimento, a cultural.

A primeira abordagem que caracterizava a base filosófica para o ensino da Educação Física que acontecia anteriormente à década de 1960 e que se projetou até meados da década de 1980 tinha concepções enraizadas na melhoria do desempenho físico, à busca pela melhor performance e rendimento, para dar conta de preceitos nacionais do preparo para a guerra (no caso dos homens), e da reprodução de uma nação de pessoas saudáveis (no caso das mulheres), advindas do Decreto-lei nº 2.072 de 8 de março de 1940. Este decreto é apresentado por Castellani Filho (1988) em sua obra “Educação Física no Brasil: a história que não se conta”.

Com isso, a Educação Física praticada nas escolas era excludente, enaltecia os alunos com melhores desempenhos nos gestos técnicos e capacidades físicas, deixando de lado aqueles que não atingiam estes objetivos.

As aulas eram fora do período regular, totalmente desconectadas das demais disciplinas. Meninos e meninas não se misturavam, e os conteúdos ministrados pelos professores também eram diferenciados pelo sexo, exacerbando as diferenças, pois se concebia que os homens deviam ser preparados para desenvolver, em seus movimentos, força, velocidade e agilidade; já as meninas deveriam ter flexibilidade e delicadeza em sua movimentação. As escolhas pelos conteúdos de jogos, ginásticas e danças também eram diferenciadas por gênero.

As leis que regeram a educação no país por várias décadas foram: a lei 4024/61 de 20 de dezembro de 1961, e a Lei 5692/71 de 11 de agosto de 1971, e nelas, ainda ficaram representadas as características da anterior: o militarismo, o higienismo e a segregação, consolidando esta filosofia na formação e didática dos profissionais que trabalhavam com Educação Física neste período, e tendo, ainda hoje, uma parcela de docentes com esta herança em sua formação.

A partir da década de 1980 com a implantação dos primeiros estudos de Pós-Graduação em Educação Física, novos olhares foram sendo lançados para perceber a questão do movimento humano na escola. Em função das pesquisas e discussões que decorreram no sentido de compreendê-la como ciência, acontece a segunda onda a qual ocorre a aproximação da Educação Física à psicomotricidade (MATSUMOTO, 2014). Essa transformação estabelece que o trabalho com a Educação Física deveria acompanhar o desenvolvimento motor da criança.

Reflexões aconteciam na tentativa de delimitar o objeto de estudo da Educação Física; o movimento humano, surgindo inclusive novas nomenclaturas como a Ciência da Motricidade Humana

e a Educação Motora, pois se passou a entender que o movimento humano não é realizado apenas de forma anátomo-biológica, mas sim, que possui intencionalidades e significados, e esse paradigma filosófico teria que aparecer na didática da Educação Física, como nos apresenta De Marco (1995, p. 33)

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal, entendendo que o conhecimento do corpo precede a descoberta e integração do mundo exterior. Para isso, o conceito de movimento precisa ser revisto e ampliado, tem que ser considerado como um conjunto de diversos processos; sensação, cognição, emoção e memória, cuja síntese pode resultar em movimento ou na motricidade, como capacidade singular da espécie humana.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que apresentava em seus princípios filosóficos ideais democráticos, observou-se muitas mudanças na Educação Nacional em relação ao acesso e qualidade de educação para todos. No que tange à Educação Física, ocorreram várias mudanças, já que se apresentou uma nova forma de entendimento, agregando-a à proposta pedagógica da escola. Isto é citado no Artigo 26:

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

Fazer parte da proposta pedagógica da escola fez com que as aulas de Educação Física fossem trazidas para o horário regular de frequência dos alunos; e estes (meninos e meninas) passaram

a formar uma única turma, trabalhando juntos e sobre os mesmos conteúdos.

Dessa maneira, o trabalho do professor de Educação Física na escola passou a ser reorganizado. O entendimento utilizado na construção deste trabalho acompanha estas mudanças, caracterizando-se como um fazer da prática numa perspectiva cultural.

(...) podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/ objetivos do homem e as intenções/ objetivos da sociedade (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.62).

Compreender esta intencionalidade do trabalho com a Educação Física ampliou significativamente a criação das intervenções pedagógicas a serem realizadas na escola.

Pensar a educação física a partir de referências das ciências humanas traz necessariamente a discussão do conceito de "cultura" para uma área em que isso era até pouco tempo inexistente (DAOLIO, 2004, p. 03).

O contato com este paradigma da Educação Física foi ampliando a forma de compreender o ser humano, a escola e a educação; isto que aqui se entende como base que fomenta a prática pedagógica.

Apreende-se, dessa forma, que o conhecimento produzido pela Educação Física se dá pela cultura corporal de movimento, isto é, que as manifestações corporais do ser humano são integrantes de seu acervo cultural e devem ser, na escola, difundidas, refletidas e transformadas; caso assim seus indivíduos entendam ser necessário.

O professor necessita, portanto, conhecer a realidade social e cultural dos seus alunos, isto é um entendimento bastante precioso.

Ao iniciar o trabalho com uma turma, numa determinada escola, parte-se do princípio de que os alunos trazem consigo um arsenal de vivências da cultura corporal de movimentos, e que na escola irão sistematizá-los.

PLANEJAMENTO DE AULA E AS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Compreende-se que o plano de aula está circunscrito numa determinada realidade que deve ser apropriada pelo docente. O estudo prévio do contexto da escola, embora trabalhoso, constitui-se como uma atividade inicial para qualquer bom planejamento escolar. Por isso, sugere-se a sistematização de informações sobre diferentes aspectos da unidade, dentre elas aquelas que possibilitam a descrição da comunidade escolar, os conhecimentos dos projetos realizados na escola e das orientações para a avaliações da aprendizagem, bem como de outros dados que considerarem necessários.

Estes dados podem ser obtidos com o grupo gestor da escola, e complementados por meio de buscas em endereços eletrônicos, de domínio público, como o QEDU (www.qedu.org.br), o INEP (www.inep.gov.br) e nos *sites* das redes de ensino à qual sua unidade está vinculada.

Além de considerar as informações gerais sobre a escola, os planos de aulas, devem ser elaborados pelo professor de forma que seu planejamento possa ser cumprido de acordo com a realidade que a ele se apresenta. Muitas atividades na área da Educação Física demandam materiais a serem providenciados pela escola, que quando ausentes, dificultam ou impossibilitam a ação desejada. Pensando nisso, o planejamento do professor deve estar adequado às condições reais que a escola proporciona, e para isso sugere-se uma organização destes materiais de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 1. Planejamento de atividades e levantamento dos materiais a serem utilizados

Material	Atividade a ser desenvolvida	Período planejado de utilização	Quantidade existente	Verba que pode ser utilizada para aquisição

Fonte: Rades (2016, p. 35)

Neste quadro, o professor faz um levantamento dos materiais que pretende utilizar em suas aulas como: bolas (de diferentes modalidades), arcos, cones, cordas, aparelho de som, colchonetes, redes, papelaria (sulfite, craft, lápis de cor), bandeiras, fitas, raquetes, entre outros. Em seguida, vai anotando em quais atividades cada material será utilizado e quando ocorrerá. Na sequência, anota a quantidade existente de cada um, e caso não possua, procura solicitar em tempo hábil para isso, dependendo da verba que será utilizada para a compra.

Outra etapa importante no planejamento da aula refere-se ao conhecimento, pelo professor, de informações básicas sobre alunos, o que pode ser feito por meio de um levantamento do perfil da turma. Sugere-se que este momento deve ocorrer logo no início do ano letivo, para responder à questão: “Quem são seus alunos e quais são suas expectativas?”

Para este levantamento, propõe-se a elaboração de um questionário que pode ser aplicado tanto em formato de lápis e papel, como por meio de questionários eletrônicos utilizando-se, para isso, plataformas/programas específicas disponíveis na internet ou ainda apresentando as questões em sala para os discentes.

Utilizando estas informações monta-se um perfil da turma para se tomar algumas decisões como: escolha de procedimentos didáticos, adequação do conteúdo às motivações dos alunos, pertinência

do trabalho que está sendo realizado, alinhamento de significado entre ensino e aprendizagem. Aqui apresenta-se um como modelo, criado para exemplo através de um site chamado *Survey Monkey*⁴.

Quadro 2: Questionário de perfil da turma

<p>1. Nas aulas de Educação Física que você frequentou até hoje na escola, quais conteúdos você mais se identifica?</p> <p>() Jogos coletivos tradicionais : vôlei, basquete, handebol e futsal () Jogos coletivos: queimada, base 4, rouba bandeira, 10 passes, etc. () Ginástica () Dança () Luta () Não me identifico com nenhum () Outro _____</p> <p>2. Quanto aos trabalhos escolares, quais você prefere?</p> <p>() trabalhos teóricos e individuais () Trabalhos teóricos em grupo () Apresentações individuais () Apresentações em grupo () Debates e seminários</p> <p>3. Quanto às atividades em grupo, como você se comporta?</p> <p>() lidero o grupo, organizando as pessoas e as atividades () lidero o grupo, mas tenho dificuldade de aceitar diversas opiniões () Não lidero o grupo, mas gosto de contribuir com as minhas opiniões () Prefiro seguir as orientações dos colegas do grupo</p> <p>4. Quanto à sua participação nas aulas de quadra:</p> <p>() Gosto de participar independente da atividade proposta () Gosto de participar apenas de algumas atividades () Não gosto de participar, mas acabo me envolvendo nas atividades () Recuso-me a participar constantemente</p> <p>5. Quanto às atividades praticadas fora da escola:</p> <p>() Participo de treinamento de alguma modalidade. Qual? _____ () Não participo de treinamento, mas levo uma vida ativa (pratico pelo menos 3 vezes por semana). O que pratica? _____ () Não pratico</p> <p>6. Você possui algum tipo de problema de saúde ou necessidades especiais?</p> <p>() Problemas respiratórios (rinite, sinusite, asma, bronquite). () Problemas ortopédicos (na coluna, nos braços ou nas pernas). () Problemas endocrinológicos (do crescimento, diabetes) () Problemas cardíacos (hipertensão, sopro, etc.). () Necessidades especiais? Quais? _____</p>

Fonte: Rades (2016, p. 37)

4 O Survey Monkey é um dentre vários serviços disponíveis na internet que possibilitam a criação de questionários de pesquisas online, nos quais os participantes podem ou não serem identificados. O autor do questionário tem acesso às respostas individuais e aos dados gerais. Conforme os participantes vão respondendo às questões, há o recurso de se obter os gráficos quantitativos das respostas. Este site pode ser acessado gratuitamente no endereço: <https://pt.surveymonkey.com/>. Acesso em: 26/08/2015.

A utilização deste questionário pode ser ampliada com outras questões que o professor julgue pertinentes para facilitar seu trabalho no cotidiano escolar, aproximando, assim, suas intenções formativas à realidade dos alunos.

Em posse deste levantamento prévio, pode o professor, portanto, iniciar o planejamento de suas intervenções pedagógicas, incluindo aqui a avaliação da aprendizagem, com maior clareza de onde está partindo, para refletir sobre onde quer chegar.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSIÇÕES

Para a compreensão da proposta aqui sugerida levou-se em conta as condições para a realização de uma avaliação com intenção formativa, introduzida por Hadji (2001, p. 75):

Quadro 3: Condições para realização de uma avaliação com intenção formativa

- condição 1: ter sempre o objetivo de esclarecer os atores do processo de aprendizagem (tanto o aluno como o professor);
- condição 2: recusar limitar-se a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas;
- condição 3: tornar os dispositivos transparentes;
- condição 4: desconfiar dos entusiasmos e dos abusos de poder.

Fonte: Hadji (2001, p. 75)

Além disso, ao propor um plano de avaliação formativa, o professor deve ter em mente várias questões e buscar suas respostas, assim como sugere Hadji (2001, p. 79)

A avaliação só é formativa se for informativa. E só é informativa se responder a perguntas! O que se deve saber sobre o "objeto" avaliado? Se ele é capaz de... (fazer o quê? Será preciso determinar isso?). Se compreendeu (o que exatamente?). Se sabe, se sabe fazer, se sabe ser (o quê?). Com efeito, não há avaliação

sem pergunta feita à realidade. Construir o objeto da avaliação é dizer, antes de mais nada, sobre o que se dá o questionamento, e sobre o que se deverá coletar informações. Designar, portanto, o saber, o *savoir-faire*; a competência, a capacidade, a habilidade, etc., sobre o que se questiona. É essa interrogação que designa (e cria) o objeto da avaliação. O avaliador deverá então, com todo rigor, expressar essa interrogação.

No tocante ao planejamento da avaliação, cabe então delimitar a compreensão de homem e sociedade em que o avaliador fomenta o seu trabalho pedagógico, bem como sua forma de entender a escola. Ao planejar suas ações, levando em conta que o aluno pode ser um agente transformador de sua própria realidade e é na escola que ele vai encontrar os instrumentos para isso, cada disciplina tem o papel de introduzir algo novo, mesmo que não seja desconhecido, pois os saberes já absorvidos podem ser reconhecidos, renovados, reinterpretados e representarem um domínio novo.

Partindo das condições propostas por Hadji (1994) ao sugerir a ideia de planejamento da avaliação, desenvolveu-se um quadro orientador, que auxilia o docente no delineamento dos momentos de avaliação, com as possíveis tomadas de decisões referentes àqueles dados coletados (de maneira formal ou não).

Quadro 4. Planejamento da Avaliação Formativa

O que quero formar?	Momento da avaliação	Estratégias de avaliação	Critérios/ indicadores de Aprendizagem	Possíveis encaminhamentos

Fonte: Rades (2016, p. 44)

Utilizando-se deste quadro, o professor pode planejar sua avaliação, tendo mais clareza dos objetivos e das expectativas de aprendizagem. Sugere-se também que os alunos tomem conhecimento do planejamento construído para que caminhem junto ao professor, nos seus processos de aprendizagens e podem assim, verificar se estão atingindo os objetivos que foram inicialmente traçados.

Uma vez delimitados os objetivos e expectativas de aprendizagem, é possível definir também os diferentes tipos de intervenção pedagógica que serão desenvolvidas com os estudantes. No caso deste trabalho, elas estão divididas em atividades eminentemente de quadra e as para além da quadra. Tais intervenções por sua vez, demandam por parte do docente, um esforço de organização de estratégias avaliativas adequadas a cada uma delas. As denominadas eminentemente de quadra são as intervenções pedagógicas nas quais os alunos necessariamente vão experimentar atividades práticas corporais, como a participação em um jogo, esporte, atividade rítmica, ginástica ou luta, acionando os saberes esperados para a aprendizagem. As para além da quadra são aquelas que irão proporcionar discussões, análises e reflexões a respeito de um tema que perpassa a cultura corporal de movimento, mas que têm como objetivo refletir e aplicar conceitos relativos a dado tema (utilizando temas, debates, filmes, discussões, entre outros).

Nas intervenções pedagógicas eminentemente de quadra entende-se que as expectativas de aprendizagem devem contemplar vivências da cultura corporal de movimento, para agregar conhecimento a respeito de um tema pertinente a ela, que são: esporte, jogo, luta, ginástica ou dança. Nesse tipo de intervenção pensa-se nas aquisições de aprendizagem a respeito de conceitos, da história, das regras, dos movimentos específicos e da dinâmica da prática em relação ao tema, bem como as relações interpessoais que se estabelecem no momento da prática. Para exemplificar, utilizou-se uma intervenção com o tema flagbol⁵.

5 Para conhecer o jogo, acesse o endereço eletrônico da Confederação Brasileira de Futebol Americano: <http://www.afabonline.com.br/news/modalidades/flag-football>. Acesso em: 03.04.2015.

O objetivo era apresentar uma modalidade esportiva coletiva ainda não realizada pelos alunos durante os anos de escolarização, e se tinha como expectativa de aprendizagem: a compreensão das regras do jogo, a compreensão da estrutura do jogo, o domínio dos movimentos específicos necessários à participação da prática corporal e a vivência e análise das relações interpessoais envolvidas no desenvolvimento do jogo. Como planejamento para a avaliação propôs-se o quadro a seguir, organizado a partir do quadro 3:

Quadro 5: Exemplo de planejamento da avaliação da aprendizagem eminentemente de quadra

O que quero formar?	Momento da avaliação	Estratégia de avaliação	Crítérios/ indicadores de Aprendizagem	Possíveis encaminhamentos
Compreender as regras	Durante as aulas e ao final	Registro da observação e Fichas de participação	Participar do jogo, demonstrando domínio das ações da arbitragem.	O aluno deve rever as regras em conjunto, estudar as regras em horário extraclasse.
Compreender a estrutura	Durante as aulas e ao final	Registro da observação e fichas de participação	Participar do jogo demonstrando domínio das ações de ataque e defesa	O professor deve propor uma metodologia diferente da que foi utilizada.
Dominar os movimentos específicos	Durante as aulas	Registro da observação	Participar do jogo utilizando os movimentos específicos do mesmo	Trabalhar individualmente ou em duplas de tutoria.
Vivenciar e analisar as relações interpessoais envolvidas no desenvolvimento do jogo	Durante as aulas e ao final	Registro da observação e fichas de participação	Perceber as diferentes lideranças, as facilidades e dificuldades no momento do jogo no tocante ao relacionamento interpessoal.	Propor alterações nas regras ou estruturas do jogo para que todos experimentem diferentes relações no desenvolvimento do jogo.

Fonte: Rades (2016, p. 50)

Para cada uma das estratégias de avaliação são previstos registros de observação que devem ser feitos pelo professor e as fichas de participação que devem ser preenchidas pelos alunos. A sistematização e análise por meio destes registros podem auxiliar na retomada de alguns aspectos e readequação de estratégias ao longo do percurso, na tentativa de conseguir com que todos os alunos participem e compreendam as atividades desenvolvidas, para atingirem os objetivos aos quais o plano de aula se propôs.

As fichas individuais a serem respondidas pelo aluno, que são apresentadas a seguir, foram propostas como uma forma de registrar a compreensão do que realmente foi a experiência dele no desenvolvimento deste tipo de intervenção pedagógica, na medida em que as perguntas ali contidas, contemplam os diferentes aspectos da aprendizagem, que abordam o sentir, o pensar e o agir. Essa avaliação não tem intenção de levantamento de dados quantitativos de aprendizagem, mas sim a qualificação do trabalho desenvolvido.

Quadro 6: Ficha para avaliação de aprendizagem de intervenção eminentemente de quadra a ser respondida pelos estudantes

O que fiz? (Descrição das atividades da aula)
Como me senti? (Quais as percepções que tive com a atividade, no tocante ao trabalho em equipe e sobre minhas próprias contribuições).
O que aprendi? (Quais foram as aprendizagens que tive na aula, tanto do jogo quanto do trabalho em equipe)

Fonte: Rades (2016, p. 52)

A leitura das fichas pelo docente e a devolutiva aos alunos contendo as contribuições do professor a respeito de suas impressões são fundamentais, pois, por meio delas, os estudantes poderão compreender se atingiram os objetivos e terão uma orientação

de como prosseguir para conquista-los. Sugere-se o uso de uma rubrica⁶ para facilitar o *feedback* ao aluno, como a apresentada no exemplo a seguir. Esta rubrica deve ser de conhecimento do aluno, desde o início do percurso da aprendizagem, para facilitar o entendimento das expectativas que o professor tem ao propor este plano de aula.

A partir dela, o professor pode discutir com os alunos as expectativas de aprendizagem dentro de cada um de seus objetivos e explorar maneiras de como avançarem nos diferentes níveis de proficiência apresentados, pois o ideal é que todos alcancem o nível mais alto (“atingiu”).

Quadro 7: Rubrica para feedback de uma intervenção eminentemente de quadra
Rubrica elaborada pela pesquisadora

Objetivo	Critérios		
	Atingiu	Atingiu parcialmente	Não atingiu
Compreender as regras	Participa do jogo e consegue acompanhar a arbitragem, sabendo quais atitudes deve tomar.	Participa do jogo, mas tem dificuldade de reagir à arbitragem em alguns momentos.	Não participou do jogo ou não conseguiu acompanhar a arbitragem em nenhum momento.
Compreender a estrutura	Consegue criar estratégias de ataque e defesa.	Não cria, porém participa das estratégias de ataque e defesa.	Não consegue compreender as estratégias de ataque e defesa.
Dominar os movimentos específicos	Realiza os movimentos específicos para a prática com destreza	Tem dificuldade em realizar alguns movimentos, mas isso não atrapalha a participação.	Não consegue realizar os movimentos necessários à participação.

⁶ Segundo Lobato et al (2009) as rubricas são instrumentos que auxiliam na determinação de um nível de proficiência do aluno diante de uma tarefa. A facilidade, objetividade, clareza e gradatividade das mesmas facilitam a compreensão dos alunos a respeito de sua própria aprendizagem.

Vivenciar e analisar as relações interpessoais envolvidas no desenvolvimento do jogo	Consegue trabalhar em equipe, sendo líder e liderado em diferentes momentos, compartilha os resultados e auxilia os colegas com dificuldades.	Tem dificuldades em transitar entre ser líder e liderado. Atribui o sucesso ou fracasso ao grupo, e pouco auxilia os colegas com dificuldades.	Não consegue liderar ou ser liderado. Não compartilha resultados, culpando o grupo e não auxilia os colegas com dificuldades.
--	---	--	---

Fonte: Rades (2016, p. 54)

Nas intervenções pedagógicas para além da quadra entende-se que os alunos deverão refletir, analisar, e tomar decisões para resolver uma dada situação e isso facilitará o entendimento de que seu conhecimento a respeito da cultura corporal de movimento não ficará apenas nas vivências escolares, mas sim, para além dela.

No exemplo trazido a seguir, o tema abordado é a questão de gênero na prática de atividades físicas. Tem-se como objetivo a discussão das diferenças entre os gêneros na prática de atividades físicas, possibilitando a reflexão em torno da questão do preconceito. Como expectativas de aprendizagens foram propostos: analisar as diferenças e semelhanças entre os gêneros e a escolha por determinadas brincadeiras e modalidades esportivas; compreender que escolhas feitas em relação a práticas de atividades físicas são aprendidas socialmente e; discutir a questão dos preconceitos e segregações sociais advindos e legitimados nas competições esportivas.

Quadro 8: Exemplo de Planejamento da avaliação de uma intervenção para além da quadra

O que quero formar?	Momento da avaliação	Estratégia de avaliação	Crítérios/ indicadores de Aprendizagem	Possíveis encaminhamentos
Analisar as diferenças e semelhanças entre gêneros e a escolha por determinadas brincadeiras e modalidades esportivas.	Início (levantamento dos saberes dos alunos)	Quadro comparativo	Apresentar nas discussões e no texto final a compreensão dos conceitos sobre gênero estudados.	Pesquisar em sites, sugeridos pelo professor, os conceitos a respeito de gêneros.
	Durante os debates			
	Final	Texto reflexivo		
Compreender que escolhas feitas em relação a práticas de atividades físicas são aprendidas socialmente.	Início (levantamento dos saberes dos alunos)	Quadro comparativo	Inferir, nas discussões e no texto, reflexão acerca da diferença entre biológico e socialmente aprendido.	Retomar o debate entre o que é inato e o socialmente aprendido, numa conversa com o professor ou com algum colega.
	Durante os debates			
	Final	Texto reflexivo		
Discutir a questão dos preconceitos e segregações sociais advindos e legitimados nas competições esportivas.	Início (levantamento dos saberes dos alunos)	Quadro comparativo	Pontuar, nas discussões e no texto, exemplos da vida pessoal ou do mundo esportivo, sobre ocorrências de preconceitos de gênero.	Pesquisar na internet vídeos, notícias que tragam exemplos de preconceito por conta do gênero.
	Durante os debates			
	Final	Texto reflexivo		

Fonte: Rades (2016, p. 58)

Para a avaliação das estratégias pedagógicas “para além da quadra”, estão previstos tanto um quadro comparativo que deve ser preenchido pelo professor a fim de acompanhar a qualidade dos debates ocorridos sobre a apresentação de textos, vídeos da internet, filme etc, como um texto reflexivo a ser escrito pelo aluno.

O quadro comparativo com as principais ideias trazidas pelos alunos nos debates auxilia o professor na análise da pertinência dos argumentos trazidos pelos alunos para apresentar ou defender suas posições quanto ao tema que está sendo debatido.

Quadro 9: Acompanhamento das principais ideias trazidas pelos alunos (quadro comparativo)

Expectativas do professor em relação aos debates	Ideias trazidas no debate inicial com a turma	Ideias trazidas após a exibição do filme	Ideias trazidas no debate em pequenos grupos

Fonte: Rades (2016, p. 59)

Esses debates e o texto reflexivo devem ser acompanhados por uma rubrica de correção, como a sugerida a seguir:

Quadro 10: Exemplo de rubrica para correção de texto referente a intervenção pedagógica “para além da quadra”.

Objetivo	Critérios		
	Atingiu	Atingiu parcialmente	Não atingiu
Analisar as diferenças e semelhanças entre os gêneros e a escolha por determinadas brincadeiras e modalidades esportivas.	Trouxe no seu texto os principais conceitos sobre gênero e identidade, fazendo um contraponto com a escolha por determinadas brincadeiras ou modalidades esportivas.	Trouxe no seu texto os principais conceitos sobre gênero e identidade, porém não apresentou o debate em relação deste com a escolha por determinadas brincadeiras ou modalidades esportivas.	Não trouxe em seu texto os principais conceitos sobre gênero e identidade, ou trouxe, porém não compreendeu os conceitos.
Compreender que escolhas feitas em relação a práticas de atividades físicas são aprendidas socialmente.	Apresentou a diferença entre o que é biológico e socialmente aprendido.	Apresentou a diferença entre o que é biológico e socialmente aprendido, porém demonstra que não compreendeu a diferença.	Não apresentou a diferença entre o que é biológico e socialmente aprendido.
Discutir a questão dos preconceitos e segregações sociais advindos e legitimados nas competições esportivas.	Trouxe exemplos da própria vida ou de alguma história noticiada na mídia, discutindo essas questões.	Trouxe exemplos da própria vida ou de alguma história noticiada na mídia, porém não apresentou clareza na discussão.	Não trouxe exemplos da própria vida ou de alguma história noticiada na mídia, discutindo essas questões.

Fonte: Rades (2016, p. 60)

Para completar o ciclo da avaliação formativa, sugere-se que após o *feedback* aos alunos e a prática das ações sugeridas, como possíveis encaminhamentos para sanar dificuldades, o aluno possa escrever um novo texto na tentativa de qualificar sua escrita.

No caso de ser exigido do professor que se atribua uma nota numérica da avaliação, como ocorre na grande maioria das redes de ensino públicas ou privadas, sugere-se que a própria rubrica auxilie neste fazer. Assim, o professor pode atribuir pontos a cada

expectativa de aprendizagem. Vale destacar que para a avaliação com intenção formativa o percurso é mais importante que a nota atribuída, portanto a postura do professor em relação à nota deve ser a mesma que nos outros momentos, isto é, discutir, clarear, tornar o dispositivo transparente para que seu aluno acompanhe o processo.

Para construir a proposta de estratégia de avaliação ficou bastante evidente que, para avaliar, o professor tem que se apropriar de todo o planejamento de ensino, isto é, tem que ter clareza de qual seu papel no âmbito escolar, desde a importância e adequação de sua disciplina às necessidades do local em que está atuando. Para isso, precisa conhecer, por meio de dados objetivos, a escola e sua comunidade, bem como as concepções didáticas que fomentam suas intervenções pedagógicas. Isso é fundamental para um planejamento claro, objetivo e possivelmente eficiente.

A avaliação deve ser entendida como um processo constante de tomada de decisões, que incluem tanto as aprendizagens dos alunos, quanto as ações do professor. Todos os atores do processo de ensino-aprendizagem devem estar em constante observação, reflexão e transformação, a fim de que os caminhos que possam ser necessários para que a aprendizagem aconteça sejam explorados e eficientes.

A primeira pergunta que o professor deve se fazer ao planejar “o que quero formar?”, isto é, ao lançar uma intervenção pedagógica, ela deve ter um sentido/significado, tanto para o professor, quanto para o aluno, por isso insiste-se no compartilhamento de ideias, e no cuidado em adequar os interesses do professor aos do aluno. Senão, pode-se cair no erro de repetir modelos, copiar ideias, sem refletir o suficiente para se apropriar do seu fazer.

No percurso deste estudo a avaliação com intenção formativa foi ampliando seu significado, na medida em que se construiu uma proposta instrumental, passível de aplicação, mas que com certeza demanda reflexão, mudança de postura, tempo e paciência para que

os atores do processo ensino-aprendizagem possam compreender, debater, sentir e se apropriar de um novo modelo de trabalho que está sendo vivenciado na prática da pesquisadora. Já que estamos em um país em transformação, difícil é mudar, sem estar disposto a enfrentar obstáculos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais : Educação física* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília :MEC/SEF, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988 - (Coleção Corpo e Motricidade)
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2009, 2ª. edição revisada.
- DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do corpo*. (Coleção Corpo e Motricidade) Campinas, SP: Papirus, 1994.
- _____. *Educação Física e o conceito de cultura*. (Coleção Polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DE MARCO, Ademir (Org.). *Pensando a Educação Motora*. (Coleção Corpo e Motricidade) Campinas, SP: Papirus, 1995.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos- Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.
- LOBATO, Antonio Soares et all. Um sistema gerenciador de rubricas para apoiar a avaliação em ambientes de aprendizagem. *XX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Santa Catarina, Florianópolis. 2009.
- MAUAD, Juçara Maciel. *Avaliação em Educação Física escolar: relato de uma experiência*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003.
- MATSUMOTO, Marina Hisa. *Avaliação e educação física escolar : práticas cotidianas de professores da rede pública do Estado de São Paulo* . – Campinas, SP [s.n.], 2014.
- RADES, Thaís Cristina. *Para além da quadra de aula: uma proposta de avaliação da aprendizagem em Educação Física Escolar no Ensino Médio*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2016 (Trabalho final de Mestrado Profissional)



