

Organizadores

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Cristovam da Silva Alves

**Formação de professores
na Educação Básica:
um recorte de pesquisas na área**

Mestrado Profissional em Educação | UNITAU

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Cristovam da Silva Alves
(Orgs.)

Formação de professores na Educação Básica: um recorte de pesquisa na área



Taubaté/SP - 2021

EXPEDIENTE EDITORA

edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa
| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa
| Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas: Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco
| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Ma. Sílvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo
| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro
| Área de Biotecnologias: Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo
| Área de Exatas: Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa
| Área de Humanas: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves
| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Equipe Técnica

| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
| Coordenação: Alessandro Squarcini

Projeto Gráfico

| Capa e Diagramação: Casa Cultura - www.casacultura.com.br
| Revisão: dos autores
| Impressão: Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos - CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

F723 Formação de professores na educação básica : um recorte de pesquisa na área [recurso eletrônico] / organizadores Ana Maria Gimenes Corrêa Calil , Cristovam da Silva Alves. -- Dados eletrônicos. -- Taubaté : EdUnitau, 2021.

Formato: PDF
Requisitos do sistema: Adobe Modo
de acesso: world wide web

ISBN 978-65-86914-16-0 (on-line)

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada. 4. Desenvolvimento profissional. I. Calil, Ana Maria Gimenes Corrêa (org.). II. Alves, Cristovam da Silva. III. Título.

CDD - 370

Índice para Catálogo sistemático

Educação – 370
Formação de professores – 371.3
Formação continuada – 371.1
Desenvolvimento profissional - 371.1

Copyright © by Editora da UNITAU, 2021

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

CONSELHO EDITORIAL

Douglas da Silva Tinti – UFOP

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches – PUC-SP

Emília Peixoto Vieira – UESC

Francine de Paulo Martins Lima – UFLA

Márcia de Sousa Hobold – UFSC

Patrícia C. Albieri de Almeida – FCC – UNASP

Simone Albuquerque da Rocha – UFR

Sumário

Prefácio 07

DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS: DISTINÇÕES E RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO 11

Marina de Campos Ferreira Pinto; Rachel Duarte Abdala; Suzana Lopes Salgado Ribeiro

SABERES DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: o que está em jogo quando se fala em TDIC nas práticas educativas 30

Mariana Aranha de Souza; Leonardo Alex dos Santos; Ivone Yared; Suzana Lopes Salgado Ribeiro

A INFLUÊNCIA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NA VISÃO DOS EGRESSOS 50

Samira Maciel Faria; Juliana Marcondes Bussolotti; Ana Maria Gimenes C. Calil; Ana Sílvia Moço Aparício

A VIOLÊNCIA E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA 77

Margarete Passos dos Santos de Oliveira; Mariana Aranha de Souza; Vanessa Gabriela Fortes; Virgínia Mara Próspero da Cunha

REVISÃO DE PRÁTICAS DE INTERLOCUTORES DE LIBRAS: um olhar sobre as publicações brasileiras 101

Ana Lúcia Cavalca Fernandes Franco de Oliveira; Suelene Regina Donola Mendonça

PROFESSOR COORDENADOR – formação, atuação e desenvolvimento profissional a partir da escola 119

Suzana Aparecida Ramiro; Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana 136

Gabriela de Castro Loech Amorim; Ana Maria Gimenes C. Calil; Suelene Regina Donola Mendonça

DESCRITORES DE PROFISSIONALIDADE DOCENTE: possíveis contribuições para a pesquisa educacional no campo da formação de professores 156

Cristovam da Silva Alves

A APREENSÃO DA REALIDADE DISCENTE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA PRÁTICA INCLUSIVA: O OLHAR PARA O INVISÍVEL 173

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães; Suelene Regina Donola Mendonça

AS SIGNIFICAÇÕES QUE PROFESSORES ATRIBUEM À AFETIVIDADE NA SUA PRÁTICA DOCENTE 192

Marta Baggio Bippus; Virgínia Mara Próspero da Cunha; Eveline Mattos Tápias Oliveira; Elvira Maria Godinho Aranha

DA SALA DE AULA PARA A COORDENAÇÃO: O COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO 219

Patrícia Angela do Prado Vargas; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

PROFESSORES INCIANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - VIVENDO OS DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL 242

Eliane Carneiro de Araújo; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Maria Aparecida Campos Diniz

SENTIDOS E SIGNIFICADOS: O QUE PENSAM OS ALUNOS DE UMA ESCOLA TÉCNICA DE ENSINO INTEGRADO, SOBRE SUA FORMAÇÃO 264

Valéria Fernandes da Silva; Virginia Mara Prospero da Cunha; Márcia Maria Dias Reis Pacheco; Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: aportes teóricos e necessidades formativas 281

Monalisa Raymundo Barbosa; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Mariana Aranha de Souza

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA ENFERMEIROS: PRINCIPAIS DESAFIOS 305

Débora Laura França Costa; Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Virginia Mara Prospero da Cunha

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES 325

Alessandro Luiz de Oliveira; Patrícia Ortiz Monteiro; Zuleika Zamoner

Currículo dos autores 349

Prefácio

*Acho que a coisa mais difícil que fiz foi permanecer
fiel à minha classe de origem.*

Florestan Fernandes

Quando recebi o convite para prefaciar este livro, intitulado Formação de professores na Educação Básica: um recorte de pesquisas na área, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - SP, fiquei muito feliz e, ao mesmo tempo, sentime desafiada, tendo em vista o significado que esse trabalho tem para produção e divulgação do conhecimento e, sobretudo, para as pessoas envolvidas nas escritas, como mestrandos(as), egressos(as) e professores(as) do curso. Fiquei pensando na trajetória de vida e profissional dessas pessoas que elaboraram cada capítulo deste livro, nas suas ideias iniciais e expectativas de formação quando entraram no curso, nas aprendizagens e experiências vividas durante a interação entre suas vivências pessoais e profissionais e o mundo da academia e da produção científica. Assim, não tive dúvida para iniciar este texto com a epígrafe de Florestan Fernandes, um grande sociólogo que sempre esteve e militou ao lado daqueles(as) que foram constantemente excluídos ou diminuídos na estrutura de poder – pobres, negros(as), mulheres, crianças –, jamais esquecendo a sua origem.

Os trabalhos apresentados nesta obra refletem esse forte significado que descrevo sobre Florestan Fernandes; pois, de certa maneira, apresentam um conjunto de discussões a respeito da educação e da formação humana, evidenciando que o processo educativo precisa ser

planejado, considerando a formação de sujeitos ativos, criativos, críticos, emancipados e reflexivos, em um sentido de totalidade.

Em tempos de negacionismo da ciência, os ataques aos(as) professores(as) e à forma como conduzem seu trabalho no interior das instituições apontam que o problema da nação brasileira, cada vez mais pobre e com um número expressivo de desempregados, é determinado em parte pelas ações dos(as) professores(as). Tais ataques, frequentemente, advêm dos donos do dinheiro, donos do poder, pois estes sabem da capacidade transformadora que esses profissionais têm com o seu trabalho nas escolas. Cada trabalho apresentado neste livro é uma resposta corajosa de um grupo de professores(as) e mestrados(as) que, ao refletir sobre as realidades apresentadas, por meio da pesquisa, promove a reflexão crítica sobre os temas propostos e cumpre com responsabilidade e competência para formação de quadros, com vistas à melhoria da educação brasileira e, ao mesmo tempo, produzindo ciência.

Os estudos propostos denotam aproximação com a Educação Básica e demonstram que a pós-graduação em educação, na modalidade profissional, experimenta e apresenta-se como uma especificidade importante para o contexto da sociedade e para formação continuada de professores. Sujeitos implicados no processo de apropriação de conhecimentos, assim como a criação de coletivos colaborativos, possibilitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos. Construir uma identidade dos mestrados profissionais na área de educação no Brasil tem sido uma política e uma prática determinada e militante de muitos professores(as) e pesquisadores(as) do ensino superior. Os mestrados e doutorados profissionais em Educação vêm, a cada ano, reafirmando-se como uma importante política de formação para os profissionais da Educação Básica, emitindo respostas às redes estaduais e municipais com formação qualificada.

Este livro é a prova de que o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da UNITAU fez uma escolha, a de produzir ciência e conhecimento, com base em situações concretas da prática profissional e elaboração de propostas para intervenção na realidade analisada, com uso

de metodologias adequadas às problemáticas investigadas e discussão de resultados fundamentados nos quadros teóricos pertinentes às temáticas. É isso que faz do conjunto de trabalhos aqui apresentados ser um ato de (RE)existência, o que mostra que a luta do fazer EDUCAÇÃO precisa levar em consideração a complexidade do trabalho docente, que é revestido por diversas identidades, além do trabalho em sala de aula e da própria docência. Todo conjunto de textos produzidos neste livro contrapõe-se ao projeto da política educacional brasileira de consolidar tanto uma padronização dos currículos da educação básica quanto uma uniformização dos cursos de formação de professores.

Nesse momento em que a noção de competência direcionada aos aspectos de instrumentalização e da racionalidade técnica é resgatada e concepções afinadas com a formação de sujeitos dóceis, hábeis, competitivos e úteis para os objetivos do mercado e da empregabilidade são reestabelecidas nas políticas atuais, esta obra revela-se essencial. Em tempos como o que vivenciamos, em que a política da pós-graduação e a avaliação do quadriênio (2017-2020) encontram-se ameaçadas, sem um novo Projeto e Política Nacional de Pós-Graduação (PNPG), uma obra como esta nos dá coragem e disposição para prosseguir. Boa leitura!

França, 8 de dezembro de 2021.

Emilia Peixoto Vieira

Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC

DISCUSSÕES EPISTEMOLÓGICAS: DISTINÇÕES E RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marina de Campos Ferreira Pinto

Rachel Duarte Abdala

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Introdução

Educação do Campo é o nome dado a uma modalidade de instrução que surgiu da luta de movimentos sociais e da luta dos camponeses pela construção de uma política educacional para a população dos diversos tipos de vidas do campo presentes no Brasil. Essa população batalhou por ser reconhecida e reivindicar uma educação voltada para a realidade do espaço onde vive. Esse conceito é essencial para o reconhecimento das lutas sociais. Todos os segmentos da educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, e distintas realidades como a Educação Quilombola e a Indígena, passam por essa luta, para que seus sujeitos sejam respeitados e seus direitos à aprendizagem sejam devidamente atendidos.

A partir desse cenário de disputas, aponta-se, neste texto, a importância da construção teórica da Educação do Campo, que deve estar intrinsecamente ligada à luta social de uma população excluída e pouco reconhecida pelas políticas públicas. Estando claro o conceito de Educação do Campo, aborda-se agora a problemática entre Educação do Campo e Educação no Campo, observando-se que a abordagem dessa temática exige atenção aos movimentos sociais. Para esclarecer esse estreito laço, cite-se a definição de Silva (2006, p. 60- 61) para movimentos sociais:

O termo movimentos sociais será usado tanto para designar o conjunto das lutas sociais, sejam do campo sindical ou popular, adotando a conceituação de Souza (1999) na qual, os movimentos sociais são sinais da (na) sociedade que podem provocar impactos conjunturais

e estruturais, em maior ou menor grau, dependendo de sua organização e das relações de forças estabelecidas com o Estado e com os demais atores coletivos de uma sociedade. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das idéias e no sentimento de pertenças [...] são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor.

Entende-se, à luz desse conceito sobre movimentos sociais, que os sujeitos que contribuíram e que ainda hoje contribuem para a Educação do Campo são diversos; no entanto, apresentam opiniões e ações consonantes, o que faz com que a singularidade dos sujeitos não seja fator de desagregação. Nesse sentido, apesar da amplitude do campo brasileiro, notam-se fatores comuns de luta entre os mais diversos tipos de estilos de vida presentes no campo. Esses fatores, que abrangem os modos de vida que esses sujeitos defendem para si, somam-se à sua luta pelo bem comum. No conceito de educação defendido pela Educação do Campo, não há espaço para o individualismo da sociedade capitalista, pois sua base está no pensamento de uma coletividade que luta pela cidadania, luta esta que se mantém em contínua construção.

Visto que a Educação do Campo não se faz individualmente, a identidade desse segmento é construída a partir da vivência dos diferentes sujeitos e das práticas que são estruturadas nesses ambientes escolares. O ideal inicial da Educação do Campo é aquele no qual a educação é pensada de acordo com o postulado de que o processo educacional é realizado pelos sujeitos, e não para os sujeitos. Segundo Caldart (2002, p. 19): “[...] a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

Essa modalidade de educação não teve seu início no modelo formal, focado no ambiente escolar. Distanciando-se dos formatos tradicionais, foi pensada de forma a ampliar a perspectiva educativa, que, segundo Paulo Freire, deve ser espaço de aprendizagem transposto aos espaços escolares (formais), passando aos espaços não escolares (não formais e informais). Acredita-se que a educação não formal configura-se como instrumento educativo potencial para a libertação das pessoas e para transformação social, porque nela podem ser encontradas possibilidades de viabilizar a luta dos indivíduos por sua humanização. Esse ideário pauta-se na compreensão de que os sujeitos são agentes de mudanças que conhecem criticamente seu contexto cultural e social, na medida em que se engajam no processo de conquista de sua cidadania (GOHN, 2009, FREIRE, 1984 e 2011).

É necessário, portanto, o reconhecimento do campo e das vivências que o permeiam, para que essa cidadania seja efetivamente trabalhada e reconhecida, visto que a LDB 9394/96 reconhece que esses espaços promovem formação e aprendizado. Em seu artigo 1º, a referida legislação amplia o conceito de educação, englobando processos formativos que acontecem em outros espaços além da educação formal: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

As reflexões de Oliveira (2013, p. 5) mostram que, para além dos espaços, para que se atendam diferentes demandas de formação é preciso flexibilizar tempo e conteúdos:

Entendemos que as práticas educativas nos movimentos sociais do campo são aprendizados desenvolvidos num espaço não formal de educação, pois se caracterizam pela flexibilidade do tempo, no espaço e nos conteúdos, com interesses e objetivos em comum no que é necessário aprender e para que aprender, respeitando as diferenças, possibilitando uma maior

convivência em grupo, pois buscam pontos de ligação nas idéias individuais com as melhores para o grupo onde ocorrem esses processos educacionais.

A partir da leitura da luta de movimentos sociais, a Educação do Campo é permeada por ideais, e a institucionalização das escolas do campo traz embates teórico-epistemológicos que são apresentados neste texto.

O caráter de luta social da Educação do Campo não se mostra tão presente no chão das escolas do Campo estudadas no trabalho aqui relatado. Por isso, destaca-se a relevância de trabalhar distinções e relações entre escola do ou no campo. As pesquisas que abordam essa temática geralmente se deparam com essa questão de problemática conceitual. As pesquisas sobre Educação do Campo mostram o caminho histórico da conquista da política educacional e os direitos adquiridos por lei, porém nas situações práticas, por vezes, não são encontradas ações que promovam o caráter colaborativo e emancipatório da Educação do Campo defendido pelas mobilizações sociais. Isso porque algumas secretarias de educação – estaduais ou municipais – compreendem a implementação dessa escola, não como a elaboração e organização de uma nova política pública educacional, mas como uma extensão da educação urbana, apenas localizada no campo. Entende-se, portanto, ser um erro chamar essa compreensão de Educação do Campo. O correto seria denominá-la Educação no Campo, pois ocorre somente a locomoção física daqueles que fazem parte desse segmento. Essa escola passa a atender, de maneira mais próxima, a população do campo, mas por vezes seu currículo em nada se transforma. Seus professores não se caracterizam como professores do campo, pois apenas lecionam lá, mantendo seus referenciais epistemológicos, seus conteúdos e práticas da mesma maneira. Sendo assim, Educação no Campo e Educação do Campo não são sinônimos.

Conceituando a Educação do Campo

Para compreender os aspectos que caracterizam a Educação do Campo, é preciso pensar em sua construção histórica, daí a opção por abordar a realidade específica do município onde o estudo foi realizado.

Em termos de políticas públicas nacionais, cite-se o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001/CNE/CEB (BRASIL, 2001), que traz uma visão sobre o campo mais aprofundada do que a concepção mais recorrente, segundo a qual o campo se diferencia da cidade apenas por não estar em um perímetro urbano. Já na concepção do Parecer supracitado, esse espaço passa a ser visto como um local onde pode haver ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo passa a ser vista como necessidade dos indivíduos que nele habitam, ligando-se à percepção de desenvolvimento integral do sujeito campestre. Essa nova visão de Educação do Campo não corresponde às práticas relacionadas à educação rural, a qual antecedeu esse novo pensamento sobre educação da população do campo.

RIBEIRO (2012) explica que, quando existia escola, a educação dos camponeses era oferecida na mesma modalidade da que era oferecida às populações que residiam e trabalhavam nas áreas urbanas. Não havia nenhuma preocupação em adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos.

Nessa concepção, o ensino não foi exitoso em diversas dimensões, pois a realidade dos alunos não era considerada e seus saberes eram ignorados, não havendo aproveitamento da relação de trabalho que vivenciavam desde pequenos. Isso atrapalhava a relação entre ensino e aprendizagem, visto que “[...] a permanência das crianças na escola depende do que ela pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base de aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos” (RIBEIRO, M., 2012, p. 296).

A realidade da população campestre nos anos em que se iniciou a Educação do Campo é demonstrada pelos dados do MEC (2003) relativos à população do campo com idade de 15 a 17 anos: 2,2 milhões de pessoas, dentre as quais 34% não frequentavam a escola. Entre os matriculados, apenas 12,9% estavam no Ensino Médio, nível adequado para a idade.

Historicamente, a população do campo teve como berço um regime relacionado à escravidão e ao trabalho voltado para a mão de obra pesada. Na relação patrão-empregado, o poder do empregador era permeado por desprezo aos empregados. Esse cenário gerou a posição elitizada do patrão (rico e “da cidade”), e o empregado (pobre, sem condições de estudo e “da roça), tratado de maneira pejorativa, pois, devido ao seu berço, manteve-se em posição inferiorizada. O empregado era tão invisível em relação à sociedade que nem mesmo era enxergado como um cidadão “[...] é considerado cidadão, ou pode participar da vida pública e reivindicar direitos, o indivíduo masculino, branco, escolarizado e proprietário de terras, de bens materiais e/ou culturais” (RIBEIRO, M., 2012, p. 302).

Analisando-se a constituição da sociedade brasileira em seus primeiros quatro séculos, há necessidade de considerar o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Essa formação social não exige a qualificação da força de trabalho, e há até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses.

Refletindo sobre a constituição da sociedade brasileira, há que se considerar o modo como qual o país foi colonizado, que trouxe consequências que não favoreceram uma formação social que valorizasse a qualificação da força de trabalho. Assim, teve origem o sentimento de superioridade por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, sobretudo os camponeses. Assim, a retardação da entrada dos camponeses na escola é justificada, pois “[...] encontram-se registros de educação do rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associada à ‘modernização do campo’” (RIBEIRO, M, 2012, p. 299). A

população rural só teve avanços em termos educacionais quando o patrão teve interesse financeiro em oferecê-los aos empregados, obviamente em benefício próprio.

Os ideais que permeiam a Educação do Campo são contrários ao que se descreveu acima, pois suas ações devem ser pautadas por demandas da própria população campestre. Esse panorama se modificou somente quando os camponeses passaram a lutar coletivamente por uma educação que tivesse articulação entre o trabalho exercido por eles e a educação escolar, de modo que na sala de aula fosse tratada a realidade vivida pelo povo do campo.

A expressão “Educação do Campo” (CALDART, 2012) começou a ser utilizada a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida em 1998, quando foram discutidos pontos relacionados à forma e ao conteúdo da até então educação rural. A expressão foi validada de maneira efetiva apenas a partir do Seminário Nacional, realizado em Brasília em 2002, e reafirmada em 2004, na II Conferência Nacional de Educação do Campo (CALDART, 2012).

As legislações que sucederam o primeiro momento pensado para a Educação do Campo começaram com o Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001, em que foram iniciadas as especificidades do ensino rural: 1. Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras; 2. Educação Rural e Características Regionais; 3. Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério; 4. O Ensino Profissionalizante Agrícola; e, 5. Território da Educação Rural. Esses pontos constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012). Além disso, a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, que regulamentou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, tornou-se um documento importante, pois possibilitou que se passasse a pensar no ambiente do campo como “[...] um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p. 1).

Em seguida veio o Parecer CNE/CBE nº1, de 2 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a necessidade específica de mudança de calendário para a

população do campo e sobre os *dias letivos* para a *Pedagogia da Alternância* (BRASIL, 2012, p. 40). Esse Parecer caracteriza também as organizações consideradas como escolas e as que não são consideradas ambientes escolares, como:

- a) Escolas Famílias Agrícolas (EFA);
- b) Casas Familiares Rurais (CFR);
- c) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR);
- d) Escolas de Assentamentos (EA);
- e) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM);
- f) Escolas Técnicas Estaduais (ETE);
- g) Casas das Famílias Rurais (CDFR); e
- h) Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR).

Todos esses casos considerados como ambientes escolares são assim definidos para todo o país (BRASIL, 2012, p. 40-41). Todos os Centros Familiares de Formação por Alternância citados acima devem obedecer à Lei nº 9.394/96, destacando-se o §2º do Artigo 23: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996, p. 53).

Neste sentido, ganha relevância a aproximação com o campo das crianças e jovens atendidos pela educação do campo, e entende-se que tal escola deve estar localizada na área rural dos municípios. Mais que isso, mesmo sua localização sendo próxima, muitas vezes seu calendário pode não estar adequado. Por isso, ganha importância a defesa da pedagogia da alternância, ou mesmo a possibilidade do funcionamento de escolas itinerantes, para flexibilização de calendário e localização, e para acompanhamento das demandas da vida do aluno e da comunidade.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, complementa as diretrizes e normas anteriores relacionadas às políticas públicas da Educação Básica do Campo, e traz a definição de Educação do Campo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à

sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2008, p. 1-2).

O que o parágrafo demonstra é que, a partir dessas deliberações, o conceito essencial da Educação do Campo como movimento de luta coletiva passa a ser colocado como parte da lei, mesmo que em sua prática isso nem sempre aconteça. Ainda assim, há que se notar que a institucionalização da política gera um campo de conflito e reflexões, mesmo em municípios e estados que ainda não a implementaram completamente. É preciso, portanto, reconhecer a existência desse campo de tensões e a problematização das relações de poder como conquista, para que se possa questionar concepções de educação e representações normalizadas de currículo, historicamente construídas, mas que agora recebem um olhar mais crítico.

Os artigos nº 3, 4, 5 e 10 da Resolução CNE/CEB nº2/08 estabelecem como essencial a participação da comunidade para o sucesso da implementação da Educação do Campo. Para que isso ocorra, os estados/municípios devem planejar ações que garantam a possibilidade dessa participação em regime de colaboração. O artigo nº 12 da mesma legislação coloca, para a docência nas salas de aula desse segmento, a necessidade de professores com formação em nível superior para Educação Básica. Complementando a mesma preocupação com o profissional da educação, o artigo nº 13 discorre sobre as formações complementares de professores em exercício na Educação do Campo. Já o artigo nº 14 trata do financiamento da Educação nas escolas do campo, e é complementado pelo artigo nº15, que define as especificidades sobre custeio relação custo-aluno.

Ainda no que se refere à legislação relacionada à Educação do Campo, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da

alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da Educação Básica, e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Busca-se, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores, o que é importante, não só para os educadores do campo, mas também para todos os educadores em diversos segmentos.

No caso específico da educação do campo, essa formação passa a ser especialmente necessária, para que o professor esteja aberto a desconstruções que permitam o contato, a compreensão e a valorização de realidades até então ocultas. Tais formações podem contextualizar o professor frente à necessidade de uma construção diferente para o currículo, de gestão e práticas escolares baseadas em outros saberes que estejam em maior sintonia com a vivência e a história das populações do campo.

Por fim, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Nesse Decreto, destaca-se a emenda que assegura uma política pública nacional de Educação do Campo e da floresta como direito humano. Esse Decreto está articulado com a política ambiental sustentável e com a política de financiamento da Educação. Essa iniciativa materializa o anseio dos movimentos sociais de construir a Educação do Campo como uma política pública.

Nesse programa, os artigos 11 a 17 do referido Decreto colocam como público-alvo da Educação do Campo os sujeitos que participam do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Além disso, o programa apresenta os objetivos do PRONERA e explica quais são os beneficiários, os projetos que apoia e os recursos disponibilizados sob a responsabilidade do INCRA. Apresenta também uma especificação sobre uma Comissão Pedagógica Nacional com civis e governo federal, cuja finalidade é acompanhar pedagogicamente e fiscalizar financeiramente as ações do Programa (BRASIL, 2012, p. 87-88).

Há que se observar, nesta breve apresentação das políticas públicas para esse segmento educacional, que a legislação oferece alguns subsídios para que se possa viabilizar a Educação do Campo. No entanto, ainda que muito deva ser feito, é importante marcar que houve mudança, pois a população do campo passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, e, em virtude disso, a educação para ela voltada deixou de ser vista como um favor, mas como um dever do Estado. Assim, é considerada como um meio de garantir os direitos mínimos do cidadão, respeitando sua realidade local e sua história.

É preciso reconhecer a diversidade do campo brasileiro, e para isso é preciso valorizar e fortalecer a identidade das pessoas que moram nos diversos modelos de campo. É fundamental olhar para a história de vida desses sujeitos que foram se construindo com o tempo. A visão coletiva novamente é muito importante, pois essas comunidades campestres devem descobrir ou redescobrir sua identidade pessoal, familiar e local (OLIVEIRA, 2013, p. 34).

Assim, uma análise da história da implementação desta política educacional permite compreender o momento vivido pelos movimentos sociais do campo e pela educação brasileira, no período 1990 - 2010. Ao lado do reconhecimento das conquistas, não se pode esquecer que a introdução da Educação do Campo foi proposta a partir de uma leitura atenta que articula as condições materiais de vida dos sujeitos do campo e suas dinâmicas plurais de identidade, cultura e política. Ter esse cenário como pano de fundo reforça a importância da educação do campo e de a escola estar localizada no campo, para o processo de construção identitária. Essa construção trava uma disputa simbólica pelo estabelecimento de um conjunto de referências comuns (RIBEIRO, S., 2012, p. 208).

As contradições e resistências sociais que impedem mudanças mais amplas levam à compreensão de que existem limites a serem superados no cumprimento das leis, principalmente quanto à diversidade e ao tamanho do campo do Brasil. Por isso, é preciso pensar em novas articulações sociais, para que se gerem novas políticas que venham a atender às especificidades de cada região e estabeleçam diretrizes relacionadas às diferenças geográficas, culturais, históricas e sociais do campo.

O lugar da educação no Campo nas pesquisas acadêmicas

A questão concernente à Educação do Campo e à Educação no Campo é um debate maior do que o referente ao uso da nomenclatura, pois envolve questões relacionadas à concepção epistemológica de cada modo de educação.

Para definir Educação no Campo, primeiramente é preciso definir o público a que ela se destina, ou seja, as populações que têm como principal meio de sustento a agricultura e a pecuária. Seria, portanto, a educação dos camponeses, daqueles que trabalham e residem no meio rural: pequenos proprietários de terras, assentados ou trabalhadores do campo. No caso específico dos trabalhadores, é possível pensar que suas condições materiais de existência os colocam em situações de vulnerabilidade, porque percebem salários menores do que os do meio urbano (PETTY; TOBIN; VERA, 1979). Tendo em vista a complexidade de atividades realizadas por esses sujeitos, a referência deve ser feita, não ao trabalhador rural, mas ao trabalhador do campo. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o critério de local de residência para classificar a população como rural ou urbana. Assim, para ser considerada rural, uma área deve estar: “[...] localizada a uma distância igual ou superior a um quilômetro (1 km) da área urbana de uma cidade ou vila ou de um aglomerado rural já definido como de extensão urbana” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010, p. 32-33). No entanto, a Educação do Campo não se limita somente à distância física apontada pelo IBGE (2010). Embora exista uma legislação que aponte para o atendimento das necessidades reais da zona rural, ela não é colocada em prática pelos sistemas de educação. Faltam divulgação, discussão e operacionalização para concretizar as propostas voltadas para uma efetiva melhoria da educação no meio rural (BOFF, 2006). Algumas políticas ou experiências adotadas no meio campestre, relacionadas à educação do campo, são apontadas por Boff (2006, p. 140), dentre elas:

- a) A nucleação, ou seja, a centralização de escolas que atendem a uma ampla área rural.

- b) O programa pedagógico “Escola Ativa”, planejado especialmente para atender a estudantes de diferentes séries que compartilham simultaneamente um mesmo professor.
- c) O programa rural “Alternância”, em que os alunos passam alguns períodos de tempo internos nas escolas, e outros na sua casa, de forma alternada.

A Educação no Campo tem como característica uma ligação forte com o modelo tradicional de ensino. Sua função é suprir interesses capitalistas dos empresários, latifundiários do agronegócio, e é pautada no modelo assistencialista. Nesse formato, a população do campo fica subordinada aos interesses dos patrões, que detêm também o controle dos seus empregados. A educação, portanto, é trabalhada para que os alunos se mantenham passivos, e é voltada para atendimento aos interesses econômicos das classes dominantes. Nesse sentido, os trabalhadores do campo são oprimidos, limitados pelo medo, e a relação com os patrões é antidialógica, pois eles não se enxergam como produtores de conhecimento.

No que se refere à elaboração do currículo nesse modelo educacional, os conteúdos são pensados para os sujeitos do campo, e não com ou pelos sujeitos do campo, com base em valores externos que não consideram o modo de vida dos camponeses. Para esses conteúdos, prevalece o uso da metodologia tradicional com pacote urbano educacional: currículo, calendário escolar e professor trazidos da cidade. Mantém-se o ensino fragmentado e a hegemonia de ideologias educativas voltadas para os ambientes urbanos. Para esses apontamentos, foram consultados textos de Fernandes (2006), Freire (2011), Pereira (2009), Fernandes *et al.* (2008), Arroyo (2006), Sousa *et al.* (2008), Santos e Germano (2006), Santos (2010), Caldart (2002), Ribeiro (2012) e Santos (2006), que se preocupam em apresentar definições para Educação do Campo.

Os movimentos sociais vieram para combater esse modelo de educação que não coloca a população do campo como protagonista da sua história e não considera seu direito à educação. A Educação do Campo

surgiu, assim, para combater a opressão, que tanto caracterizou o campo brasileiro. Por esse motivo, enfrentou e enfrenta muitas disputas e conflitos.

O modelo dessa modalidade de Educação pauta-se nos interesses dos camponeses e dos movimentos sociais do campo, a partir de uma pedagogia libertadora e histórico-crítica. Essa pedagogia considera a construção dos sujeitos e trabalha com o sistema de policultura sustentável, adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar, a partir dos interesses dos movimentos sociais do campo. Sendo assim, essa educação se formula a partir de uma nova epistemologia e funda um modo de fazer diferenciado, que desnaturaliza verdades e hierarquizações estabelecidas.

Esse formato de ensino deixa de ser fragmentado, passa a ser transdisciplinar, intercultural e crítico. Tem base na coletividade. O currículo e o calendário escolar são voltados às especificidades dos sujeitos do campo. Além disso, defende-se a necessidade de que o professor seja morador da própria comunidade. Tudo isso garante que a educação seja construída pelos sujeitos do campo, a partir de seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais, o que garante a eles a possibilidade de serem protagonistas da sua história na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade.

Para aqueles que têm contato com o chão da escola fica evidente que comumente os alunos do campo não sabem da existência de políticas públicas voltadas para sua realidade. Eles não se veem como um grupo de pessoas diferente da população urbana, e não conseguem compreender que essa diferença identitária não é necessariamente negativa. Essa ausência de sentimento de pertencimento acaba levando essa população a se enfraquecer, não conseguindo desenvolver, portanto, um movimento social. A própria formação dos professores é muitas vezes falha, em relação à Educação do Campo.

O conceito de Educação do Campo e Educação do Campo aparece diversas vezes, porém a clareza sobre a diferenciação de cada termo é repleta de embates, e essa dualidade acompanha a realidade do campo em grande parte do Brasil.

Considerações finais

Acerca dos conflitos relacionados à concepção e à contradição que envolvem a Educação do Campo e as políticas públicas que a constituem, é possível apontar que as leis não foram pensadas no contexto local do campo, pois foram criadas com o intuito de formar mão de obra para o trabalho e contribuir para o desenvolvimento urbano. Na contramão desse ideário, os movimentos sociais do campo foram essenciais para que essa visão fosse aos poucos se modificando, porque, sem a participação ativa da população do campo, essa quebra de conceito não pode se tornar possível. Sobre esse processo vale lembrar que:

[...] os membros do Setor de Educação [de movimentos como o MST] trabalham em prol de um processo educativo que pondere a especificidade da educação “no” campo, “para” pessoa do campo e “por” pessoas do campo. Assim, os membros dos movimentos sociais conjuntamente mobilizaram o Poder Público Federal, que criou dentro do Ministério da Educação um departamento para cuidar das questões da educação do campo (RIBEIRO, S., 2012, 214).

O conceito de Educação do Campo foi historicamente forjado; por esse motivo ainda está em construção, considerando-se a importância da realidade econômica. Como esse formato de educação não pode ser desvinculado do meio de trabalho dos seus sujeitos, evoluiu para alinhar-se aos ideais levantados pelos movimentos sociais que defendem a educação voltada para uma escola de qualidade no, do e para o campo. Essa visão acabou por contribuir e continua contribuindo para o caráter emancipatório desse segmento educacional.

O percurso para a construção do conceito de Educação do Campo é tão importante quanto o conceito de Educação em si, pois carrega significados essenciais para a educação que se almeja nesse segmento. Dentre esses ideais está a noção de educação que foi pensada pelos sujeitos, e não para

os sujeitos do campo, o que coloca em evidência o protagonismo anteriormente negado ao povo do campo.

Para a discussão sobre a Educação do Campo, foi feito um levantamento das legislações e de conceitos teóricos, a partir da conceituação proposta por autores que são referências nesse segmento educacional. Com isso, foi possível propor um debate sobre o que é conceitualmente a Educação do Campo e sobre o modo como é influenciada pela sua historicidade, carregando ainda noções de uma educação tradicional. Assim, constatou-se um abismo entre o que a Educação do Campo representa e sua aplicabilidade em algumas realidades, no cenário contemporâneo.

Há atualmente muitos resquícios da educação tradicional que dão continuidade ao modelo econômico (neo)liberal. Além disso, algumas questões não ficam claras em relação à Educação do Campo, como muitos percalços em relação a práticas pedagógicas que podem facilmente cair em contradição com o movimento da Educação do Campo. As escolas do campo ainda são vistas como uma extensão das escolas do meio urbano, desconectadas da realidade campestre e com dificuldade para ter uma identidade própria.

Conclui-se, temporariamente, que Educação do Campo não é Educação no Campo, e que a compreensão desses saberes é necessária para a construção de uma Educação do Campo mais participativa, em mais localidades. Acredita-se que, por meio de estudos, seja possível encontrar maneiras de eliminar os resquícios de uma educação rural que promove a continuidade do modelo econômico e de padrões culturais vigentes que desvalorizam os saberes e fazeres do campo. Pelo exposto, entende-se que o conceito de Educação do Campo poderá ser construído de maneira mais efetiva a partir da discussão e do esclarecimento do segmento educacional.

Referências

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

BRASIL. Parecer nº 36/2001: elaborou diretrizes curriculares para as modalidades de ensino. Brasília, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em 03/03/2019

_____. LDBEN: Lei nº9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 03/03/2019

_____. Resolução CNE/CEB nº 001/2002: institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 05/03/2019.

_____. Resolução CNE/CEB nº 001/2006: estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 06/03/2019

_____. Resolução CNE/CEB nº 002/2008: estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 06/03/2019.

_____. LEI nº 11.947/2009: dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em 07/03/2019.

_____. Decreto nº 6.755/2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 08/03/2019.

_____. Decreto nº 7.352/2010: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 09/03/2019.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação do campo. Brasília: MEC; INEP, 2007. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em 10/03/2019.

_____. MEC. SECAD. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC; SECAD, 2007. (Cadernos SECAD/MEC). Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em 10/03/2019.

BASSO, J. D. As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BOF, A. M. (Org.). A educação rural no Brasil. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In* KOLLING. E. J., CERIOLO. P.R., CALDART. R. S. Educação do Campo: identidade e políticas públicas – Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 4. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CALDART, R.S. PEREIRA, I.B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. [Orgs.] Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, A. G., SOUSA. E. A., CONTE, I. I., MAGGIONI, L., ABREU, M. V., RIBEIRO, M. A pedagogia e as práticas educativas na educação do campo. *In*: MACHADO, C. L. B., CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008. p. 26-41.

FERNANDES, B. M. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In* MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil. Rio de Janeiro, 2010. v. 1.

OLIVEIRA, M. C. P. Educação do campo: concepção, contradições e contribuições. Revista Espaço Acadêmico n.º 140. Janeiro/2013. ISSN 1519-6189. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/18301/10263> Acesso em 27/05/2019.

PEREIRA. A. A. Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Ideia/Editora Universitária, 2009.

PETTY, M.; TOBIN, A.; VERA, R. Hacia una alternativa de educación rural. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México, v. IX, n. 4, p. 1-30, 1979.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA. I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, S. L. S. Educação e formação: bandeiras de luta para um movimento social. Trabalho & Educação (UFMG). v.21, p.207-217, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9084>. Acesso em 19/09/2020.

SANTOS, F. S. Educação do Campo e Educação Urbana: aproximações e rupturas. Revista de Educação Educere Educare, v. 1, n. 1, p. 69-72, 2006. Disponível em <http://www.revistaeducamazonia.com/doc/vol%206.pdf>. Acesso em 10 dez.2019.

SANTOS, S. C. M.; GERMANO, J. W. Educação do Campo: interfaces com os movimentos sociais. Disponível em www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.15.pdf. Acesso em 08/02/2019.

SANTOS, J. R. Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. Disponível em <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textoseducao-do-campo/da-educacao-rural-aeducacao-do-campo-um-enfoque-sobre-asclasses-multisseriadas/view>. Acesso em 15/02/2019.

SILVA, L. H.; COSTA, V. A. Educação Rural. Revista Presença Pedagógica, v. 12 n. 69. p. 314-332, mai./jul. 2006.

SOUZA, E. J., ANDRADE, E. F., LIMA, G. A. M., MACHADO, C. L. B. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, C. L. B., CAMPOS, C. S. S., PALUDO, C. Teoria e prática da educação: do campo análises de experiências. Brasília: MDA, 2008. p. 45-59.

SABERES DOCENTES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: o que está em jogo quando se fala em TDIC nas práticas educativas

Mariana Aranha de Souza
Leonardo Alex dos Santos
Ivone Yared
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

1. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e a prática educativa: um início de conversa

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) transformaram-se em objeto de estudo, e alguns de seus benefícios foram apontados por diversos autores, ao longo dos anos, inicialmente sem a menção ao termo “digital”, mas ao contexto tecnológico existente em cada época. É o caso de Freire (1997, p. 85), que já nos anos 1990 observou que o advento da tecnologia precisava ser considerado pelos professores, em suas práticas:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos com-putadores com os quais convivem.

Nessa perspectiva, a cada ano e a cada época, diferentes mídias foram sendo criadas e, com o passar do tempo, incorporada nas escolas, para uso com alunos e professores, em diferentes tempos e espaços. No início dos

anos 2000, por exemplo, observou-se significativo aumento na criação de laboratórios de informática em muitas escolas. Nesses laboratórios havia uma média de trinta computadores de mesa, alguns deles, aos poucos, com conexão à internet e acesso a impressoras centrais, para que os professores pudessem agendar suas aulas e os alunos realizassem trabalhos de pesquisa.

Os computadores presentes nas escolas possibilitaram uma série de movimentos às aulas, além de ampliarem a capacidade do aluno para encontrar informações. O computador, com o auxílio do sinal de internet, transformou-se no principal meio de buscar informações, visto que substituiu as enciclopédias encontradas em forma de livros, sempre em diversos volumes.

No entanto, aos poucos, começou-se a perceber que não basta possuir um computador ou outra ferramenta para utilizá-los na prática pedagógica. É necessário que a utilização das diferentes mídias seja realizada a partir de uma perspectiva reflexiva, para que se desenvolvam ganhos efetivos nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Bueno e Gomes (2011), o advento das TDIC exige critérios de “qualidade”, e o aumento da produtividade é um de seus fundamentos. Com a utilização das TDIC, os alunos produzem no campo tradicional e virtual por meio de *softwares* de escrita, por exemplo.

A realização de tarefas por intermédio das TDICs apresenta características que são importantes para o processo de construção de conhecimento. Primeiro, a descrição de ideias pode ser entendida como a representação dos conhecimentos que o aprendiz possui. Nessa representação é possível identificar, do ponto de vista cognitivo, os conceitos e as estratégias que o aprendiz utiliza para resolver um problema ou projeto. Segundo, as TDIC executam as instruções fornecidas, o que não acontece com os objetos tradicionais da nossa cultura. Tal execução permite verificar se os conceitos e estratégias utilizadas são adequados ou merecem ser depurados. Terceiro, pelo fato de estar trabalhando

com o digital, as alterações a serem realizadas nas atividades são facilmente implementadas, o que facilita a realização do ciclo de ações descrição-execução-reflexão-depuração-nova descrição (VALENTE, 2014, p. 146).

O acesso às TDIC na escola deve ser mediado pelo professor, para que o aluno não fique perdido e possa receber o auxílio necessário para realizar suas tarefas. Segundo Gatti (2009), nos processos escolares os professores é que devem propiciar mediações.

Se o aprendiz não tem um objetivo nessa busca e na sua navegação na Internet, essa atividade tem pouco significado. A navegação pode mantê-lo ocupado por um longo período de tempo, porém muito pouco pode ser realizado em termos de compreensão dos tópicos visitados. Se a informação obtida não é posta em uso, se ela não é trabalhada pelo professor, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo. Nesse caso, cabe ao educador suprir tais situações para que a construção do conhecimento ocorra (VALENTE, 2014, p.145).

Moran (2007) concorda com Valente (2014), ao refletir sobre a necessidade de mediação entre os alunos e a tecnologia. O fato de os alunos utilizarem celulares, *notebooks* ou outros aparelhos não significa que tenham pleno domínio da ferramenta tecnológica e nem que consigam fazer a sua transposição para o objetivo que a escola propõe. Assim, o professor é que deve oferecer ao aluno condições para que ele utilize as tecnologias para aprender. Deve considerar quais recursos o aluno deve dominar e quais trilhas deve percorrer para aprender, para interagir e para realizar as atividades propostas. Para o autor,

Quanto maior o acesso a estas tecnologias, mais necessidade de mediação, de pessoas que inspirem confiança e que sejam competentes para ajudar os

alunos a encontrar os melhores lugares, os melhores autores e saber compreendê-los e incorporá-los à nossa realidade (MORAN, 2007, p. 47).

Mediar o processo também é necessário, para verificar quais espaços virtuais os alunos visitam e para garantir o bom andamento e aproveitamento pedagógico da aula. Como a internet oferece diversas opções de utilização, a mediação do professor é essencial. De acordo com Kenski (2007), ao se conectar com a internet o sujeito tem a escolha de não ficar isolado, podendo conectar-se a *sites* de salas de bate papo, *sites* de relacionamentos e grupos de debate. Portanto, é essencial a supervisão do professor, quando o aluno navega na internet, em sala de aula. Portanto, cabem reflexões sobre os processos pelos quais se formam os professores e os saberes necessários aos docentes, em virtude dessa realidade tecnológica. Quais competências são necessárias aos professores, para que possam lidar com os alunos, na atualidade?

2. Os Saberes Docentes

Ensinar não é transferir conhecimentos, [...] é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p. 12).

Partindo dos pressupostos apontados por Freire (1997), compreende-se que a profissão docente é constituída pelas ações de ensinar e de aprender. Para o autor, os processos de ensino devem se constituir em processos de aprendizagem, e o docente, na medida em que ensina, também aprende.

O professor traz saberes que lhe proporcionam exercer a docência. Construídos ao longo de sua formação acadêmica e de seu percurso, esses saberes permitem que se desenvolva e se aperfeiçoe. Para Tardif (2002, p. 33), é importante saber:

[...] que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.

Os saberes docentes são adquiridos em diferentes momentos da trajetória profissional. O professor aprimora seus saberes ao longo de sua carreira por meio de experiências inéditas. Quando situações similares se repetem, são resolvidas com mais facilidade porque o professor já passou por experiências iguais ou parecidas.

Os saberes profissionais são aqueles que o professor adquire durante a sua formação acadêmica. Eles são aprendidos por meio de aulas, seminários, formações e palestras que ocorrem no ambiente acadêmico. De acordo com Tardif (2002), os saberes profissionais são o grupo de saberes disseminados pelas instituições que formam professores. Por meio da formação inicial e contínua do professor, as ciências articulam-se com a prática docente.

Tardif (2002, p. 262) explicita que “[...] os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos” e, por isso, sua carreira desenvolve-se no processo de sua vida, da qual fazem parte a identidade e a socialização profissional. Para o autor,

[...] uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram

que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano (TARDIF, 2002, p. 269).

Os saberes pedagógicos são fruto da reflexão sobre a prática e sobre as normas adotadas, e o próprio professor verifica o que contribuiu ou não para o aprendizado, em suas aulas. Freire (1997, p.43) afirma que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

A partir da reflexão sobre os saberes pedagógicos é possível aprimorar técnicas de didática, metodologias e estratégias de ensino e a própria reflexão sobre o conteúdo. Para Tardif (2002, p. 37):

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes disciplinares, por sua vez, segundo Tardif (2002), condizem com distintas áreas do conhecimento. São os saberes dispostos pela sociedade, que se encontram acumulados nas universidades ou em diferentes cursos, sob a forma de disciplinas.

De acordo com Tardif (2002), os saberes disciplinares (advindos da história, geografia, matemática, por exemplo), são disseminados em cursos e departamentos universitários, independentemente de especificamente cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas resultam da tradição cultural e dos grupos que produzem esses saberes, e são sustentados pelos conhecimentos didáticos e pedagógicos relativos à formação profissional, cheia de incertezas e reveses. Por isso, Tardif (2002) aponta a necessidade de uma formação contínua, em uma relação humana interativa, para que o professor construa elementos que o ajudem

no seu autoconhecimento, no conhecimento dos alunos, da escola, e quanto aos seus próprios saberes.

Os saberes curriculares são aprendidos por meio do currículo escolar. De acordo com Tardif (2002), apresentam-se de maneira clara, sob o formato de programas escolares que os professores precisam aprender a aplicar, como objetivos, conteúdos, discursos e métodos categorizados pela instituição escolar. Por serem classificados e definidos pela instituição escolar como modelos de cultura erudita, proporcionam a formação para esse modelo de cultura.

O autor chama a atenção para o fato de que são os formadores de universidades, os programas escolares, as disciplinas e os conteúdos que determinam os saberes que serão transmitidos. Esses, por sua vez, são produzidos de forma indissociável da prática docente, e ambigualmente a determinam. Nesse contexto, os docentes têm uma desvalorização social em relação à sua prática profissional e, como executores, e não produtores, distanciam-se dos saberes curriculares e disciplinares.

Para ele, muitas vezes, “[...] os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela” (TARDIF, 2002, p. 40). Os saberes dos professores seriam, portanto, os procedimentos específicos para transmitir os saberes escolares. Estes saberes, produzidos exteriormente aos professores, serão validados somente quando o docente conseguir inseri-los no cotidiano da sua prática.

Os saberes experienciais provêm da prática docente, ou seja, da própria experiência do professor, de momentos, situações e vivências do profissional. Segundo Tardif (2002), os saberes experienciais surgem da experiência e são por ela legitimados. Integram a experiência individual e grupal, quanto à maneira de construir habilidades, de saber fazer e de saber ser. De acordo com o autor:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no

âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias (TARDIF, 2002, p. 48).

Segundo Tardif (2002), os saberes experienciais são compostos por três “objetos”: (a) relações e interações com outros atores no campo de sua prática; (b) normas e obrigações do trabalho; e (c) as funções diversificadas que compõem a instituição.

Para o autor, não se consegue compreender o saber dos professores sem que se considere profundamente o que são, como agem, pensam e expressam no cotidiano de seu trabalho na escola e na construção de suas experiências e histórias de vida. Isso porque o saber do professor está relacionado à sua trajetória profissional e pessoal, é construído ao longo das suas experiências e está em constante transformação.

O autor afirma, então, que o saber do professor é social, porque é partilhado por um grupo que tem, de certa forma, uma formação comum, que trabalha numa mesma organização, e cujo trabalho está propício a comparações diversas pela coletividade estrutural em que o saber é organizado: “[...] esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos [...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos” (TARDIF, 2002, p. 13).

Nesse sentido, há que se considerar, o pensamento de Freire (1997, p. 12) acerca dos processos que envolvem a formação do professor:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos dos conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me

tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Freire (1997) acredita que o processo de formação é contínuo. O professor forma, constrói-se e reconstrói-se, nos aspectos pessoais e profissionais, e justamente porque sua profissão é complexa, deve refletir também acerca das competências necessárias ao seu desenvolvimento.

3. As competências para o exercício da docência

Além dos saberes docentes, outro fator essencial para a prática educativa é o desenvolvimento de competências por parte do professor. Essas competências são aprimoradas no desenvolvimento profissional, e vêm a classificar o docente como sendo bom naquilo que exerce. Segundo Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional passa por um processo realizado de maneira coletiva ou individual, ao longo de sua carreira, nos diferentes tempos e espaços, formais e não formais.

A competência do professor é entendida como aquilo que ele sabe fazer, ou seja, sua aptidão para ensinar. Visto que é um elemento constitutivo da prática docente, sem ela não há ensino com qualidade.

Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência

do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1997, p.12).

Perrenoud (2000) afirma que a noção de competência designa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinado tipo de situação. Há quatro aspectos necessários a se considerar, no exercício da com-petência, sobretudo quando se fala em competência docente:

1. As competências não são elas mesmas saberes, [...] ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais, complexas, subtendidas por esquemas de pensamento [...] que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Para o autor, há dez competências fundamentais à atuação do professor, para seus processos formativos, desde a formação inicial até a formação continuada, durante sua trajetória profissional, como pode ser observado no Quadro 1.

Competências de referência	Competências mais específicas a trabalhar na formação continuada
1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem	Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. Trabalhar a partir das representações dos alunos, dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. Construir e planejar sequências didáticas. Envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de trabalho.
2 Administrar a progressão das aprendizagens	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino. Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem. Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. Ampliar a gestão de classe para um espaço mais abrangente. Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos com dificuldades. Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo.
4 Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, sentido do trabalho escolar e desenvolver no aluno a capacidade de autoavaliação. Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos. Oferecer atividades opcionais de formação. Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.
5 Trabalhar em equipe	Elaborar um projeto de equipe, com representações comuns. Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. Formar e renovar uma equipe pedagógica. Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. Administrar crises ou conflitos interpessoais.
6 Participar da administração da escola	Elaborar e negociar um projeto da instituição Administrar os recursos da escola. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. Organizar e fazer evoluir a participação dos alunos no âmbito da escola.
7 Informar e envolver os Pais	Dirigir reuniões de informação e debate. Fazer entrevistas. Envolver os pais na construção dos saberes.
8 Utilizar Novas Tecnologias	Utilizar editores de texto e demais ferramentas multimídia. Explorar as potencialidades didáticas de softwares em relação aos objetivos de ensino. Comunicar-se à distância por meio da Internet.
9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	Prevenir a violência na escola e fora dela. Lutar contra os preconceitos e todo tipo de discriminação. Participar da criação de regras de vida comuns referentes à disciplina na escola, às sanções e apreciação de conduta. Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10 Administrar sua própria formação contínua	Saber explicitar as próprias práticas. Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua. Negociar um projeto de formação comum com os colegas. Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. Acolher a formação dos colegas e participar delas.

Fonte: Adaptado de Perrenoud (2000, p. 20-21).

É possível, assim, verificar a complexidade da atuação do professor, pois, além de sua responsabilidade quanto às aprendizagens de seus

alunos, deve zelar também pela formação integral deles. A partir do momento em que ele se conscientiza dessa realidade, o processo de formação docente passa a ser contínuo e, a cada dia, mais complexo.

Para além da reflexão proposta por Perrenoud (2000), Fazenda (2001) afirma que o professor que pretende ser interdisciplinar apresenta quatro diferentes tipos de competências: intuitiva, intelectual, prática e emocional. Para a autora, o professor que tem competência intuitiva vê além do seu tempo, é ousado, comprometido, inovador, questionador, e procura incitar o espírito de pesquisa em seus alunos. Para José (2011, p. 172), “[...] possuir somente a competência intuitiva seria, ainda, insuficiente para o desenvolvimento, por parte do professor, de mecanismos que o impulsionem ao enfrentamento dos problemas cotidianos”. Portanto, há necessidade do desenvolvimento de um sistema de competências, relacionadas entre si.

A competência intelectual diz respeito ao professor que se mostra reflexivo, que estuda, que analisa suas práticas. Para Fazenda (2001), é uma competência desenvolvida, ligada diretamente às dimensões conceituais, que desencadeia rapidamente um processo de admiração por parte dos alunos, pois eles o reconhecem pela competência com que lida com o conhecimento.

Para Fazenda (2001, p. 26), além da competência intuitiva e intelectual, o professor precisa desenvolver a competência prática, relacionada com a organização do espaço e do tempo. Para José (2011, p. 172), “Diferentemente da competência intuitiva, que oferece subsídios para a criação, a competência prática permite a quem a possui a capacidade de selecionar boas práticas, copiar o que foi exitoso e descartar o restante”.

Por meio da competência prática, intimamente ligada aos saberes experienciais, mencionados por Tardif (2002), acontecem as aprendizagens. Por mais que o docente esteja atento às estratégias e recursos utilizados, o grande foco profissional deve ser em como promover a aprendizagem para os alunos. Sobre isso, Freire (1997, p. 12) afirma que:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante

de aprender. Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

Por fim, para Fazenda (2001) a competência emocional é fundamental para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, pois parte da premissa do autoconhecimento, tanto por parte do professor, quanto por parte do aluno. O docente torna-se afetivo, expondo suas ideias com sentimento, organizando emoções e conhecimentos relativos às vivências de seus alunos.

Quando recuperamos as formas de ensinar e de aprender, o como, os processos de formação, não estamos abandonando as dimensões a formar, os saberes a aprender, a cultura e os significados a internalizar, os hábitos a incorporar... O que estamos propondo é que se equacione a pluralidade dessas dimensões como conteúdos de nossa humana docência. Quando se cria o hábito de dar a devida centralidade ao como aprender e ensinar, como propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos em cada ciclo-tempo de vida, os conteúdos a trabalhar recuperam sua centralidade. Os docentes vão se colocando como questão coletiva que dimensões formar, que potencialidades desenvolver, que sujeitos sociais e culturais, cognitivos, éticos e estéticos, que linguagens dominar, que hábitos e competências, de que ferramentas culturais se apropriar. Por que não reconhecer que tudo isso são os conteúdos de nossa humana docência? (ARROYO, 2000, p. 117-118).

As competências que constituem a ação interdisciplinar permitem ao professor ampliar sua compreensão desse constructo teórico e do referencial metodológico que possui em direção a um saber-ser interdisciplinar. Para José (2011, p. 173), “[...] a presença de apenas um tipo de

competência seria insuficiente para fortalecer o educador no enfrentamento das problemáticas cotidianas, impelindo-o a permanecer em posições estáticas diante da realidade educacional”.

Nesse sentido, a compreensão que se tem do universo de competências próprias do processo de formação do professor configura-se a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ou seja, deve considerar diferentes contextos e conceitos, próprios do seu universo profissional. Para Fazenda (2001, p. 26), “[...] ampliando-se o conceito, amplia-se o olhar, e um olhar ampliado sugere ações mais livres, arrojadas, comprometidas e competentes”.

4. Formação tecnológica de professores e o desenvolvimento profissional

Refletir sobre os saberes docentes e sobre as competências que permeiam a formação dos professores possibilita ponderações sobre uma formação tecnológica dos docentes que se configure como uma abertura para considerações sobre as transformações que permeiam o contexto social.

A existência de *softwares* educacionais, de celulares com acesso livre à internet e de redes *wi-fi* disponíveis nas escolas impele o professor a refletir sobre suas práticas, sobre as estratégias de ensino e recursos utilizados com seus alunos, independentemente de sua faixa etária ou classe social.

O professor que não conhece meios de utilizar *softwares*, por exemplo, tem dificuldades para integrar e utilizar o computador da melhor maneira para desenvolver conteúdos. É o que Valente e Almeida (1997, p. 22) afirmam sobre os *softwares*: “[...] demandam um discernimento maior por parte do professor e, conseqüentemente, uma formação mais sólida e mais ampla”.

Por outro lado, é importante pensar sobre as oportunidades que o professor teve (ou não) de aprender sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, segundo Perrenoud (2000, p. 132):

Não é necessário que um professor torne-se especialista em informática ou em programação. Certo número de *softwares* educativos são, hoje, concebidos para permitir ao usuário que escolha os numerosos parâmetros de utilização e o conteúdo dos exercícios. Outros *softwares* permitem a criação de programas educativos personalizados sem que o próprio professor seja um programador, usando de alguma forma estruturas e procedimentos já programados, reunindo-os, dando-lhes um conteúdo que depende do professor.

As TDIC devem ser concebidas como um meio, e não como um fim educacional, uma vez que nenhuma tecnologia substitui o professor, que tem o papel de orientar e instruir os alunos. De acordo com Gatti (2009), independentemente do tipo de relação que se estabelece, de qual seja o modelo do processo educativo, o professor é um ser imprescindível. Segundo Perrenoud (2000, p. 135):

Em que consiste a competência dos professores? Sem dúvida, em utilizar os instrumentos multimídia já disponíveis, do banal CD-ROM a animações ou a simulações mais sofisticadas. Talvez também consista em desenvolver nesse domínio uma abertura, uma curiosidade e, por que não, expectativas. Os vendedores de sonhos e de ilusão estão à espera dos progressos tecnológicos, porque entreveem lucros fabulosos. Deve-se deixar esse terreno para eles? O mundo do ensino, ao invés de estar sempre atrasado em relação a uma renovação tecnológica, poderia tomar a frente de uma demanda social orientada para a formação. Equipar e diversificar as escolas é bom, mas isso não dispensa uma política mais ambiciosa quanto às finalidades e às didáticas.

Esses processos são possíveis somente por meio de uma atividade formativa constante, que vise aprimorar a qualificação tecnológica dos professores, e também por meio de estudo e prática, para que eles

venham a dominar a área e não a vejam como uma aliada, e não como um empecilho. Segundo Kenski (2007), é necessário participar de formações para obter informações e buscar auxílio para aprender com os mais experientes, porque novos processos que englobam comportamentos, descobertas e valores surgem quando essas aprendizagens são exercitadas, características próprias da profissionalidade docente.

Quando prova que é capaz de levar o aluno a aprender, o professor ratifica sua profissionalidade. Gatti (2009, p. 98) acredita que a profissionalidade docente é constituída pelas “[...] condições de cada docente para o exercício de seu trabalho”. Ela é desenvolvida no decorrer da formação profissional e da trajetória docente, por meio das vivências do professor. A partir do momento em que ele se encontra frente a uma situação e age sobre ela, refletindo sobre seus pressupostos, avaliando e replanejando, acumula saberes, desenvolve-se e fortalece-se, por meio do desenvolvimento da autonomia e do poder de decidir, como afirma Roldão (2007).

Para dar conta da demanda do trabalho docente, aqui compreendido como uma rede de conexões complexas, o professor necessita ir além das questões acadêmicas. Torna-se necessário, portanto, que invista em seu desenvolvimento humano e tecnológico, para que possa gerir com qualidade o exercício da profissão, relacionar-se com os pais e alunos, ter atitudes e autonomia para colaborar com o aprendizado dos alunos. Em outras palavras, o ensino tornou-se uma exigência social, “[...] um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 9).

A importância do profissionalismo dos professores é apontada por Tardif e Lessard (2014, p. 8), no sentido de que o exercício da profissão seja efetivado de forma a desconstruir a imagem da docência como vocação para a construção de uma profissionalidade voltada para a compreensão de toda a problemática que a envolve, sobretudo em uma sociedade “[...] cada vez mais rápida e de aparência às vezes caótica”.

Os autores apontam que essa perspectiva divide a complexidade do exercício da docência e o convívio com as gerações futuras, que não estão atraídas pelo trabalho escolar, o que preocupa e requer uma preparação dos professores iniciantes para o ensino. As questões orçamentárias atingem diretamente os professores, que enfrentam os baixos salários, os poucos recursos e os desafios de trabalhar em sala de aula.

Em vários países os docentes se sentem muitas vezes isolados, esgotados e por toda a parte a sua mensagem é a mesma: eles não têm tempo para fazer tudo e o nível de stress aumenta diante dos múltiplos obstáculos e dificuldades que encontram em seu trabalho diário (TARDIF, LESSARD 2014, p.10).

Na visão de Tardif (2002), no plano das horas de trabalho nada se modificou desde 1960, mas em relação à complexidade qualitativa do ensino o quadro aumentou substancialmente: o professor enfrenta grupos heterogêneos com diversas necessidades, a rigidez das instituições, a fragmentação da organização escolar, a dificuldade de personalizar o atendimento ao aluno e as longas horas de trabalho, que abrangem todo o tempo do profissional de modo complexo. Outras ações refletem decisivamente sobre os professores e sua prática, como os modos de regulação dos sistemas educacionais, a descentralização dos indicadores de rendimento e desempenho, a racionalização do trabalho dos agentes escolares, o lugar ocupado pelos pais e pela comunidade, a gestão e a competição entre as instituições e a força dos projetos pedagógicos. Para o autor, são tendências que modificaram a organização e o discurso de exercício do magistério.

Tardif e Lessard (2014) afirmam também que a formação dos professores revela incertezas. Há sempre uma nova tendência a ser investigada, uma realidade que se fundamenta nos conhecimentos acadêmicos e na prática de sala de aula. Os professores enfrentam problemas, como o empobrecimento infantil, a exclusão, a exploração de modelos de autonomia e a dualidade da sociedade estruturada, sobre os quais

precisam se posicionar com responsabilidade ética, exigência concreta do mundo do trabalho.

Tardif e Lessard (2014, p. 12) afirmam que “[...] não é preciso ser profeta nem feiticeiro para predizer que essas tendências vão manter e até se ampliar durante essa década que começa”, afinal os problemas contraditórios evoluem a passos lentos na educação.

Uma possibilidade para superar essa situação é apontada por Day (2001), que afirma que o professor deve partir, de um modelo de ensino, para um modelo de aprendizagem. Esse modelo de aprendizagem refere-se também a constante aprendizagem, pois, ao se propor ao papel de mediador no processo de conhecimento do aluno, o professor também precisa estar o tempo todo aprendendo. Se antes, no modelo de ensino, a aula era totalmente programada, fechada, e que não era aberta a questionamentos, no modelo de aprendizagem, quando o professor propõe uma determinada atividade o aluno pode percorrer caminhos nos quais o professor talvez não tenha pensado.

Ao se comportar como mediador, o professor precisa buscar respostas juntamente com o aluno, para consecução dos objetivos das atividades. Essas respostas não são definitivas e nem se tem garantia de que serão respondidas no momento exato do desenvolvimento da atividade, o que exigirá do professor constante estudo e observação.

5. Considerações Finais

É importante refletir sobre a atividade docente, compreendendo-a a partir dos pressupostos que envolvem o desenvolvimento profissional. Considerando-se esta premissa, neste capítulo foi evidenciado, a partir de uma abordagem conceitual, o debate sobre as questões que constituem os saberes docentes e como eles se configuram, em termos de competências profissionais, no ofício do professor.

Considerou-se, para esta reflexão, o contexto atualmente vivido, marcado pelas transformações ocasionadas pelas Tecnologias Digitais da

Informação e Comunicação, que vêm influenciando o cotidiano das escolas e, conseqüentemente, os modos de ser, de agir e de se formar do professor.

Compreende-se, nessa perspectiva, que a profissão docente é altamente complexa, pois se trata de um ofício que se desenvolve ao longo dos anos a partir de um processo inicial de formação que se mantém ao longo de toda a atividade docente, permeado por todas as experiências pessoais e profissionais. O desafio de formar-se é atribuído ao professor, ao longo de seu desenvolvimento profissional, e é ratificado na medida em que o docente o compreende como parte integrante de seu ser e agir cotidiano. Trata-se, portanto, de um processo constante de aprendizagem, a partir do desenvolvimento de competências de ordem intelectual, intuitiva, prática e emocional, segundo Fazenda (2001).

Referências

ARROYO, M. G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BUENO, J. L. P.; GOMES, M. A. D. O. Uma análise histórico-crítica da formação de professores com tecnologias de informação e comunicação. Revista Cocar Belém, vol 5, n. 10, p. 53-64, julho a dezembro de 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229925654.pdf> Acesso em 8.out.2020.

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

FAZENDA, I. C. A. Dicionário em construção: Interdisciplinaridade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista brasileira de formação de professores. Vol. 1, n. 1, p. 90-102, maio/2009. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>

JOSÉ, M.A.M. De ator a autor do processo educativo: uma investigação interdisciplinar. 288 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9559/1/Mariana%20Aranha%20Moreira%20Jose.pdf> Acesso em 20.out.2020.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, Sísifo 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217> Acesso em 20.out.2020.

MORAN, J. M. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

PERRENOUD, P. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROLDÃO, M. D. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf> Acesso em 10.set.2020.

SANTOS, L.A. Projetos interdisciplinares a partir do uso das TIC: desafios e possibilidades na percepção dos professores. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). 158f. Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mpe/b/Leonardo-Alex-dos-Santos.pdf>

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALENTE, J. A. Tecnologias digitais de Informação e Comunicação e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus. 2014.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J. Visão analítica da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor. Revista Brasileira de Informática na Educação. n. 1. 1997. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2324/2083> Acesso em 5.set.2018

A INFLUÊNCIA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO NA VISÃO DOS EGRESSOS

Samira Maciel Faria

Juliana Marcondes Bussolotti

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Ana Sílvia Moço Aparício

Introdução

O Mestrado Profissional em Educação (MPE) é uma pós-graduação em nível de *stricto sensu* recente no País. Por esse motivo, no estudo relatado neste capítulo buscaram-se informações e perspectivas das vivências dos mestres pós-graduação e em seu percurso, assim como das transformações e contribuições ocorridas além da influência que o Mestrado exerceu.

Em linhas gerais, o intuito foi evidenciar as transformações profissionais narradas frente por pessoas que cursaram o MPE em uma Universidade do interior Paulista e que têm experiências na Educação Básica. Procurou-se, portanto, caracterizar a importância da formação docente, o percurso, a participação e a influência do Mestrado Profissional no trabalho dessas pessoas.

A proposta de compreender as transformações profissionais, durante e após um curso *stricto sensu* pautou-se no fato de que a formação continuada, uma área bastante explorada na educação, oferece crescimento e qualidade ao trabalho profissional, bem como amplia conhecimentos, sistematizando-os como amadurecimento profissional. Alguns autores, como Marcelo (2009), Formosinho (2009) e Nóvoa (2013), retratam a formação docente como desenvolvimento profissional que abrange, tanto a formação inicial como a formação continuada, e reconhecem que a sistematização do conhecimento é parte constituinte do desenvolvimento profissional docente na educação e que suas ações são transformadoras, nas práticas docentes.

Como forma de compreender esses processos de sistematização, o estudo defendeu que, ao exercer a docência, o sujeito orienta-se por

concepções e crenças construídas ao longo de suas trajetórias e experiências pessoais e profissionais, num processo em que se cruzam referências individuais e coletivas. Neste sentido, entende-se que a discussão da prática educativa profissional permeia as respostas pessoais e originais dos sujeitos participantes da pesquisa, acerca do que seja ensinar/aprender, durante a pós-graduação, e do modo como se delineiam as ações de cada docente ao longo do curso e depois de formado.

Referencial Teórico

A formação profissional do professor vem sendo discutida de maneira ampla, inclusive quanto à formação continuada, o que demonstra que a reflexão é imprescindível, no cotidiano dos docentes. A própria literatura abrange estudos que pontuam e expõem essa importância, propondo debates sobre desenvolvimento profissional com qualidade.

A busca realizada para levantar os estudos relacionados ao tema evidenciou poucas produções, porém as que foram selecionadas proporcionaram perspectivas sobre o desenvolvimento e o empenho profissional nas diversas áreas que o Mestrado Profissional vem abordando.

As investigações propostas no estudo tiveram o intuito de aproximar as realidades encontradas, interiorizando o conhecimento por meio das contribuições de cada um, para construção do conhecimento autoral de maneira densa e com perspectivas que venham a permear proximidades. Assim, buscou-se, como resultado, inovação e garantia de um processo de ensino e aprendizagem no *stricto sensu*, em relação ao desempenho profissional docente.

Os estudos levantados explicitam o Mestrado Profissional como proposta de desenvolvimento que garante um potencial de contribuição à realidade que emerge no cotidiano, considera as inquietudes profissionais e múltiplos desafios. Esse panorama faz com que o professor busque sua autonomia e qualidade com base na bagagem oferecida no percurso e após o Mestrado.

André e Almeida (2017) buscaram abranger a dimensão pessoal (professor formador) e a dimensão institucional (propostas de formação, condições de trabalho, etc.), por meio de entrevistas e análise documental em duas instituições, para analisar aspectos de diferentes naturezas que interferem na constituição da profissionalidade do professor formador. Nas duas instituições foram entrevistados trinta professores formadores das disciplinas específicas ou pedagógicas de diferentes áreas de conhecimento. Foram também analisados os projetos pedagógicos dos dois cursos de licenciatura. Dos depoimentos dos professores formadores foi possível destacar alguns elementos que permitiram identificar os efeitos das novas exigências e demandas advindas das necessidades formativas dos futuros professores e do contexto em que atuam. A necessidade do trabalho coletivo foi muito presente nos relatos dos formadores de ambas as instituições, os quais reconhecem que a prática coletiva precisa ser institucionalizada e que é preciso ir além dos movimentos informais e das iniciativas isoladas.

Contudo, André e Almeida (2017, p. 218) ressaltam:

[...] mesmo considerando as dificuldades que existem para definir a especificidade do conhecimento profissional docente do formador, é muito importante o constante estudo do trabalho docente desenvolvido por esses profissionais para que seja possível não só aprimorar as práticas formativas, como também fortalecer as discussões e reflexões acerca do que se pode esperar do trabalho dos professores em relação à formação dos futuros professores.

A interação com o coletivo interioriza ideias que auxiliam nas práticas educativas e nas atitudes profissionais. Possibilita corrigir e fazer o novo como instrumento de transformação, aprimorando o professor, que deixa de representar o individual e passa a cultivar o coletivo. Em outras palavras, mesmo que a formação possa ser individual, a atuação do docente, em seu cotidiano, deverá promover partilha na construção de

conhecimentos, principalmente quando seu papel é formar profissionais no processo educativo.

No esteio das questões relativas à formação do professor, André e Príncipe (2017) discutiram o lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação no Brasil. Esse estudo é dividido em duas partes: na primeira são revistos alguns pontos da trajetória desse formato de curso e da resistência por parte da comunidade acadêmica; já a outra parte procura mostrar aproximações entre o Mestrado Profissional e o Acadêmico, acentuando o lugar privilegiado da pesquisa na formação do profissional da educação. Tendo como referência o Mestrado Profissional em Educação, esse estudo apresenta alguns trabalhos defendidos na pós-graduação *stricto sensu*, relacionando a importância do Mestrado na formação e no desenvolvimento profissional.

Na mesma perspectiva de verificar os aspectos que envolvem a formação em nível de Mestrado, Bomfim, Vieira e Maia (2018) trouxeram, na proposta de seu artigo, o levantamento das críticas realizadas aos Mestrados Profissionais, o que serviu base para a construção deste capítulo, pois eram dirigidas a algumas dimensões principais, como Educação Básica e formação de professores. Além disso, trata-se de uma publicação atual com professores da Educação Básica que utiliza um instrumento de pesquisa similar ao que foi utilizado no estudo que relatado: um questionário para os professores egressos do Mestrado atuantes da Educação Básica, com a finalidade de conhecer as trajetórias dos docentes ao término do curso e o destino profissional de cada um deles.

Campos e Guérios (2017), igualmente, estudaram a formação dos profissionais que atuam em Educação Básica e que estão inseridos nos Mestrados Profissionais. Todavia, apresentaram perspectiva diferente das demais pesquisas, pois tinham em vista características direcionadas ao desenvolvimento profissional dos sujeitos. Trataram de ponderar sobre o potencial de contribuição que a realidade do curso de Mestrado, emergente num horizonte de múltiplos desafios, pode ter para o desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade dos professores.

Fialho e Hetkowski (2017) expuseram, em sua pesquisa, o Mestrado Profissional como uma modalidade recente no país e como processo de institucionalização que se apresenta de modo lento, porém com algumas perspectivas para fortalecimento da base epistêmica no campo da pesquisa e da formação. Além disso, demonstraram as relações entre Educação Superior e Educação Básica, mundo acadêmico e setor produtivo, setor público e setor privado, educação e formação de trabalhadores, nas mais diversas práticas sociais.

O dossiê organizado por Calil, Tinti e André (2019), na Revista Ciências Humanas-Educação e Desenvolvimento Humano da UNITAU (Universidade de Taubaté-SP), ISSN 2179-1120, apresenta 10 artigos de diferentes universidades e localidades do país que trazem: aspectos sobre as propostas acadêmicas e as diferentes matrizes curriculares dos cursos de Mestrado Profissional e sua articulação com o conhecimento específico; análise de produtos educacionais elaborados a partir das dissertações produzidas em dois programas de pós-graduação na modalidade de Mestrado Profissional e outras experiências realizadas em diferentes disciplinas dos cursos; e, a influência do Mestrado para os Egressos e seu desenvolvimento.

Em linhas gerais esses autores ressaltam a formação e o desenvolvimento profissional como processos que potencializam reflexão, qualidade e desempenho, favorecendo a autonomia na gestão da própria formação.

Após o levantamento de dados junto aos bancos de dados, constatou-se que são poucas as pesquisas realizadas sobre questões relativas aos cursos do Mestrado Profissional em Educação. Diante dessas produções científicas publicadas, porém, observou-se que, apesar de ser uma modalidade de pós-graduação nova, a procura por esse tipo de Mestrado está aumentando, em função da necessidade que os professores têm de alcançar aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. O Relatório de Monitoramento da Metas do PNE (Plano Nacional de Educação), em suas Metas 13 e 14 comprova o aumento de docentes interessados no *stricto sensu*. A meta 13, por exemplo refere-se à necessidade de elevação da qualidade da educação superior pela ampliação da porcentagem de

mestres e doutores em efetivo exercício nas Instituições de Educação Superior, de 75%, até o ano de 2024. Desse total, apenas 35% dos docentes deverão ter o título de doutorado, ao final desse prazo. Já a meta 14 tem como objetivo central a elevação do número de titulados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir, até o ano de 2024, o total de 60 mil títulos de mestrado e 25 mil títulos de doutorado concedidos anualmente em todo o Brasil.

O número de títulos de mestrado concedidos anualmente no Brasil apresentou uma tendência de crescimento no período 2004 – 2014. No Mestrado Profissional, 1903 títulos em 2004 (7,1% de aumento) e em 2014 foram outorgados 5.925 diplomas (11,5 % do total).

Diante do exposto, compreende-se a importância do Mestrado Profissional como formação continuada, pois sua prática amplia o conhecimento, possibilita reflexão e solução de problemas, mantém o docente atualizado e comprometido com seu lado profissional, no processo de ensino e aprendizagem, levando-o a perceber seu papel em uma perspectiva de educação inovadora para seu ambiente de trabalho. Nesse sentido, entende-se a importância e a necessidade de formação diferenciada e continuada para os docentes.

Esse contexto remete à importância de reflexões sobre a natureza do trabalho docente em um tempo em que as ações educativas da escola se ampliam, diante de novos desafios e exigências. Assim, os professores têm que lidar com um conjunto de ocorrências profissionais inéditas. Dentre essas novas exigências, destaca-se a referente à titulação. Há também exigências referentes a compartilhamento de experiências e reflexões com outros profissionais.

Desenvolvimento Profissional Docente

Trata-se de um assunto amplamente discutido em estudos e pontuado como de grande complexidade no cotidiano e na vida profissional docente, como desenvolvimento profissional docente, conforme evidenciado por

Day (2001), Fiorentini; Crecci (2013) Garcia (2009), Imbernón (2001), Nóvoa (2013). Esses autores apontam o assunto como provocador de mudança na formação do professor. Defendem a concepção de Desenvolvimento Profissional Docente, que é passível de consolidar a formação inicial e a continuada como formação inter-relacionada entre experiências vivenciadas, como um ato contínuo.

Garcia (2009) expõe que a formação é base para o desenvolvimento profissional do professor, e não o contrário; assim o sujeito fará relações entre o que aprende e as experiências que vivencia em sua trajetória profissional, criando uma teia de conexões entre os novos conhecimentos, as experiências e as formações já adquiridas, para reconstrução de seus saberes.

Para Day (2001), o desenvolvimento profissional docente é aquele que recebe novos conceitos e práticas vivenciadas ao longo da trajetória profissional de todos aqueles que buscam desenvolver uma maturidade profissional.

Diante de inúmeras publicações sobre formação docente, e por tratar-se de um assunto de desenvolvimento profissional, ainda há muito a explorar, pois é no escopo teórico que o docente busca seu diferencial, para aplicação na prática profissional.

A compreensão do desenvolvimento profissional docente é a capacidade de identificar os indicadores necessários, no conhecimento vivenciado na trajetória profissional para que, de maneira investigativa, alcançar evolução e compreensão do resultado.

A investigação de experiências, o olhar para dentro de si e a reflexão de toda uma trajetória profissional levam ao desenvolvimento profissional. Assim, o conhecimento é o principal indicador evolutivo. Esta afirmação é evidenciada trajetória dos egressos, que buscam, para obtenção desse conhecimento e de evolução, o Mestrado Profissional em Educação, objeto do estudo relatado neste capítulo.

O termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, em um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 13).

Garcia (2009) refere a formação como provocadora de mudanças. Afirma que o professor é um adulto que aprende, que tem suas próprias maneiras de aprender e que, compreendendo esse processo, pode colaborar no desenvolvimento profissional de si mesmo.

Sobre a formação docente, Imbernón (2011, p. 72) diz:

A formação continuada, ou permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade de inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições, desenvolver habilidades, planejamento, diagnóstico e da avaliação, adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos.

Se é por meio da formação continuada que o professor desenvolve tantos mecanismos de aprimoramento de sua prática, de acordo com Fiorentini e Crecci (2013), também é preciso compreender que o termo “forma-ação” denota uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém. Indagam os pesquisadores se essa ação de formar, sobretudo inicialmente, tende a ser um movimento de “fora para dentro”.

Larrosa (1999) concebe a formação como uma ação de “dentro para fora”, uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si, para que venha a adquirir uma forma projetada pelo próprio sujeito, tendo em vista seus desejos e projetos de vida.

Neste capítulo, considera-se que a formação deve ser trabalhada desde sua etapa inicial, de forma contínua e a partir de um trabalho que possibilite a construção do saber de forma que os docentes se tornem construtivos e reflexivos. Para Imbernón (2001, p. 41), quanto a desenvolver esses profissionais reflexivos, o processo de formação deve oferecer-lhes conhecimentos, habilidades e atitudes que venham a garantir, não apenas a reflexão, como também a investigação.

Num olhar mais intimista para o processo de formação do docente, Nóvoa (2013, p. 115) considera-o uma dinâmica que viabiliza a construção

da identidade de uma pessoa. Trata-se de um processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria, reconhece-se ao longo da sua história, mas transforma-se, em virtude de interações com seus pares.

Marcelo (2009, p. 7) reafirma que o desenvolvimento profissional dos professores se enquadra na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros:

É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Por meio das teias conceituais até aqui realizadas, constata-se que a formação docente tem sido discutida, estudada e investigada, mas ainda inspira pesquisas e discussões sobre o seu processo inicial, que precisa ser mais detalhado, a fim de possibilitar ao professor práticas de formação continuada e permanente. Assim, entende-se que “[...] o interesse em conhecer o trabalho docente do professor formador conduz à discussão dos conhecimentos, habilidades e disposições necessários para exercer o papel de formador” (ANDRÉ; ALMEIDA, 2017, p. 17).

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino, pois não se pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, mas a possibilidade de criação de espaços de participação, reflexão e transformação, para que as pessoas aprendam e se adaptem ao convívio com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2000, p.15).

Essa preocupação com a eficácia das formações inicial e contínua aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizados durante o processo formativo, à evolução do papel do professor

e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver, indo da preparação para a investigação e para inovação (NÓVOA, 2013, p. 114).

A busca por esse desempenho profissional de qualidade acaba encorajando o professor a buscar o novo e a melhorar a prática educacional, pois lhe permite reflexão, referenciação de conceitos e embasamento teórico, que lhe garantem qualidade e satisfação profissional.

No que se refere aos processos de formação que permitem crescimento profissional, Severino (1999) alerta sobre a necessidade da formação em nível de pós-graduação para os professores, pois as dificuldades do Ensino Superior guardam relação com os próprios processos de construção do conhecimento.

Assim, existe uma profunda relação entre ensinar, aprender e investigar, e “[...] a formação do professor precisa integrar, de forma radical, a prática da pesquisa” (SEVERINO, 1999, p. 191). Esse entendimento vai ao encontro da perspectiva do professor como um “construtor de conhecimento”, o que, para Severino, alinha-se com a finalidade da pós-graduação: “Na verdade, trata-se de se assumir, com maior rigor e convicção, a radical unidade que deve soldar ensino e pesquisa, na sua mais íntima e específica natureza” (SEVERINO, 1999, p. 193).

A construção da formação, seja ela inicial, permanente ou contínua, estabelece o crescimento no desempenho profissional. A respeito disso, Fiorentini e Crecci (2013, p.15) ponderam:

Embora não exista um conceito único de desenvolvimento profissional, há estudos nacionais e internacionais que concordam sobre a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas ou desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola.

Para Tardif (2014, p. 28), nessa relação entre transformação e prática concomitante com a mudança do sujeito, “[...] trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”.

De acordo com Demo (1997),

[...] ser professor é reconhecer a existência das práxis (teoria praticante – prática teorizante) e, em sua atuação, não há nada mais inovador do que repensar a própria ação, se compreendermos que inovar é um processo constante de reconstrução e, para tanto, é preciso repensar a prática realizando um processo dialético transformador.

Rios (2002), acerca dessa inovação a partir da reflexão sobre a própria prática, defende que “[...] ir à busca do que é inovador não é apenas novidade, mas original, ou seja, deve-se ir à busca de algo nas suas origens, referindo-se ao que é provocador, estimulador para ir adiante e organizar de forma diferente o trabalho docente”.

Pelo exposto até aqui, vale ressaltar que, em se tratando da formação do professor, é preciso inovar, transformar e repensar a própria prática, o que acrescenta intensa progressão ao desenvolvimento profissional; no entanto, essa evolução só se concretiza a partir de estudos sistemáticos que permitam o crescimento do docente. Essa busca pelo estudo por meio da formação resgata o senso crítico, traz oportunidades de contato com teorias que reintegram o docente em termos de efeitos transformadores na prática profissional, e capacita-o para alcançar sucesso na aprendizagem e no ensino.

As considerações até essa etapa traçadas permitem reiterar o assunto da formação como proposta fundamental no desenvolvimento profissional docente em seu percurso profissional. São importantes, para essa temática, análise e discussão dos estudos que apresentam saberes por meio de teorias, as quais integram a prática docente em constante aprimoramento.

ramento e transformação. Para dar continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, foi elaborado brevemente um histórico do Mestrado Profissional, para conhecimento da formação *stricto sensu* em nível nacional.

Percurso metodológico

Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por um estudo descritivo, analítico, de abordagem qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram usados um questionário estruturado (*Google Forms*) e a participação em uma entrevista semiestruturada com os egressos do ano de 2015. Os participantes puderam participar da coleta de dados da pesquisa por meio de um ou dois instrumentos (questionário estruturado *Google Forms* e entrevista semiestruturada). Os dados coletados com o segundo instrumento de pesquisa foram arquivados com o recurso de gravador de som e, posteriormente, foi realizada a transcrição.

Além disso, para obter proximidade e aprofundamento do estudo, optou-se pelo método de triangulação, para efetuar uma análise sistemática dos resultados que permeiam o estudo junto aos objetivos da pesquisa.

O referencial teórico usado para auxílio da análise dos dados foi a Teoria da Sistematização de Experiência, de Holliday. Segundo essa teoria, a sistematização é a interpretação crítica de uma ou várias experiências e, “[...] a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre-se ou explicita-se a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e por que o fizeram desse modo” (HOLLIDAY, 2006, p. 24).

Essa teoria permite ao pesquisador a proximidade da vivência e a construção do conhecimento a partir do processo de formação docente e da influência do Mestrado Profissional em Educação como perspectiva de um desenvolvimento profissional.

Caracterização dos Egressos

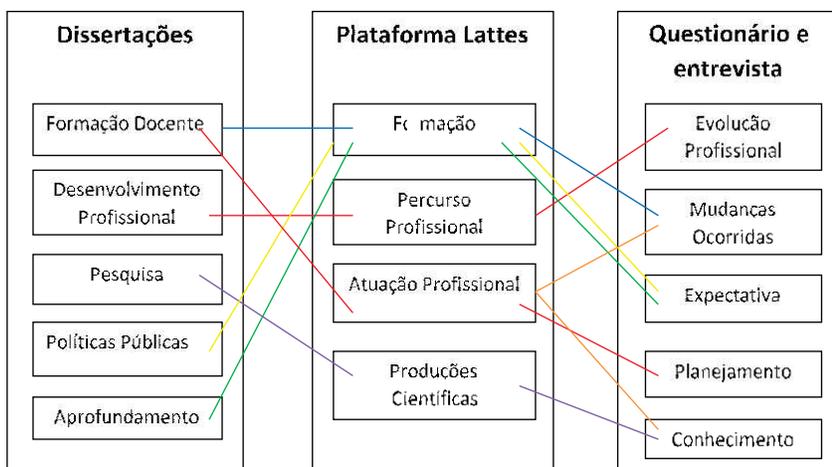
Dentre os 17 egressos, três são do sexo masculino, e os demais, do sexo feminino, todos com experiência na Educação Básica. Exercem cargos distintos: nove são professores e sete são formadores (orientadores, supervisores, coordenadores).

O tempo de atuação desses profissionais varia de cinco a trinta anos, na área educacional. Os egressos foram identificados durante o estudo com a letra M maiúscula e um numeral cardinal, para manter seu anonimato.

Resultados e discussões

Realizou-se a triangulação dos dados com uso de três recursos apontados por meio do método referenciado por Marcondes e Brisola (2014). Nessa análise por Triangulação, o pesquisador define articulações de três aspectos ou mais, para proceder à análise do seu objeto de estudo. As articulações referentes à pesquisa são elucidadas na Figura 1, em que aparecem os recursos adotados para análise dos dados.

Figura 1 – Modelo de triangulação a partir da coleta de dados e os instrumentos



Os resultados foram organizados conforme os termos-chave das palavras que se pronunciaram em maior destaque no questionário e nas dissertações que contribuíram para análise qualitativa. Esses termos voltam-se para a formação como destaque no desenvolvimento profissional em contribuição com as políticas públicas, tais como: aprofundamento no meio educacional, maior interesse em estudos que permeiam a área, análise crítica, fundamentações teóricas, construção de conhecimento, autonomia, atitudes crítica-reflexiva, dentre outros.

Em face das dissertações analisadas e aplicabilidade dos instrumentos da pesquisa, os assuntos foram levantados a partir do cotidiano dos professores e de suas realidades na Educação Básica, dos quais surgiram assuntos pertinentes e enriquecedores.

Infelizmente, temáticas como a proposta para esse estudo ainda são pouco divulgadas e publicadas por parte dos educadores, mesmo com inúmeros profissionais existentes na Educação Básica. Entretanto, a amostra levantada dos egressos dessa pesquisa demonstra nitidamente o empoderamento dos mestres frente aos assuntos abordados em suas pesquisas, além do sucesso em seus resultados e o quanto suas pesquisas poderão nortear profissionais que passam pelo mesmo cenário.

A desproporção entre os números de profissionais da educação e a quantidade mínima da produção de pesquisas, as quais são publicadas, já revela, por outro lado, o interesse em buscar aprofundamento tanto quanto à melhoria da qualidade no trabalho, quanto à formação, práticas educativas e metodologias de ensino. Embora esses resultados sejam pouco divulgados, percebe-se, por meio dos relatos dos sujeitos de pesquisas, que os docentes são capazes de praticar os melhores trabalhos pela própria capacidade que os faz seres em constante construção de conhecimento, mas cometem uma grande falha em não divulgar seus próprios empenhos.

O pouco que vem sendo evidenciado com publicações dessa natureza permite aprender e aprimorar práticas por meio dos resultados obtidos. Todavia, muitos deles ainda se encontram escondidos em meio à melhoria da qualidade do ensino e em políticas públicas sem difundir o potencial a

fim de contribuir e expandir desempenho do profissional. No caso dos egressos, em suas dissertações, percebem ainda que os estudos garantem uma forte influência e potencial, quando se tratam do desempenho profissional ligado ao seu desenvolvimento.

A qualidade do trabalho docente emerge quando é realizado com recursos apropriados e com auxílio de formações que acrescentem algo ao desempenho prático. São inúmeros os trabalhos realizados dentro dessa tendência de valorizar os saberes e o percurso profissional, porém, apenas com o auxílio da formação, dá-se a amplitude ao olhar do pesquisador, por meio do levantamento de críticas e com a construção fundamentada em conceitos teóricos. Esse aprofundamento e aparato teórico contribuíram imensamente para as políticas públicas que circundam o professor, além de levá-lo a melhorar seu desempenho na qualidade do trabalho de ensino e aprendizagem, seja pelas vivências distintas dentro do âmbito profissional, seja na contribuição que os resultados devem emergir na sua evolução no papel de educador.

Dentro do que norteia esse profissional, constituído de aprendizagens e colaborações no âmbito educacional, apresentaremos a seguir o perfil dos colaboradores da pesquisa.

A influência do MPE no processo de desenvolvimento profissional

A influência do Mestrado foi um aspecto em destaque no trabalho dos egressos, sendo que: “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 28). Para esses autores, o “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. No que diz respeito ao trabalho do professor, essa transformação passa pela reflexão de maneira crítica sobre os modelos teóricos serve para análise da prática docente.

Tardif e Lessard (2014), em seu estudo explicita que formar um professor como um profissional prático-reflexivo deverá trabalhar as vivências contextualizadas para as quais recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir, fazendo emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Em outras palavras, o professor que reflete sobre sua prática embasada em teorias busca uma resposta com mais profundidade, aperfeiçoando, dessa maneira, seu desempenho profissional.

Nesse sentido, pode-se entender que o professor, ao buscar a formação por meio do Mestrado Profissional, adquirirá uma postura mais crítica e um pensar sistemático de sua prática (CEVALLOS; PASSOS, 2012).

Durante nossa pesquisa, foi possível constatar afirmações dos egressos quanto às transformações ocorridas. Dentre elas, destacaram-se: “aprofundamento nas leituras; busca por novos conhecimentos”; “compreensão melhor na prática profissional”, “amadurecimento profissional e na pesquisa” e compressão no processo de formação”.

Foram respostas unânimes dadas pelos egressos, pois entendem que, durante o percurso do Mestrado, o processo de formação é garantido como uma transformação significativa a qual resulta em uma relação progressiva na construção do conhecimento e na conduta interacional, devido à bagagem que é constituída durante o processo formativo.

O docente tem que ser provocador e desafiar caminhos que ofereçam suporte durante sua trajetória formativa, pois isso garante empoderamento diante de ocorridos decorrentes das atribuições que são enfrentadas como dificuldades, mas que decorrem muitas vezes da ausência de um percurso formativo que as sustente.

Com isto, entende-se que o conhecimento favorece o desenvolvimento profissional a tal ponto de nortear as escolhas a serem realizadas, além de fortalecer o docente frente às ocorrências do cotidiano educacional.

Sendo que, a vivência do Mestrado para os egressos uma fonte de destaque que, apesar dos aspectos positivos, houve alguns prejuízos pessoais em suas trajetórias nesse percurso formativo, sendo a família o maior prejuízo citado.

Alguns relatos enfaticamente apontam a família como a mais afetada:

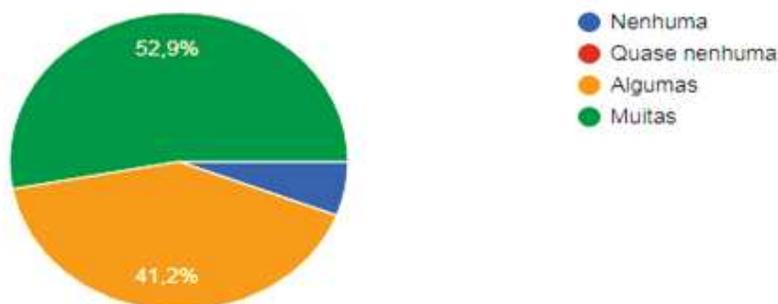
Foi necessário abrir mão da família, especialmente durante os lazeres. Os cuidados (pessoais e familiares) ficaram mais restritos ou talvez se tenha modificado o formato destinado à atividade” (M10).

“Com o trabalho de oito horas diárias, para poder dar conta do mestrado, abri mão dos finais de semana e feriados com a família e com meu lazer pessoal, dedicando-me ao estudo (M12).

Me ausentei muito em meu casamento (que resultou em divórcio), deixei de realizar viagens que sempre gostei e de participar de reuniões familiares(M3).

O processo do Mestrado como formação profissional é sistemático e complexo, mas ficou retratado nos apontamentos dos egressos que há interferências quanto ao tempo de lazer, principalmente com a família. Ainda que, para alguns, a ausência do contato familiar tenha sido vivenciada como acentuada e que, para outros, a interferência tenha sido com menos intensidade, constatou-se que o resultado foi mínimo para os egressos, pois responderam que não houve nenhuma interferência nas relações pessoais, no percurso do Mestrado. Na Figura 2, é possível observar esse posicionamento assumido pelos egressos:

Figura 2: Interferência do Mestrado quanto ao tempo de lazer e para com a família



Fonte: Elaborada pelos autores.

Nos relatos e na Figura 2, percebe-se um indicador de que há mudanças e que elas interferem nos aspectos familiares durante o processo formativo, principalmente no que se refere a ausentar-se do convívio familiar e das atividades de lazer. Além dessas situações de renúncia pessoal, os egressos citaram dificuldades e desafios que vivenciaram durante o percurso do Mestrado:

Os desafios se voltaram para o grande empenho na realização da totalidade das atividades, trabalhos e cumprimento das etapas de pesquisa. O tempo é um fator que nos coloca em estado de tensão (M4).

Tempo para leitura e escrita (M16).

Estruturar uma agenda de compromisso que fomentasse a organização das rotinas de estudo e trabalho (M14).

A maior dificuldade apontada pelo grupo foi sobre a administração do tempo. Como alunos do programa de Mestrado, os agora egressos trabalhavam e tinham de organizar suas atribuições, pois, além de pesquisar e elaborar a dissertação, há também tarefas que devem ser realizadas em tempo hábil.

Embora a trajetória formativa dos egressos tenha sido permeada por dificuldades e desafios, houve resultados compensatórios, pois perceberam várias possibilidades de evolução, como se constata nos trechos que seguem:

Eu ingressei em busca de mudança mesmo durante este processo sendo muito rico em trocas, em armazenamento teórico e veio na época que estava em sala de aula a qual teve mudança na minha prática, entendia o que estava fazendo, porque estava lá e a partir daí a gente consegue entender todo processo questionando, entendendo (M14).

A mudança é inevitável porque a gente lê muitos autores que a gente já estudou outros que não tinha contato ainda, a própria pesquisa que você precisa ler e aperfeiçoar com seu tema (M9).

A vivência dos professores no curso de Mestrado Profissional cria oportunidades de reflexão sobre suas práticas e compartilhamento dos desafios vividos, garantindo a construção e consolidação de uma postura criativa e integradora para a atividade educativa (CEVALLOS; PASSOS, 2012).

Esse processo formativo é substancial e caracteriza o desenvolvimento profissional, por isso é preciso trabalhar crenças e atitudes de maneira significativa, com vistas a qualidade nas práticas educativas, métodos organizacionais e profundidade de conhecimento.

No quesito envolvimento com o Mestrado, as transformações não foram profissionais somente, como observa o egresso M14:

Então... Essa mudança veio pessoal e profissional sendo muito forte. A minha mãe sentiu até. Até no dia da banca assim... Todo mundo fechando, encerrando, ela levanta a mão e fala, posso falar uma coisa? Aí olhei assim.... Pelo amor de Deus, minha orientadora

presidindo a banca deixou falar e ela disse: Então eu também notei mudança também.

O egresso M9 explicou que “[...] houve também mudanças pessoais e profissionais, pois amplia nosso olhar, a troca, a diversidade e o crescimento profissional”.

Formosinho (2009, p. 147), afirma que “[...] a função docente é uma atividade profissional complexa que exige formação continuada dos professores, com vista para seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas”. Portanto, os docentes escolhem o Mestrado Profissional para dar continuidade a sua trajetória formativa, buscando uma contribuição mais densa, para seu desenvolvimento profissional.

A contribuição existente entre os pares no Mestrado, acerca do processo formativo profissional, foi enfatizada pelos colaboradores entrevistados como uma relação imprescindível:

[...] as trocas que a gente teve durante o percurso, gente de diferentes áreas, gente de escola pública, particular, que não é de sala de aula, é diretor, coordenador, professor com realidades diversas, isto foi enriquecedor, ouvir o outro de uma mesma coisa em outra perspectiva, essa troca é valiosa (M9).

Influenciou muito. Mudei e reorganizei minhas práticas cotidianas em sala de aula, como atividades mais significativas e compreensão com o desenvolvimento dos alunos (M14).

Melhor acompanhamento da formação de professores, pois a formação me embasou para qualificar meu trabalho (M8).

Desse modo, os egressos, em suas respostas aos questionamentos propostos, destacaram a importância da formação que articula, durante o processo formativo, a abordagem do aporte teórico e a discussão junto

aos pares frente às experiências e condutas realizadas. Essa articulação promove interiorização e leva a um processo de mudança, conhecimento e evolução, durante o percurso desenvolvido no *stricto sensu*.

O MPE como processo de mudança

O Mestrado é uma formação que agrega conhecimentos e traz autonomia, em virtude de trocas durante as aulas, partilha de experiências profissionais, vivências de profissionais em diferentes posições na educação, teorias fundamentadas, dentre outros aspectos que edificam saberes e transformam o percurso e a atuação do profissional na sua área de trabalho.

Essas experiências foram essenciais na promoção de reflexões e melhorias nas relações profissionais, pois direta e indiretamente colaboraram para que os olhares crítico e construtivo trabalhassem juntos, gerando, assim, progressão no desenvolvimento profissional dos egressos.

Dentre as qualidades apontadas unanimemente pelos mestres, a perspectiva da construção coletiva de conhecimentos foi a principal. Com ela, cada egresso, ainda na condição de aprendiz, pôde resgatar sua capacidade e vivenciar interação e aproximação com os estudos, somando qualidades que sustentassem o percurso do Mestrado como uma formação com profundidade. As falas dos mestres foram significativas, ao apresentarem as mudanças ocorridas:

As mudanças se deram no campo de aprofundamento de estudo e de conhecimento no âmbito da educação, o que se reverte em benefício com o trabalho” (M2).

“Aprofundamento nas leituras; Busca por novos conhecimentos; Compreensão melhor sobre a prática profissional (M10).

As mudanças que mais me impactaram dizem respeito à pesquisa, a autonomia do professor pesquisador

em busca de respostas para aos inúmeros questionamentos que surgem na busca do conhecimento (M11).

Embora as mudanças tenham sido significativas na constituição do profissional como pesquisador e tenham se tornado fundamentais no percurso do Mestrado, alguns participantes apontaram algumas sensações negativas e enfrentamentos que emergiram durante o Mestrado:

Atenderam minha expectativa, mas tive muitas dificuldades em conciliar a vida pessoal, profissional e estudos, tinham noites que não dormia e quando eu via tinha que tomar banho e ir trabalhar, em alguns momentos achei que não ia dar conta (M9).

A gente cria uma expectativa, o pessoal fala que é difícil, você precisa estudar muito, precisa de dedicação, você cria uma imagem e quando você ingressa, nossa... agora vai, e dentro deste processo as expectativas se concretizam, mas foi intenso, principalmente com o fator tempo, pois é pouco para conciliar com outras responsabilidades, mas as expectativas se concretizaram (M14).

A mistura de sentimentos e expectativas permeiam o percurso de alguns mestrandos quando a obrigações, cronogramas e atividades que devem ser cumpridos. No entanto, a evolução foi um aspecto relevante e de grande importância apontado pelos participantes:

Qualificação no trabalho e melhoria na atuação (M8)

Evolução na carreira, ingressei como professora, fui coordenadora durante o curso e atualmente sou diretora de escola (M1).

[...] minha pesquisa provocou reflexões acerca de meu trabalho como coordenadora pedagógica e o trabalho

docente, bem como o fato de reconsiderar e dar real importância às histórias e processos profissionais de minha equipe de professores (M3).

[...] tive uma evolução enquanto coordenadora e professora além do plano de carreira e salário, no meu caso, enquanto professora federal (M2).

Eu não tive evolução salarial igual alguns tiveram, mas a prática do mestrado fez com que eu ampliasse e evoluísse meu horizonte, neste sentido com certeza tem um impacto, mas meu crescimento profissional foi grande... as trocas foram valiosas com realidades diversas, isto foi muito enriquecedor, ouvir o outro falando de um mesmo assunto em uma outra perspectiva, digo foi valioso e intenso (M9).

Na visão dos egressos, houve mudanças em seus desempenhos, e as interações, as experiências e os resultados superaram suas expectativas. Assim, entende-se que, para o egresso, o MPE garante progressão na carreira, traz autonomia profissional e incide sobre suas práticas e experiências profissionais. Eles consideram que obtiveram um domínio apurado e denso de conhecimentos, durante o processo formativo no *stricto sensu*. Portanto, há que se ratificar a influência do MPE nas práticas educativas.

Considerações Finais

Buscou-se demonstrar quais influências e transformações pessoais e profissionais emergiram na trajetória dos egressos no Mestrado Profissional em Educação.

Houve consecução dos objetivos propostos, pois a pesquisa evidenciou que o Mestrado possibilitou desenvolvimento profissional aos participantes. Apontou-se também que há dificuldades e desafios durante o

percurso do Mestrado, e para os educadores atuantes na Educação Básica as transformações na prática educativa durante e após o MPE, houve enriquecimento de valores e conceitos, constituintes principalmente do aspecto profissional.

Apesar de complexo, o curso garante crescimento pessoal e profissional, ampliando a construção do conhecimento daqueles que a ele se dedicam. Esses sujeitos são merecedores de um título acadêmico, pois, mesmo com a árdua jornada de trabalho e com o comprometimento de tempo com a família e com o lazer, alcançaram esse mérito, que certamente constitui uma vitória.

O *stricto sensu* é realizado por poucos docentes, se for considerado o número de egressos aos ao número dos profissionais que atuam na Educação Básica. Percebe-se a carência dessa formação nesse nível para profissionais da educação.

Também se observou, ao longo do estudo, que a divulgação do trabalho docente engrandece o desenvolvimento profissional e deve ocorrer em pesquisas, eventos científicos, publicações, favorecendo e atualizando as conquistas dos profissionais.

Como levantamento das análises realizadas na pesquisa, por meio do método de triangulação, ficaram visíveis as transformações ocorridas, por influência do Mestrado, na trajetória profissional dos egressos. Essas transformações caracterizaram os três eixos da triangulação dos dados como uma visão de méritos no percurso, constituindo-se numa evolução profissional permeada por: aprofundamento, conhecimento, atuação, planejamento, expectativas, avanços em políticas públicas, Isso tudo representou mudanças, tanto pessoais como profissionais, para os egressos que participaram do estudo.

Tardif (2005) fundamenta os saberes como existenciais, sociais e pragmáticos: “São existenciais, no sentido de que um professor 'não pensa com a cabeça', mas 'com a vida', com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas”.

Essa tripla caracterização “[...] expressa à dimensão temporal dos saberes do professor, os quais são assim, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos” (TARDIF, 2005, p.105).

Nesse sentido, notou-se que, para os egressos do Mestrado, a mudança ocorreu junto com a construção dos diferentes saberes, e que foram adquiridos em meio às trajetórias realizadas no coletivo, pois, quando há uma interação com os pares, o amadurecimento é parte constituinte do desenvolvimento profissional.

Além da triangulação, também a teoria de Holliday (2006), como parte da metodologia usada para interpretação dos dados, permitiu evidenciar que as ações formativas levantadas nos resultados das dissertações dos egressos apresentavam inter-relação com as experiências profissionais vivenciadas por eles. Além disso, a mudança, oriunda dos estudos no Mestrado, foi o fator mais apontado como processo de conhecimento.

A partir dessas informações, pôde-se compreender que o processo formativo constitui-se em um planejamento sistematizado em condutas, nas quais o conhecimento é interiorizado como base constituinte para mudança profissional. Portanto, o Mestrado mostrou-se como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento profissional dos egressos.

A continuidade e o aperfeiçoamento da pesquisa aqui relatada, mediante o empenho de egressos e pesquisadores de Mestrados Profissionais em Educação, após a formação, podem colaborar para melhoria do processo educacional, no que se refere aos seus aspectos teórico-práticos e ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências

ANDRE, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 63, p. 103-117, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100103&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 fev. 2019.

BARROS, E. C.; VALENTIM, M. C.; MELO M. A. A. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: trajetória e definições. *RBPB*, v.2, n.4, p. 124-138, jul. 2005.

BIANCHETTI, L.; FAVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 03-06, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 jul. 2018.

BRASIL, Ministério de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Antecedentes: os planos anteriores. In: *Plano Nacional de Pós-graduação – PNPB 2011-2020* – Brasília, DF: Capes, 2010. v. 1. p. 16-38. ISBN – 978-85-88468-15-3.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Ações e Programas*. Brasília [s.d]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoinformacao/acoes-eprogramas>. Acesso em 15 jul. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de nível superior. *Curso recomendado*. Apresenta a lista com o número de programas e cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional recomendados e reconhecidos pela CAPES por região do Brasil. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento pessoal de nível superior. *Curso recomendado*. Apresenta a lista com dados quantitativos de programas de mestrado, doutorado e mestrado profissional recomendados e reconhecidos pela CAPES por estado do Brasil. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleita/programa/quantitativos/quantitativos.jsf?areaAvaliacao=38&areaConhecimenTo=70800006> Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. *Currículos da Plataforma Lattes*. Nova busca de Currículo Lattes. Disponível em: <https://memoria.cnpq.brhttp://www.cnpq.br>. Acesso em 12 fev 2019.

BOMFIM, A. M; VIEIRA, V; MAIA, E. D. A crítica da crítica dos mestrados profissionais: uma reflexão sobre quais seriam as contradições mais relevantes. *Ciência e Educ.*, Baurio, v. 24, n. 1, p. 245-262, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180010016>. Acesso em 14 fev. 2019.

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.

FARIA, S.M; BUSSOLOTTI, J.M. O processo de formação no mestrado profissional em educação de uma universidade do Vale Paraíba Paulista. *Revista Brazilian Journal of*

Development. Curitiba, v. 6, n. 2, p.8214-8233 feb. 2020. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7029>. Acesso em 20 fev. 2020.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. Educ. rev. Curitiba, n. 63, p. 19-34, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S010440602017000100019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 fev. 2019.

FISCHER, T. Mestrado profissional como prática acadêmica. RBPG, v.2, n.4, p 24-29, jul. 2005.

FORMOSINHO, J. Formação de Professores. Porto: Porto Editora, 2009.

HETKOWSKI, T. M. Mestrados Profissionais Educação: Políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. Revista Plurais Multidisciplinar, v.1, p 10-29, jan.2016.

HOLLIDAY, O. J. Tradução de Maria V. V. Resende. 2. ed., revista Brasília. Para sistematizar experiências. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. Formação docente. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago-dez. 2009.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. Revista Univap. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

NÓVOA, A. Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação 2. Ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; FERREIRA, N. S. C. Pós-Graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap 1. p. 15-52. ISBN978-85-7591-147-Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/80-conteudo-estatico/aceso-a-informacao/5418-competencias>. Acesso em 20 jul. 2018.

ROCHA, A. C. S. Influências do Mestrado Profissional em Educação no desenvolvimento profissional dos Egressos de 2014. 121 p. Dissertação de Mestrado - Universidade de Taubaté, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A VIOLÊNCIA E O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Margarete Passos dos Santos de Oliveira

Mariana Aranha de Souza

Vanessa Gabriela Fortes

Virgínia Mara Próspero da Cunha

1. Introdução

Neste capítulo, procede-se a uma reflexão sobre a violência em âmbito escolar, suas possibilidades de conceitos, assim como sobre as causas internas e externas que alimentam a cultura da violência escolar.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008 p.50), “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos”. Para tanto, buscaram-se alguns autores que se dedicaram a discutir esse tema, dentre eles: Abramovay e Rua (2002), Candau (2003), Charlot (2002), Camacho (2000), Ceccon *et al.* (2009) e Bourdieu (2002).

Inicia-se com uma breve reflexão sobre violência no cotidiano escolar. Após essa reflexão, discorre-se sobre naturalização da violência, suas concepções, destacando possíveis causas internas e externas da perpetuação da violência em âmbito escolar. Espera-se contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre violência escolar, para que se possam promover relações mais harmoniosas e saudáveis no processo de ensino e aprendizagem.

2. Violência no Cotidiano Escolar

A violência no âmbito escolar é uma realidade presente na vida dos estudantes desde que adentram no ambiente escolar. Em nossa trajetória como “alunas”, estudantes e posteriormente como profissionais na área da educação, vivenciamos, experimentamos e, mesmo inconsciente-

mente, praticamos inúmeras situações de violência. Com o passar dos anos, por meio de vivências, inquietações advindas dessa experiência e com a oportunidade de participar de formações com vistas a uma educação para a paz, compreendemos que a violência estava muitas vezes tão naturalizada nas relações que passou a ser invisível, comum. No dia a dia, muitas situações corriqueiras de violência eram imperceptíveis aos nossos olhos tão acostumados com elas. Eram consideradas como situações que não deveriam ser valorizadas; deveriam ser simplesmente ignoradas. Era como se o fato de não se falar sobre ela e não refletir sobre ela fizesse com que desaparecesse, que se tornasse invisível.

Outra questão que nos inquietava era a forma como as instituições que frequentamos lidavam com o conflito. Abordava-se este fenômeno com maus olhos e com uma visível intencionalidade de ocultá-lo, pois a palavra conflito gerava mal-estar e, com conotação sempre negativa, era algo que deveria ser abolido da rotina escolar e das relações dentro da escola. Tinha-se como ideal a homogeneização de ideias, reforçando que as diferenças e diversidades não poderiam existir.

Os possíveis espaços de convivência nas escolas eram resumidos a curtos e tumultuados intervalos das aulas, durante os quais os estudantes, sem titubear, corriam de um lado para o outro, e a distância era possível perceber atos de crueldades (*bullying*) entre eles, e até mesmo violência física. Esses comportamentos eram entendidos por muitos professores como “brincadeiras de criança”, situações que não deviam ser valorizadas, desde que, claro, não os atingissem. Nesse caso, a “brincadeira” tornar-se-ia desrespeito e alguma postura punitiva era extremamente adotada, chegando, em alguns momentos, a ser solicitado a intervenção de polícia, tamanha a indignação do professor afetado.

Na sala dos professores, entre um cafezinho e outro, praticava-se o que foi definido por Bordieu (2002) como violência verbal e simbólica. Salienta-se que o alvo quase sempre, quando não eram os gestores, eram os estudantes, principalmente os considerados “topetudos” e rebeldes. Aqueles que transgrediam, desafiavam ou até mesmo questionavam, segundo os professores, não percebiam o seu lugar (sem luz), não sabiam

“Com quem estavam falando”. Assim, era considerado um absurdo o fato de um simples aluno questionar algum apontamento feito pelo professor. Sobre isso, Freire (2011) enfatiza o quanto posturas acomodantes ou autoritárias transgridem o que ele denomina como “princípios éticos de nossa existência”.

[...] o professor que ironiza, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p. 59).

Dessa forma, diariamente e em todos os instantes, a violência mostrava suas diferentes faces no ambiente escolar e, com a constante indiferença com que era tratada, criou forças e hoje manifesta-se com mais intensidade. No entanto, a partir das reflexões apontadas por Freire (2011), percebe-se que é preciso que não ocorra uma adaptação a essa realidade, e o papel do professor apresenta-se como crucial, nesse processo.

3. Violência assombrando e naturalizando-se, nas escolas

Segundo Abramovay (2003), o fenômeno violência escolar não é recente no mundo ocidental moderno, e é certo, também que não é prerrogativa somente do universo escolar. Contudo, as manifestações de violências multiplicam-se, assim como os atores nela envolvidos Candau (2003) afirma que a violência se constituiu, ao longo do tempo, em um dos principais empecilhos para que a escola cumpra sua função social, no que tange, tanto a construção e socialização do conhecimento, quanto a

formação e a convivência humana. Ocorre que, por desconhecimento, despreparo ou falta de parceria com o poder público e a sociedade civil, a comunidade escolar enfrenta muitas dificuldades para enfrentar conflitos e contribuir para diminuição da violência. O resultado dessa dificuldade e até de impotência tem gerado inúmeras situações de fracasso escolar e traumas profundos, tanto em docentes quanto em discentes e demais sujeitos do meio educacional.

É comum ouvir dos sujeitos envolvidos na escola relatos de vivências violentas sofridas, assim como é comum ouvir desses atores sociais relatos de violências que são dirigidas externamente às escolas. O que nos parece menos comum são os sujeitos que compõem a comunidade escolar se perceberem como produtores e reprodutores de violência nesse espaço.

Costa (1993) realizou a pesquisa “A trama da violência na escola” e relata que, se por um lado a violência aparece como uma preocupação no cotidiano do trabalho pedagógico, por outro lado a enorme complexidade desse problema e a assustadora realidade levam a sua negação, limitando as possibilidades de enfrentamento. Para ele, a naturalidade que vem se processando frente à violência é um dos principais elementos que contribuem para essa negação. Observa-se que, perante um contexto tão grave, qualquer prática de violência por parte da escola passa a ser considerada normal, natural, o que vai concorrer, conseqüentemente, para a sua legitimação.

Segundo Oliveira e Martins (2007), Charlot (2002), Camacho (2000) e Costa (1993), a violência, de forma geral, é um fenômeno complexo e polissêmico. Os sentidos que apresenta seriam definidos a partir do seu contexto formador social, econômico e cultural, de acordo com o sistema de valores adotados por cada sociedade, considerando ainda os seus níveis de tolerância para com a violência (SANTOS, 1999).

Assim, não é possível discorrer sobre o assunto violência dentro do ambiente escolar, desconsiderando a realidade na qual essa escola está inserida e, principalmente, as vivências dos alunos que nela estudam. Conhecer essa realidade é o primeiro passo para poder reconhecer as preocupações dos alunos e poder intervir de maneira significativa,

intencionando a mudança da realidade, buscando a transformação da violência em uma coletividade respeitosa e humana.

Para Abramovay e Rua (2002), a violência também tem desdobramentos que afetam negativamente a qualidade do ensino e da aprendizagem, fazendo com que os alunos tenham dificuldades de se concentrar nos estudos, percam dias letivos e a vontade de assistir às aulas, fiquem nervosos, revoltados, com medo e inseguros, o que traz prejuízo ao seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Quanto aos professores, o absenteísmo é uma consequência direta das violências e do desmerecimento do seu trabalho. A escola também é palco de manifestações violentas, tais como preconceitos e discriminação de vários tipos. Educadores assumem posições que refletem visões de cultura, concepções de mundo, escola, ensino e aprendizagem e os desafios vividos em uma sala de aula, diante do multiculturalismo. Salienta-se que, por vezes, não se trata de má vontade dos docentes, pois eles têm dificuldade para atuar num campo de tensão e conflitos para o qual não foram preparados.

Esse desafio fica bem evidente neste trecho de Candau (2003):

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (CANDAU, 2003 p.161).

Nesse contexto, é comum o questionamento sobre qual seria o papel da escola. Sabendo-se que é no contexto escolar que as crianças e

adolescentes passam a maior parte do dia, seria legítimo pedir que, além de ensinar os conteúdos programáticos exigidos pelo Ministério da Educação, tenha também que desempenhar a função educativa que muitos entendem que compete aos pais?

Ainda não se encontrou um senso comum a esses questionamentos, mas fica evidenciada a necessidade do estabelecimento de parcerias entre escola e família, para que a formação de valores sustente a vida coletiva, dê sentido às convivências e os sentimentos de cooperação e cidadania sejam evidenciados a cada momento. Cortella (2014, p. 106) evidencia que “Valores são, portanto, uma tarefa escolar, assim como uma tarefa familiar. A criança é a mesma, então é nela que é preciso pensar, como ponto de contato entre Escola e Família”. É preciso a compreensão de que o foco dessa discussão deve ser o aluno e a superação da violência que hoje é tão presente na rotina escolar.

Enquanto esse impasse percorre as mentes da sociedade, no meio de tudo isso a violência continua a existir e a concretizar-se cada vez mais na população jovem. A escola não pode ignorar que os conflitos e problemas sociais existem, e por isso tem tentado se adaptar como pode. Entretanto, muito dessa adaptação se faz utilizando-se também de recursos e estratégias violentas. Para Oliveira e Martins (2007, p. 95):

A violência que se configura dentro do espaço escolar, manifestada através do comportamento dos alunos, lança professores diante da confusão da possibilidade de um ensino libertador (caso seja esta a sua proposta) e de uma realidade insuportável, na qual os educadores recorrem a expedientes autoritários e até mesmo violentadores, a fim de manter a “ordem geral”. São estabelecidas regras, controles, punições e dominações para disciplinar os alunos em estados de rebeldia.

Em muitas situações ocorrem adaptações ao que não está sendo positivo, e atitudes cotidianas de violência passam a ser banalizadas. Essa

postura passiva diante das violências vivenciadas no cotidiano nos reporta a uma reflexão proposta por Cortella (2015, p. 21): “Quando alguém se adapta a uma situação, é por ela absorvido. Quando alguém se integra, passa a fazer parte. Quando adaptado, é parte, tem uma postura passiva. Quando integrado, faz parte, a postura é ativa”. Assim, podemos considerar que é necessário maior integração ao ambiente escolar, para que se possa efetivamente se corresponsabilizar e buscar combater ações de violência, pois quando a postura é de mera adaptação, naturalização, a violência é vivida ou praticada, porém já não causa estranhamento.

Freire (2011) também destaca que não há neutralidade nas relações. Enfatiza que é de extrema importância compreendermos a possibilidade de mudança como real, colocando-nos, não apenas como objeto da história, mas como sujeitos dela. Uma forma de transformar a realidade violenta em as escolas estão inseridas é constatando-a e transformando-a.

Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela [...]. Ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade (FREIRE, 2011, p. 75, grifos do autor).

Dessa maneira, a ação dos sujeitos que formam a comunidade escolar é determinante para a superação de uma realidade violenta. Não se pode permitir que a violência seja naturalizada; é preciso decisão e intervenção na realidade, com coerência entre fala e ação.

4. Violência Escolar: refletindo sobre conceitos e significados

De forma geral, a literatura voltada para a violência relata que, na história da civilização, ela não é um fenômeno novo, e envolve aspectos econômicos, sociais e políticos. As práticas violentas já se faziam presentes na Antiguidade. Além de antiga e intrínseca à história da humanidade, a violência também é fenômeno complexo e polissêmico. Em outras palavras, apresenta diferentes sentidos, e o seu significado vem do seu contexto formador social, econômico e cultural, de acordo com o sistema de valores adotados pelas sociedades e seus níveis de tolerância em relação a ela.

No entendimento de Oliveira e Martins (2007), a violência contra o ser humano faz parte de uma trama antiga e complexa: antiga, porque datam de séculos as várias formas de violência perpetradas pelo homem e no próprio homem; e complexa, por tratar-se de um fenômeno intrincado, multifacetado. Podemos, então, considerar a violência como todo ato ao qual se aplique uma dose de força excessiva, e a agressão, como uma forma de violência (força aplicada de maneira intencional, com a pretensão de causar um dano à outra pessoa). Charlot (2002) evidencia que a violência enfatiza o uso da força, do poder e da dominação. De certo modo, toda agressão é violência, na medida em que se usa a força. É a violência como vontade de destruir, de aviltar e de atormentar que causa problemas. Todavia, a violência será bem mais provável na medida em que o diálogo se torna impossível.

A escola, instância de aprendizagem de conhecimentos e de valores, assim como de exercício da ética e da razão, tem-se tornado um espaço para proliferação de violências, incluindo brigas, invasões, depredações e até mortes. É um espaço em que os alunos, em plena fase de desenvolvimento, vivenciam situações violentas e também constroem e elaboram experiências de violência. Essa vulnerabilidade social, refletida na vivência escolar, reduz a força socializadora da escola, interferindo no ambiente relacional e permitindo que os alunos apreendam a violência como uma forma habitual de experiência escolar (CAMACHO, 2000).

Sobre a temática, Camacho (2000) aponta duas formas básicas de violência na escola: física (brigas, agressões físicas e depredações) e não física (ofensas verbais, discriminações, segregações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento). A última, muitas vezes, está disfarçada, mascarada e é de difícil diagnóstico. Essas experiências aniquiladoras ocorrem nos diversos níveis de relações, podendo ter como agentes, tanto alunos como professores e funcionários, em seus diversos arranjos, quer como protagonistas, quer como vítimas.

É importante perceber e refletir sobre o quanto a coerência se faz necessária quando falamos de relações e, no caso específico deste capítulo, das relações existentes nas escolas. Há vários ditos populares que buscam destacar o quanto o exemplo dado é mais valioso que as palavras proferidas. Assim, recai sobre os profissionais da educação a responsabilidade de cuidar para que sua postura seja coerente com o que dizem ou escrevem.

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-lo. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2011, p. 101).

Quando buscamos compreender a existência da violência dentro das escolas, automaticamente nos reportamos às brigas entre alunos, à famosa frase “vou te pegar na saída da escola”, a palavrões ditos aos professores, etc. Porém, não atentamos para as violências silenciosas, mascaradas, que implicitamente já foram incorporadas por nós, pois às vezes somos vítimas, e outras vezes praticantes, mesmo que inconscientemente.

Outro fator marcante é a maneira como instantaneamente nos remetemos aos alunos como agentes principais de violência na unidade escolar, responsabilizando-os pelos atos violentos, pelas palavras grosseiras, pelas agressões físicas, pelas resistências no cumprimento das regras, pela desobediência, considerada inadmissível em sala de aula. No entanto, precisamos considerar que a instituição escolar também pode ser alvo de análise dos mesmos atos violentos de que se queixa, em relação aos alunos. Isso porque, por vezes, impõe regras descontextualizadas, oferece aulas despreparadas, exige um silêncio sepulcral como sinônimo de disciplina e não permite que a comunidade tenha voz e participe das decisões. Também acerca-se da violência quando: examina os alunos apenas por meio de provas e não realiza intervenções visando à qualidade da aprendizagem de todos; desconsidera as realidades dos alunos e anula suas vivências; expõe notas e atitudes individuais na frente de todos, deixando alunos e famílias em evidência, geralmente negativas; quando usa a avaliação como forma de punir e impor autoridade; em nome da autoridade “manda alunos para a diretoria” ,por terem questionado alguma fala do professor; chama os responsáveis pelos alunos apenas para evidenciar o fracasso; e, responsabiliza unicamente os alunos pelos fracassos na aprendizagem. Enfim, será que os alunos são os únicos agentes de violência?

Cortella (2011, p. 32) aponta a importância de valorizar as preocupações dos alunos, e observa que “[...] levar em conta é bem diverso de acatar passivamente”. A Figura 1 retrata a ação da instituição para impor o que ela acredita ser o melhor para o aluno, desvalorizando integralmente sua história. Seria isso, um ato violento?

Figura 1 - Escola não é lugar para essas coisas



Fonte: HARPER *et al.* (1980, p. 53).

Para Costa (1993, p. 232), “De acordo com o imaginário social, a escola é um espaço sagrado, preservado, protegido, por isso mesmo incapaz de praticar qualquer forma de violência”. O autor salienta, em seu estudo sobre a abordagem da violência na escola por sociólogos franceses, a possibilidade da multidiversificação do fenômeno da violência:

A violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro lugar. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam

(modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...) (CHARLOT, 2002, p. 434- 435).

Para o autor, é fundamental, preliminarmente, distinguir o fenômeno da violência perante as diversificações existentes. Assim, é possível pensar as estratégias de ação, já que são inúmeros os exemplos de práticas de violência, tanto verbais quanto físicas, que acontecem no interior da escola. Essas práticas aparecem, não apenas entre os alunos, mas também entre eles e os professores. Manifestam-se por meio de ameaças, insultos, agressões, e de maneira simbólica, por exemplo, por meio de gestos, pela imposição da avaliação da aprendizagem ou quando há a imposição de tarefas dobradas.

A primeira condição indispensável para lidar com conflitos e prevenir, violências é reconhecer que elas existem. Depois é preciso diferenciar conflito de violência. E finalmente – o que leva mais tempo – desenvolver as competências necessárias para transformar conflitos em oportunidades de aprendizagem e mudança (CECCON *et al.*, 2009, p. 28).

Nessa mesma perspectiva, Ceccon *et al* (2009) afirmam que não é possível desconsiderar que a negação dos conflitos seja uma estratégia para lidar com a incapacidade da escola para enfrentar esse problema.

5. Causas externas de violência em escola

Fatores socioeconômicos, político-organizacionais e culturais são apontados como causas externas de violência nas escolas. Esses fatores estão fora do controle direto das escolas, mas, de acordo com Ceccon *et al* (2009, p.49), isso “[...] não quer dizer que as comunidades escolares não possam exercer influência sobre tais causas”.

Quanto aos fatores socioeconômicos, é perceptível a forma como a sociedade se apresenta dividida e injusta. A participação e o diálogo ainda são restritos, e a população é privada de seus direitos básicos. Todo esse desequilíbrio é fonte geradora de violências, como expresso por Ceccon *et al* (2009, p. 49):

No Brasil a pobreza extrema que afeta milhões de famílias, as condições exaustivas de trabalho a que são submetidas as pessoas, retirando-lhes o tempo que poderiam dedicar para comunicar-se com os filhos educá-los em parceria com as escolas, a falta de boas políticas públicas que verdadeiramente beneficiem todos, os recursos ainda insuficientes destinados à educação têm suas raízes no contexto socioeconômico de violência e exclusão, caracterizado pela enorme concentração de riquezas nas mãos de poucos e por um estrutural desrespeito pelos direitos de cidadania.

Em referência aos fatores político-organizacionais, cita-se a dificuldade histórica de partilhar o poder de decisão por parte de quem o detém, a pouca participação efetiva da população nas decisões que afetam seus destinos, e a falta de experiência para monitorar e cobrar ações de seus representantes e dos servidores públicos. Essa situação também se dá na escola, onde há dificuldade de dialogar e expressar conflitos de forma criativa e não violenta.

Fala-se em democracia, porém vivê-la ainda é um tabu, inclusive dentro da instituição escolar. Ainda há uma grande barreira que impede a escola de estabelecer diálogos. Ouvir a opinião dos alunos, ouvir os desejos da comunidade, ouvir o que os professores pensam e coletivamente traçar rotas ainda constituem um tabu escolar. O poder de decisão muitas vezes ainda está centrado na figura do diretor ou, no máximo, de uma equipe gestora. A falta de diálogo impede que haja uma relação de construção coletiva, o que favorece o individualismo e o enfrentamento. A falta de participação permite que as visões se individualizem, o que dificulta a construção de metas coletivas quanto a construir uma escola de

qualidade para todos. Essa construção pode e deve ser realizada a muitas mãos, muitos olhares, contribuindo assim para um ambiente educacional transformador e, conseqüentemente, para uma sociedade humanizada e democrática.

Educação é um processo coletivo, o projeto pedagógico do conjunto da escola tem de levar isso em conta. Se eu tentar me proteger individualmente ou tentar resolver por conta própria eu fragilizo o espaço escolar coletivo. [...] eu preciso lidar concomitantemente com conteúdos de formação ética, de convivência, de valores, portanto, de formação, e não apenas de informação (CORTELLA, 2015, p. 46).

Se a organização político-organizacional não estiver focada nessa construção humana e coletiva, e estiver focada em uma gestão burocrática e técnica, todo o sistema de ensino será negativamente comprometido:

A organização burocrática e rígida dos sistemas de ensino, que não oferecem boas condições de trabalho aos seus funcionários e não os têm remunerado de acordo com sua estratégica importância para o desenvolvimento sustentável do país, obrigando os professores, por exemplo, a trabalhar em até três locais, revela uma situação de violência, que gera outras, no espaço escolar. Outro aspecto que afeta as escolas em sua capacidade de construir ambientes equilibrados, seguros e capazes de produzir aprendizagem é que os sistemas de ensino, em geral, não garantem continuidade nas políticas públicas em relação à educação (CECCON *et al*, 2009, p. 49-50)

Fatores culturais também afetam as escolas, no que se refere à violência. Algumas formas de sentir e pensar que foram construídas historicamente na sociedade brasileira ficaram enraizadas em nosso cotidiano e transformam a escola também em palco de manifestações de preconceitos e discriminações.

Segundo Candau (2003):

[...] imersos em uma cultura da discriminação, na qual a demarcação entre nós e os outros é uma prática social permanente que se manifesta pelo não reconhecimento dos que consideramos não somente diferentes, mas em muitos casos “inferiores”, por diferentes características identitárias e comportamentos (CANDAU, 2003, p.163).

Aos fatores já citados acrescentam-se ainda a força cultural da mídia e as imposições capitalistas de consumo.

É importante repensar as concepções que se tem sobre escola. A sala de aula é um local de encontros, onde as diferenças se esbarram. Devido ao pensamento do senso comum de que as diferenças são sempre negativas, elas encontram barreiras e surgem atritos constantes. É preciso compreender que a escola é um lugar de relações humanas e, como tal, traz consigo experiências diversas. Sobre isso, Cortella (2011) aponta que:

Por seu um lugar de relações afetivas, a sala de aula é espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos, sabores. Por isso, essa sala exala humanidade e precariedade; a tensão contínua do compartilhar conduz, às vezes, a rupturas emocionadas ou a dependências movidas pelo temos da solidão; afinal, ser humano é ser junto, e ser junto implica em um custo sensível (CORTELLA, 2011, p. 101).

Esse “ser junto”, destacado por Cortella (2011), caracteriza a sala de aula como um espaço em que as relações humanas se entrelaçam, ocasionando encontros de opiniões que em sua maioria são divergentes, vivências, sentimentos, enfim, tudo o que permite que os sujeitos envolvidos saiam de um local confortável e busquem se integrar a novas experiências, novas opiniões e novos sentimentos. Assim, é inadmissível

não compreender os conflitos como algo construtivo, como uma possibilidade constante de construção e reconstrução, por meio dos quais os sentimentos de solidariedade, empatia e coletividade sejam intensificados e a violência perca a força que vem ganhando gradativamente na sociedade. Espera-se que, por meio desse “ser junto”, seja possível resgatar a magia pelo bem e despertar a atitude transformadora que há em cada sujeito.

Novamente Cortella (2015) reforça que o fundamental é não sermos derrotados pela realidade, não permitirmos que a esperança e a magia se percam, pois nas relações deve haver espaço para o encantamento. É crucial resgatarmos a prática do bem como algo digno de admiração, para que a banalização da violência seja combatida.

É preciso que a família e a escola estimulem o encantamento das crianças e dos jovens em relação ao bem. Jamais se pode aproximar a ideia de praticar o bem como sinônimo de ser otário. Como se ser desprezado, ter uma perspectiva de vida mais coletiva, fosse sinal de tolice (CORTELLA, 2015, p. 22)

Compreender a busca por uma cultura de paz como uma meta coletiva possibilita que muitas concepções existentes dentro da escola possam ser revistas. Combater a violência e reverter as visões negativas que chegam por meio dos diferentes meios de comunicação deve ser um objeto de busca de todos os agentes envolvidos no processo educacional.

6. Causas internas de violência na escola

Sobre fatores internos geradores de violência, Ceccon *et al* (2009) apontam: (i) a dificuldade de criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão e pertencimento; (ii) o desconhecimento, por parte dos educadores, funcionários, alunos e familiares, dos fatores externos e internos que contribuem para rupturas do equilíbrio (violências) na escola; (iii) a

falta de normas de convivência que tenham sido coletivamente definidas e acordadas, o que favoreceria relacionamentos amigáveis entre todos; (iv) o desconhecimento ou domínio insuficiente de competências e habilidades necessárias para dialogar e comunicar-se de forma transparente, o que permitiria administrar conflitos de forma produtiva; (v) a falta ou insuficiência de canais que permitam e estimulem a participação; e, (vi) a abordagem curricular descontextualizada e fragmentada, com matérias que não fazem sentido para os alunos.

Arroyo (2012) alerta sobre a necessidade de se pensar novas pedagogias, na medida em que novos sujeitos sociais adentram o espaço escolar:

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, outras Pedagogias são inventadas. Outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento e a docência são reinventadas (ARROYO, 2012, p. 11).

Nesse contexto, importa pensar qual a função social da escola e suas implicações na transformação ou na conservação da ordem social. De forma geral, o entendimento que se tem da escola é de instituição construída socialmente para realizar a formação humana nas diferentes temporalidades de vida. No decorrer da história, por meio das leis criadas, tornou-se dever do Estado e direito do cidadão, e tornou-se inquestionável o reconhecimento da sua necessidade na formação e muitas vezes na conformação social.

A forma como o ensino é conduzido também sofreu grandes mudanças, com o passar dos anos, porém a concepção de ensino e aprendizagem continua praticamente a mesma, apesar dos estudos na área e de novas e significativas teorias.

Podemos utilizar como exemplo a concepção “bancária” da educação, criticada por Freire (2014), mas tão presente nos dias atuais: uma visão da

educação como doação de conhecimentos por parte do professor que o detém. Nessa concepção, a passividade do educando é a principal característica.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2014, p. 81).

Essa percepção de uma educação bancária inibe ou quase impede que a participação seja vista como uma possibilidade, pois o aluno é mero receptor dos conhecimentos que lhe são transferidos, e não pode contribuir na construção de uma escola democrática. Assim, a escola é a única responsável por transmitir conhecimento, pois nessa concepção o aluno, quando ingressa na escola, é considerado um “ser vazio”.

Dessa forma, as ações coletivas tornam-se impossíveis, pois a percepção da escola sobre o aluno é a de que ele é um ser que deve acatar e reproduzir aquilo que lhe é apresentado.

Não é de estranhar, pois, que nessa visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores deles, como sujeitos (FREIRE, 2014, p. 83).

Se a tarefa do aluno é reproduzir o que lhe foi transferido, não há necessidade de reflexão, criticidade ou protagonismo. Assim, espera-se que sua postura seja a de passividade e alienação, em relação aos fatos que acontecem ao seu redor. Não é desejável que haja manifestações de

opiniões, muito menos sugestões sobre como a escola deve proceder. A participação é nula, afinal o aluno nada sabe.

Contrapondo essa visão da educação “bancária”, Freire (2014) apresenta a educação libertadora como uma possibilidade de transformação, pois parte da convicção de que ela é construída dialogicamente: o homem sendo sujeito do seu pensar e o seu repensar construindo sua visão de mundo a partir de sua realidade e da realidade de seus companheiros, por meio de problematizações e mais humanização.

É necessário criar uma integração entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, para que haja movimento coletivo, compreensão sobre os impactos dessa violência e atitude de transformação. Não se combate uma postura violenta com uma prática autoritária, individual e alienante. É preciso acreditar e investir na possibilidade de mudança, para que os resultados sejam alcançados e a educação efetivamente contribua para a construção de uma sociedade mais tolerante, crítica e consciente. É por meio da busca de ações que melhorem as relações que se pode transformar os valores que levam a atos violentos em valores que visem ao bem-estar coletivo, combatendo o individualismo negativo, construindo uma cultura de paz. Saviani (1997), sobre esse aspecto, explica que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1997, p.21).

Novamente evidencia-se que a educação deve focar no desenvolvimento integral dos alunos, envolvendo os aspectos culturais de seu contexto. Tão importante quanto o que é ensinado, é como se ensina, os procedimentos utilizados na construção desse saber.

Luck (2011) reconhece a escola como organização social que, como tal, realiza comunicações e interações constantes. Essa dinamização faz da escola um espaço que vai além do cumprimento de um currículo, além de uma estrutura física dividida em pequenas salas onde teoricamente as aulas devem ser desenvolvidas. Escola é movimento, dinamismo coletivo.

Para a autora, é preciso educar para um sentido pleno, que envolva a promoção da criticidade nos alunos e professores, observando-se a denúncia de Bourdieu (1999, p. 41), quanto aos mecanismos e objetivos que determinam a função social da escola: “conservar as desigualdades e reproduzir as classes sociais”.

Saviani (1980, 1997) atribui à escola a função de promover o homem e, nessa perspectiva, propõe melhorias profundas na formação docente e no ensino. Gramsci (1979) propõe uma escola unitária e desinteressada, uma escola que não se norteie de forma imediatista, mas desinteressadamente, conduzindo o aluno ao hábito de estudar, analisar, raciocinar e abstrair.

As concepções de escola e educação são fundamentais na busca de estratégias que intencionem a construção de um espaço educacional em que a violência não tenha forças. Hoje, infelizmente, a violência faz parte da rotina escolar e se manifesta em diversas situações, desde as mais evidentes, até as mais implícitas nas atitudes dos sujeitos que vivenciam a escola. Pensar em uma educação que tenha forças para lutar contra essa realidade exige que pensemos em uma educação coletiva, em um ato em que todos estejam engajados. Não pode ser uma luta individual, ou se pensar que, por meio de determinações, imposições e decretos, a violência se extinguirá. É preciso uma educação libertadora, que busque partilhar objetivos e procedimentos, para que esses objetivos sejam alcançados. Uma educação que transforme a passividade, a adaptação em atitude de transformação. Uma educação que informe, forme e dê a possibilidade aos seus sujeitos de serem agentes de mudança, que busque a qualidade da educação para todos, possibilitando que todos tenham acesso ao conhecimento e que, por meio dele, possam atuar em sua realidade, melhorando-a, pacificando-a para si e para todos.

7. Considerações Finais

A violência escolar constituiu-se em um dos principais empecilhos para que a escola cumpra sua função social na construção do conhecimento e na formação e convivência humana. O resultado dessa dificuldade, e até impotência, tem gerado inúmeras situações de fracasso escolar e traumas profundos, tanto em docentes quanto em discentes e demais sujeitos do meio educacional. As causas do crescimento da violência escolar são apontadas por alguns pesquisadores como internas e externas à escola. Essa constatação coloca em questão a complexidade do fenômeno e desafia a escola a se reinventar e a refletir sobre sua função social.

Infelizmente, muitas escolas tratam a violência como algo banal, e muitas vezes acabam, até mesmo de forma inconsciente, naturalizando a violência no cotidiano escolar. Apesar de o discurso de “educar para a autonomia” ser recorrente nas instituições escolares, o que se tem observado é que ele difere muito da maior parte das práticas, pois no cotidiano, principalmente da sala de aula, a relação entre educadores e educandos, por vezes, parece mais um campo de batalhas do que um espaço de educar para a cidadania. O que estarrece é a incoerência, afinal, com metodologias ultrapassadas, retrógradas, desvinculadas da realidade ou até violentas. Assim, acaba-se por educar, não para a autonomia, mas para a submissão, para o senso comum, para o superficial, para o “pronto e acabado”, para o tecnicismo, para o utilitarismo, para a competição e para o mercado. A escola acaba se tornando palco de manifestações de preconceitos e discriminação de vários tipos, perseguindo os “diferentes” e matando a curiosidade, encarnando posições que refletem visões de cultura, concepções de mundo, de escola e de ensino e aprendizagem. Os desafios vividos em uma sala de aula, decorrentes do multiculturalismo, determinam uma postura individualizada dos protagonistas do meio educacional. Não se desenvolve o sentimento de coletividade, principalmente porque existe competitividade entre os alunos e, algumas vezes, entre os próprios professores.

Diante da complexidade desse fenômeno que é a violência escolar, entendemos ser necessário refletir sobre o que a escola deve ensinar e quais conteúdos devem fazer parte do currículo escolar. Se, por um lado, a escola é um lugar específico onde os jovens devem ter acesso ao conhecimento produzido e sistematizado historicamente pela humanidade (preservação de elementos essenciais da cultura humana – universalismo), por outro lado ela escola não pode se furtar à demanda cultural e social, ainda que não deva viver a “reboque” dessa demanda e da transmissão de saberes efêmeros. Portanto, deve assumir a responsabilidade de investir nas relações e construir um espaço pacífico para que a aprendizagem ocorra de maneira qualitativa. Isso não será possível, se mantiver uma postura indiferente aos movimentos que ocorrem dentro da instituição, alegando não ser de sua responsabilidade. O aluno é nosso, portanto seu desenvolvimento integral é nossa responsabilidade.

Entendemos que a mediação de conflitos e o enfrentamento à violência passam necessariamente por um novo olhar, para que os conhecimentos estejam relacionados ao cotidiano dos educados e eles possam atribuir-lhes valor, sentido e relevância. A escola precisa estar comprometida com o reconhecimento da diferença na construção da igualdade e na construção de sociedades mais justas e democráticas.

É possível reverter esse quadro de violência nas escolas, porém essa construção deve ser compartilhada entre os agentes que compõem a comunidade escolar. A construção coletiva de uma cultura de paz começa no desejo e na mudança de atitudes diante das situações corriqueiras da rotina escolar.

É preciso compreender que não se combate a violência com atitudes violentas, e que a escola, como instituição formadora, é capaz de conhecer sua realidade e gerar ações que humanizem e ampliem possibilidades de transformação, não como algo imposto, mas como uma realidade construída. Repensar as ações realizadas nas escolas, repensar atitudes impostas há anos, que já não contribuem para alcançar nossas crianças e jovens, investir na construção de uma escola viva, participativa, dinâmica e humana, e acreditar em uma educação emancipatória são os primeiros passos que devem ser dados, para reverter esse triste quadro.

Referências

- ABRAMOVAY, M. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, M.; RUA, M.G. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.
- ARROYO, M.G. Outros Sujeitos, Outras pedagogias. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAMACHO, L. M. Y. Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. São Paulo, 2000. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo.
- CANDAU, V. M. (Org) Reinventar a Escola. Rio de Janeiro, Vozes 2003.
- CECCON, C.; *et al.* Conflitos na Escola: modos de transformar. São Paulo, CECIP, 2009.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n.8, p. 432-443, 2002.
- CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- CORTELLA, M. S. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.
- CORTELLA, M.S. Educação, convivência e ética: audácia e esperança. São Paulo: Cortez, 2015.
- COSTA, E. H. C. A trama da violência na escola. Rio de Janeiro; 1993. 253p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIL, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- HARPER, B. *et al.* (Org). Cuidado escola. São Paulo: Brasiliense. 1980.
- LUCK, H. Liderança em gestão escolar. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, É.C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, Sociedade e Escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. *Psicologia & Sociedade*, 19(1), p. 90-98; jan/abr, 2007.

SANTOS, J. V. T. (Org.). *A Palavra e o gesto emparedados: a violência na escola*. PMPA, SMED. 1999.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1997.

REVISÃO DE PRÁTICAS DE INTERLOCUTORES DE LIBRAS: um olhar sobre as publicações brasileiras

Ana Lúcia Cavalca Fernandes Franco de Oliveira
Suelene Regina Donola Mendonça

1- Introdução

A inclusão alunos de surdos no ensino regular enseja discussões recorrentes acerca de estratégias que possibilitem, para além de seu acesso, a sua permanência com qualidade ao longo de todo seu processo de escolarização.

Um elemento importante para que uma educação de qualidade para os surdos se efetive é a utilização da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e a presença de profissional capacitado para realizar sua tradução e interpretação em sala de aula. De acordo com a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre o reconhecimento da Língua de Sinais como meio de comunicação e expressão da pessoa surda, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, o tradutor intérprete de Libras deve ser incluído nos quadros das instituições de ensino, da educação básica à Superior. A função desse profissional, que é reconhecida como um direito do aluno surdo, é possibilitar-lhe acesso à informação e a uma educação de qualidade.

Para que a aprendizagem do aluno surdo ocorra nas classes regulares de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, na rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo, a Resolução SE 38, de 19 de junho de 2009, delibera sobre a admissão de docentes com qualificação em Língua Brasileira de Sinais – Libras. Segundo a Resolução nº 8, de 29 de janeiro de 2016, da Secretaria do Estado, o interlocutor de Libras, admitido por meio de contrato, deve favorecer o acesso dos alunos surdos às informações e aos conhecimentos curriculares desses níveis de ensino.

Tendo em vista esse cenário, foi objetivo da pesquisa aqui relatada, realizada no Mestrado Profissional de Educação, analisar as experiências vivenciadas pelos professores/interlocutores de Libras no ensino de alunos surdos matriculados em uma sala de aula regular do Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco no ensino da Área de Ciências da Natureza. Buscou-se destacar os desafios e as estratégias utilizadas para possibilitar a esses alunos compreensão dos conceitos e termos científicos abordados.

Neste capítulo, o intuito é compartilhar uma revisão das práticas de interlocutores de Libras em sala de aula junto ao aluno surdo, a partir de um panorama das pesquisas correlatas sobre o tema.

2 - Metodologia

Um panorama dos trabalhos acadêmicos foi elaborado após criterioso levantamento bibliográfico, tendo em vista a construção do conhecimento como um caminho a ser percorrido coletivamente.

Para realizar essa revisão interativa da literatura científica nacional sobre a atuação do professor/interlocutor e os desafios enfrentados pelos que atuam na Rede Estadual de Ensino, em uma determinada região do Estado de São Paulo, foram utilizados: as bases de pesquisa Scientific Electronic Library (SciELO), o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A revisão integrativa de literatura científica foi feita por meio de uma metodologia sistemática de busca e seleção de produção científica, a fim de possibilitar análise das informações coletadas, para subsídio a futuras investigações.

Segundo Creswell (2010), a leitura crítica da literatura proporciona identificação e seleção de estudos com rigor e método científico, com o propósito de analisá-los para que se possa delinear um perfil dos trabalhos publicados.

As buscas sistemáticas nas bases indexadoras (SciELO, o portal de periódicos da Capes/MEC e na BDTD) foram referentes, quanto ao período 2014 - 2019. Os descritores utilizados foram: “ensino”, “área de ciências da natureza”, “Química”, “Física”, “Biologia”, “Ciências”, “inclusão de surdo” e “tradutor/intérprete”.

Priorizaram-se os artigos indexados redigidos no idioma português que apresentavam temática pertinente ao objetivo da pesquisa.

As buscas realizadas nas três bases indexadoras apontaram 113 resultados, com os descritores tomados isoladamente ou a partir de combinações deles.

Assim, foram escolhidos cinco artigos, duas dissertações e uma tese que, após análise criteriosa, foram categorizados como estudos relevantes para uma reflexão crítica sobre as dimensões cruciais que caracterizam a temática.

Para essa etapa de investigação buscaram-se pesquisas brasileiras acerca da atuação do professor/interlocutor na escola regular de ensino, com o propósito de identificar “quando” e “onde” ocorreu seu desenvolvimento. Procurou-se também identificar “o que” foi desenvolvido, “como” ocorreu e “quem” promoveu esse desenvolvimento.

Apresenta-se, adiante, uma síntese das nove publicações brasileiras desenvolvidas nos últimos sete anos que versam sobre inclusão de alunos surdos, atuação do professor/interlocutor e ensino e aprendizagem dos conteúdos na Área de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio na Rede Estadual.

O papel do professor/interlocutor de LIBRAS na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo foi destaque no estudo desenvolvido por Cassiano (2016), intitulado “O Papel do Interlocutor de Libras nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo. A pesquisa desse autor fundamentou-se na Resolução 38, de 19 de junho de 2009, que dispõe sobre contratação de profissionais interlocutores de Libras anualmente, para atuação nas classes regulares de ensino. Exige-se que sejam licenciados e que tenham formação em Libras em cursos de no mínimo 120 horas. O autor investigou a formação, a atuação e as dificuldades encontradas por esses

profissionais nas salas de aulas. Sabendo-se que os alunos apresentam diferenças no processo de aprendizagem, a atuação desses profissionais estará sujeita ao contexto do aluno surdo, já que alguns não são alfabetizados em Língua portuguesa, tampouco em Libras. Para o desenvolvimento da pesquisa foram entrevistados dois professores de uma escola da Diretoria de Ensino de Votorantim, para levantar dados sobre a perspectiva de sua atuação e sobre os desafios que enfrentavam. A abordagem metodológica foi caracterizada como estudo de caso, com o propósito de ser descritivo. O artigo foi relevante para este estudo, pois o autor focou a mesma linha de pesquisa, iniciando o estudo com destaque ao papel do professor/interlocutor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em atuação na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. O estudo apontou que cada aluno surdo que frequenta as salas regulares tem direito a um profissional que interprete as aulas dos professores regentes. Apontou também que a presença do aluno surdo na escola pesquisada é sinônimo de inclusão; entretanto, percebeu-se que o simples fato de o aluno surdo estar na escola regular não é motivo para êxito, pois é preciso desenvolver ações para que ele tenha sucesso. Sobre o professor/interlocutor, o estudo apontou que ele tem que saber seu papel e o que se espera da sua atuação, e isso depende de cada realidade. Muitas vezes, apenas interpretar a fala do professor é suficiente, mas em alguns é preciso ensinar-lhes os sinais. Além disso, o professor interlocutor deve conhecer as duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), não só para conviver com outros alunos, mas também para que possa reivindicar atendimento aos seus direitos. A relação entre professores regentes e professores/interlocutores tem que ser coerente, um trabalho conjunto. Nesse sentido, o professor deverá encaminhar com antecedência, ao interprete, os conteúdos que serão abordados em sala. O autor concluiu que a principal ação é fazer com que haja comunicação entre o surdo e os ouvintes. Essa pesquisa se diferencia do estudo aqui relatado, quanto à região geográfica de abordagem.

O artigo “O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso”, escrito por Silva e Oliveira (2016), teve como objetivo investigar a

atuação do intérprete de Libras em uma sala de aula do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola com proposta inclusiva, da Rede Municipal de Ensino de Vitória, Espírito Santo, na qual estava matriculado um aluno surdo de 16 anos. Foram utilizados, para coleta de dados: entrevista, análise de documentos e observação com registros em um Diário de Campo.

Dentre os resultados encontrados, as autoras destacam quatro aspectos que foram considerados altamente relevantes para o trabalho do intérprete de Libras no espaço escolar: sabendo que o intérprete de Libras não é o professor do aluno, faz-se necessário apontar que “[...] a interpretação entrelaça-se com os processos de ensino e de aprendizagem” (p. 707), pois houve momentos em que o intérprete foi além da interpretação, utilizando estratégias com base em seus conhecimentos em ambas as línguas e na mediação necessária, tornando possível a realização de uma tarefa de construção da escrita em língua portuguesa. Nesse sentido, “Ainda que a atuação do intérprete envolva a interpretação, podemos dizer que sua atuação excede essa função, caracterizando-se como uma atividade de ensino” (*Idem*), apontando assim a tênue fronteira entre a interpretação e o ensino no trabalho dos intérpretes de Libras. Por esse motivo, há necessidade de que o trabalho seja planejado de forma colaborativa (professor regente e intérprete de Libras). Destacam ainda que tais particularidades na atuação dos intérpretes sugerem que as questões apresentadas sejam discutidas e repensadas por todos os envolvidos (sistema de ensino e pesquisadores), de forma a possibilitar a realização de novos estudos sobre a atuação desse profissional. Ainda nessa esteira, a formação do intérprete que atua na área educacional deverá ser reconsiderada, para além da abordagem linguística, para contemplar questões pedagógicas, tendo em vista justamente a necessidade desse conhecimento para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. A fluência do professor em Libras nas escolas bilíngues também mereceu destaque das autoras. Elas afirmam que a presença desse profissional e o contato linguístico estabelecido entre eles, reverbera na apropriação do conhecimento do aluno surdo, que terá maiores chances de compreender

o processo de interpretação; por último denuncia e propõe que as condições de trabalhos (no caso dessa pesquisa, a falta delas) oferecidas a esses profissionais sejam repensadas com urgência.

Por sua vez, Oliveira e Benite (2015), no artigo “Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção de discurso de intérprete de Libras e professores de ciências”, questionam se os alunos surdos matriculados do ensino regular estão de fato aprendendo ciências. Tiveram como objetivo analisar a produção de narrativas de professores e intérpretes de LIBRAS sobre a aula de ciências. Trata-se de uma pesquisa participante (BRANDÃO, 1984), e o instrumento para coleta de dados foram os “diários de aula” (ZABALZA, 2004).

Participaram da pesquisa quatro professoras de ciências e quatro intérpretes de Libras, distribuídas em três escolas, que narraram em um diário, durante o período de 2009-2010, as experiências vivenciadas em seu cotidiano escolar. As narrativas tiveram como foco o processo de ensino e interpretação/tradução do conhecimento científico para os nove alunos surdos do fundamental II matriculados em suas classes. Destaca-se que as pesquisadoras são membros das duas comunidades envolvidas: deficientes auditivos e professoras de ciências. Os resultados foram analisados pela técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2008).

Após a análise das narrativas dos diários de aula, as autoras puderam inferir quatro pontos em comum entre professores e intérpretes no contexto escolar pesquisado, os quais foram representados em quatro categorias de análise: (1) atribuem o não-aprendizado do aluno surdo à barreira linguística; (2) percebem que o aluno não foi alfabetizado; (3) os P e os ILS compartilham de raros contatos pontuais, sempre com o intuito de ajudar o aluno surdo; (4) percebem ausência da família no processo de escolarização do aluno surdo.

A partir dos dados levantados, as autoras afirmam que a questão linguística, no uso da língua portuguesa como primeira língua na escola pesquisada, constitui fator fundamental no processo de apropriação dos conhecimentos científicos. Apontam a presença de alunos surdos no

Ensino Fundamental II que não estão alfabetizados e que também não sabem LIBRAS. Sem uma língua desenvolvida,

[...] os sujeitos surdos estão sendo apresentados a conceitos inerentes a uma linguagem simbólica, pelo professor de ciências, mas não estão em contato direto com este membro da comunidade científica, e necessitam do intérprete de LIBRAS para realizar essa intermediação. Porém, não transitam nem em uma língua nem em outra, o que compromete o aprendizado de ciências (OLIVEIRA E BENITE, 2015, p. 410).

Destacam que LIBRAS deveria ser a primeira língua do aluno surdo. No entanto, mesmo que seja, mas mesmo se fluente nessa língua, o ensino (no caso dessa pesquisa) de ciências é intermediado pelo intérprete. As autoras apontam a necessidade de que esse profissional tenha conhecimento específico da área e que compreenda os conteúdos e abordados pelos professores e os termos utilizados, de forma a repassá-los da forma o mais fidedigna possível.

Acreditam que, para que o ensino de ciências possa de fato ser de qualidade e significativo para alunos surdos, há necessidade de uma ação conjunta entre professor e intérprete de LIBRAS. As atividades desenvolvidas devem ser planejadas em parceria.

Alertam ainda que o intérprete não deve assumir a função de professor e ensinar ciências ao aluno surdo, mas o professor de ciências deve ter um conhecimento suficiente de LIBRAS, para que possa estabelecer um canal de comunicação e seja capaz de compreender as dúvidas dos alunos. Para as autoras,

Isso não pressupõe que o professor deve ser intérprete, ou que o intérprete deva ser substituído. O trabalho simultâneo LIBRAS/português é inviável, por isso o professor é responsável pelo ensino e aprendizado, e o intérprete, pela interpretação/tradução (OLIVEIRA E BENITE, 2015, p. 470).

Os resultados desta pesquisa apontam a importância de um trabalho conjunto entre o professor regente de ciências e o intérprete de LIBRAS, considerando desde o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula até a articulação dos métodos e técnicas. Será possível, assim, melhoria da aprendizagem do aluno surdo nessa disciplina.

A pesquisa “Desafios enfrentados por tradutores e intérpretes de Libras nas aulas de matemática”, de Correa, Góes, Góes (2018), parte do princípio de que educação inclusiva é direito de todos. Observam que deve ser promovido o atendimento das necessidades dos alunos (no caso dessa pesquisa, alunos surdos), e consideram a participação do profissional Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) como fundamental para o processo de aprendizagem desses alunos.

O objetivo dos autores foi identificar as principais dificuldades encontradas pelo TILS, no ensino matemática, buscando minimizar, mesmo que pontualmente, as lacunas encontradas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Utilizaram como instrumento de coleta de dados um questionário com 21 questões (objetivas e discursivas), que foi aplicado a sete TILS, de forma online, no segundo semestre de 2016. De acordo com os autores, esse instrumento foi elaborado em duas partes, com diferentes expectativas: na primeira, procurou-se investigar as qualificações, competências e experiências dos TILS, e na segunda foram verificadas as relações dos TILS com as disciplinas do currículo e, em especial, com os conteúdos matemáticos.

Considerando que o acompanhamento dos alunos pelos profissionais se dá em todas as disciplinas, é comum que eles enfrentem dificuldades em determinadas áreas do conhecimento. Os participantes dessa pesquisa relatam que três das disciplinas em que encontram dificuldades são da área de exatas. Nesse sentido, contesta-se a hipótese de que a Matemática seria a disciplina em que os TILS encontrariam maior dificuldade de tradução e interpretação, devido à falta de sinais. Há que se considerar que existe ainda necessidade de que alguns sinais para determinados termos/definições de conteúdos matemáticos sejam padronizados, visto que esses estudantes “[...] podem ter alguma mobilidade e os sinais serem diferentes em outras instituições de ensino” (CORREA, GÓES, GÓES,

2018), p. 295). Em outras palavras, percebe-se que a metodologia do professor influencia no grau de dificuldade ou facilidade de tradução e interpretação por parte do tradutor intérprete de Libras.

Os autores afirmam a relevância de fortalecer o trabalho realizado por “professor x TILS x aluno”, e que esse trabalho deve ocorrer desde o início do ano letivo. Os dados apontam que a relação entre TILs e o professor de Matemática são harmoniosas e favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, destacam que o fato de os TILs não terem formação inicial em matemática pode refletir na qualidade e fidedignidade de algumas interpretações e traduções e acarretar prejuízos no aprendizado dos estudantes.

Embora algumas ações demandem um tempo extraclasse, os autores destacam a necessidade de que os conteúdos e conceitos que serão abordados em aula sejam repassados com antecedência para o TIL, e que dúvidas possam ser sanadas pelo professor de matemática.

Sobre a atuação do professor de matemática e a busca por novas metodologias que venham a contribuir na aprendizagem dos alunos surdos, os achados apontam “[...] acomodação do professor, que busca não sair de sua zona de conforto, transferindo sua responsabilidade aos TILs, sem se envolverem de maneira efetiva com a educação do estudante surdo” (*Idem*, p. 292). Concluem que a metodologia do professor influencia no grau de dificuldade ou facilidade de tradução e interpretação por parte do tradutor intérprete de Libras, e ressaltam a importância do uso de recursos visuais, visto que a maioria desses estudantes tem domínio de uma língua espaço-visual. Por fim, as autoras afirmam que “[...] a inclusão do estudante surdo não se faz de maneira efetiva, pois há a necessidade de os professores compreenderem quais são os papéis de cada participante nesse processo”. (*Idem*, p. 292).

A dissertação de Costa (2014), “O Ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais *Signwriting*¹ (Libras–SW)” é fonte de estudo e

¹ É um sistema de escrita visual que transcreve as propriedades quirológicas (termo utilizado para descrever o sistema SignWriting ou escrita de sinais) das línguas de sinais, permitindo uma descrição dos quiremas (CAPOVILLA e RAPHAEL, 2001a).

aprendizagem para o professor/interlocutor, pois o objetivo principal do autor foi produzir sinais químicos em Língua Brasileira de Sinais escritos em sistema SignWriting (LIBRAS-SW), para dar suporte à construção de conceitos científicos por e para alunos surdos no processo de educação e inclusão científica.

O autor aponta, como fatores que contribuem para o baixo desempenho escolar dos alunos surdos: falta de sinais específicos para expressar determinados conceitos, o que acarreta incompreensões ou falhas comunicacionais na relação entre professor regente, intérprete educacional e aluno surdo; o fato de o intérprete educacional não ter formação específica de atuação (o que não se constitui uma exigência legal), podendo muitas “[...] utilizar sinais com erros conceituais e analogias equivocadas no conteúdo ministrado” (COSTA, 2014), p.27), o que contribui para um ensino ineficaz ao aluno surdo.

Reconhecendo os obstáculos pedagógicos presentes no processo de aprendizagem de alunos surdos e a necessidade de se pensar em estratégias minimizá-los, o autor contribui para um maior aprofundamento nos estudos, não só para o ensino de Química em LIBRAS, como também para as áreas interdisciplinares ao conhecimento científico. Além disso, faz uma interface mediadora, quando possível, da linguagem científica com a composição quimérica dos sinais que expressam terminologias químicas na LIBRAS e a escrita dos sinais em sistema computacional SW-Edit.

O campo de pesquisa foi uma sala de recursos multifuncional vinculada a uma escola pública da rede estadual de ensino localizada em Itabaiana (SE).

Os principais resultados apontam para a necessidade de produção e ampliação do número de termos técnico-científicos em sinais químicos em LIBRAS, para auxiliar no processo de significação e formação conceitual por e para alunos surdos. Descobriu-se ainda que a direcionalidade datilológica causa problema e interferência de marcas linguísticas no processo de mediação do sistema simbólico por alunos surdos. Concluiu-se que o processo de produção de sinais de Química por e para alunos surdos ainda constitui um campo de estudo a ser mais explorado pelos

profissionais do ensino, pois há necessidade de uma análise mais profunda da composição estrutural interna do léxico especializado, no que se refere aos campos da linguística, principalmente a semântica. O uso dos sinais em SignWriting representaram mais integralmente a ideia de movimento da língua visual-espacial, como é o caso da LIBRAS, pois as imagens fossilizadas dos dicionários e dos livros que buscam representar o movimento dos sinais muitas vezes atrapalham a sua execução, fazendo-se necessário o uso de vídeo, o que nem sempre é possível.

A pesquisa contribui para maior aprofundamento de estudos, não só para o ensino de Química em LIBRAS, como também para as áreas interdisciplinares ao conhecimento científico. Além disso, faz uma interface mediadora, quando possível, da linguagem científica com a composição quimérica dos sinais que expressam terminologias químicas na LIBRAS e na escrita dos sinais em sistema computacional SW-Edit.

Reis (2015), na dissertação “O ensino de Química para alunos surdos: desafios e práticas dos professores e intérpretes no Processo de ensino e aprendizagem de conceitos químicos traduzidos para Libras”, estuda a atuação dos professores de Química e dos intérpretes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos que cursam o Ensino Médio. Destacam as dificuldades encontradas para docência de Química e as metodologias que vêm sendo utilizadas para facilitar a compreensão dos conceitos e termos científicos que não se encontram nos dicionários de Libras. Destacam também a importância da figura do professor/interlocutor que, com seu trabalho, garante a educação do aluno surdo, ao traduzir e interpretar os conteúdos curriculares, uma vez que os professores do Ensino Médio, em sua maioria, não são fluentes na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, foi realizada em duas escolas públicas do Estado do Ceará. Uma dessas escolas é bilíngue. Para obtenção de dados foram aplicados questionários com questões semiestruturadas (o mesmo instrumento adotado na pesquisa aqui relatada). Os resultados foram organizados por categorias a partir da análise de dados, e os relatos dos entrevistados foram analisados a partir de referencial teórico que embasou a discussão

acerca do tema pesquisado. Ficou demonstrado que o principal entrave para inclusão do aluno surdo no ensino regular se dá por conta da comunicação, que é prejudicada pela carência de sinais em Libras para conceitos científicos de Química. Tal situação motiva professores/interlocutores e professores a procurarem meios de minimizar essa carência de sinais, fazendo com que criem seus próprios sinais em Libras para conceitos químicos. No que se refere aos recursos didáticos que favorecem a aprendizagem de Química, verificou-se que a utilização dos recursos midiáticos, em especial aqueles que estimulam a visão, são essenciais e aumentam consideravelmente as chances de o aluno aprender o que lhe é ensinado. Ao final da pesquisa, concluiu-se que a falta de metodologias que atendam especificidades linguísticas dos surdos e de planejamento conjunto entre professor e intérprete podem trazer prejuízos à escolarização dos alunos com surdez. Há necessidade de iniciativas para melhoria no ensino de Química para surdos, e uma delas é a elaboração e a divulgação de terminologias químicas na língua brasileira de sinais. A pesquisa pode ser subsídio de estudo, tanto para o professor/interlocutor, como para o professor regular da classe, a fim de que possam aprimorar o trabalho de ensino-aprendizagem do aluno surdo.

A tese realizada por Busatta (2016), “A Sala de Aula de Química: um estudo a respeito da Educação Especial e Inclusiva de alunos surdos”, foi desenvolvida na disciplina de Química, que faz parte da Área de Ciências da Natureza. Analisa a inclusão de alunos surdos em sala de aula comum da rede pública de ensino e investiga se os profissionais envolvidos nesse processo têm formação adequada para atuar nessa área. A investigação foi realizada em uma escola pública, com turmas do primeiro e segundo anos do Ensino Médio. Uma parte do público-alvo é a mesma envolvida na pesquisa aqui relatada: intérpretes, que no caso são os professores/interlocutores. Os resultados apontam que o aluno surdo não se sente incluído na sala de aula e que há necessidade de reestruturação da escola, devido à diversidade de seus alunos. Em contrapartida, o trabalho está focado nas atividades de ensino desenvolvida pelo professor/interlocutor que acompanha os alunos surdos. Justifica-se a importância do estudo

dessa tese como apoio para o entendimento da inserção desses sujeitos no ensino regular porque ela discorre sobre a necessidade de aproximação e de cooperação entre os alunos surdos, alunos ouvintes, professor/interlocutor e professor regente. A partir disso, verifica-se que é de fundamental importância conhecer o modo como esses sujeitos estão vivenciando esse processo. É importante, também, conhecer suas fragilidades.

Os trabalhos aqui sintetizados contextualizaram a inclusão e a importância da presença do interlocutor na sala de aula regular para a aprendizagem do aluno surdo. Esta revisão integrativa de literatura possibilita encontrar diferentes modelos de estudos e também estratégias bem-sucedidas. Essas estratégias servem de norte para intervenções que podem favorecer e enriquecer a parceria entre professor regente e professor/interlocutor em sala de aula, na busca de promover a aprendizagem do conhecimento científico pelo aluno surdo.

As publicações selecionadas possibilitaram observar que as leis sobre o direito de todos na escola não são as únicas garantias que permitem a permanência, a qualidade de ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos nesse ambiente. Os resultados dos trabalhos selecionados e analisados indicam que muitos dos alunos surdos inseridos no ambiente escolar encontram diversas dificuldades no decorrer do processo de aprendizagem. Essas limitações auditivas e linguísticas acarretam a exclusão de suas participações nas atividades escolares. Por todos esses motivos, é imprescindível a presença do interlocutor de Libras em sala de aula.

Por outro lado, a análise dos resultados desses trabalhos tende a mostrar para todos uma perspectiva na busca por metas que contribuam para um ensino de qualidade, tendo como destaque a utilização de aspectos visuais, práticas pedagógicas adaptadas, criação de sinais em Libras, formação ética e continuada dos professores, parceria entre o interlocutor e o professor regente e, por último, planejamento de materiais adequados para a aprendizagem do surdo.

Considerações finais

Quando do início da pesquisa aqui apresentada, constatou-se que havia poucos trabalhos desenvolvidos que subsidiassem a atuação dos professores interlocutores na Área de Ciências da Natureza. Esses profissionais enfrentam desafios para atuar em sala de aula, pois recebem pouco apoio em sua atuação, na sua formação continuada e na tradução da linguagem científica para o aluno surdo. Nesse sentido, foi importante buscar publicações brasileiras que possam subsidiar as práticas dos professores interlocutores de LIBRAS nesta área de conhecimento.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral organizar um panorama de pesquisas nos repositórios do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na base de pesquisa Scientific Electronic Library (SciELO). Constatou-se que objetivo geral foi atendido, pois o trabalho conseguiu verificar que existem pesquisas que podem subsidiar a prática dos professores interlocutores atuantes em sala de aula.

O objetivo específico inicial era analisar os desafios e estratégias utilizadas pelos professores interlocutores para possibilitar aos alunos surdos a compre-ensão dos conceitos e termos científicos abordados na Área de Ciências da Natureza. Esse objetivo foi atendido porque foram encontrados trabalhos que podem ser socializados com esses profissionais, para desenvolvimento de estratégias de trabalho em sala de aula. Alguns desses trabalhos apresentam estratégias para compreensão dos conceitos e termos científicos.

A pesquisa partiu da hipótese de que os professores interlocutores necessitavam de apoio para aprimorar seu conhecimento, a fim de proporcionar ensino de qualidade aos alunos surdos. Esse apoio poderia ser por meio de subsídios advindos de conhecimento teórico-prático de pesquisas publicadas. Durante o desenvolvimento da pesquisa, verificou-se que a hipótese foi confirmada, pois as publicações analisadas foram elaboradas com o intuito de subsidiar o trabalho desenvolvido pelos professores interlocutores na área de Ciências da Natureza.

Dessa forma, o problema elencado foi respondido por meio de estratégias apresentadas nos trabalhos acadêmicos encontrados e analisados, que apresentam sugestões diversificadas para atuação dos professores interlocutores em sala de aula.

Utilizou-se uma metodologia sistemática de busca e seleção de produção científica que oportunizou a análise das informações obtidas.

Diante das produções científicas encontradas e analisadas, foi possível destacar que algumas apresentam o mesmo foco desta pesquisa.

Cassiano (2016), Silva e Oliveira (2016) e Bussata (2016) ressaltaram que a formação do professor/interlocutor e a continuidade do estudo desse profissional para que tenha a fluência em Libras, facilitando assim a comunicação do aluno surdo com a comunidade escolar, são essenciais para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula. A atuação interpretativa e interativa desse profissional em sala de aula regular foi destaque na pesquisas de Oliveira e Benite (2015), Costa (2014) e Reis (2015). O professor/interlocutor é um mediador pedagógico no processo de aprendizagem do surdo, na visão desses autores.

Silva e Oliveira (2016), Oliveira e Benite (2015), Reis (2015) e Bussata (2016) destacam que a falta de um trabalho articulado entre o professor regente e professor/interlocutor prejudica a aprendizagem do aluno surdo. Nas pesquisas estudadas, é evidente a importância do trabalho conjunto entre o professor regente e o professor/interlocutor para o planejamento das atividades a serem ministradas em sala de aula, em busca da aprendizagem do aluno surdo. No entanto, nem sempre essa parceria realmente acontece. Esses autores acrescentaram que essa falta de articulação para o planejamento dificulta o trabalho do professor/interlocutor, porque não há tempo hábil para uma preparação da interpretação adequada aos conhecimentos científicos e isso conduz a uma mera tradução. Por outro lado, os estudos de Cassiano (2016), Silva e Oliveira (2016), Oliveira e Benite (2015) e Bussata (2016) mostraram que foi primordial que uma relação bem sucedida entre o professor regente e o professor/interlocutor, entre o professor regente e o aluno surdo e o professor/interlocutor e o aluno surdo, para que houvesse aprendizagem efetiva e significativa do aluno surdo.

A legislação apresenta destaque nas pesquisas de Correa, Góes e Góes (2018) e Bussata (2016), com foco no direito de o aluno surdo frequentar uma escola regular e ter o acompanhamento do professor/interlocutor. Esses autores citam a legislação que garante o trabalho do professor/interlocutor junto ao aluno surdo, favorecendo sua aprendizagem e comunicação no ambiente escolar.

Cassiano (2016), Correa, Góes e Góes (2018) e Reis (2015) atestam que os professores/interlocutores enfrentam dificuldades e desafios em sala de aula. Dentre essas dificuldades, o fato de a prática se referir a alunos não alfabetizados, a falta de materiais adequados variados, o fato de os professores regentes também não saberem Libras e, principalmente, a falta de apoio familiar.

Cassiano (2016), Silva e Oliveira (2016), Oliveira e Benite (2015) e Reis (2015) citaram a importância do bilinguismo, que infelizmente ainda não tem acontecido totalmente na sala de aula.

A maioria dos trabalhos aqui analisados apresentam pontos comuns, principalmente quanto à formação do professor/interlocutor e quanto à legislação que garante a inclusão do surdo e a atuação do professor/interlocutor.

Os artigos, dissertações e teses voltados para a Área de Ciências da Natureza com foco em práticas pedagógicas diferenciadas devem ser mais divulgados entre professores/interlocutores e professores regentes, para que eles possam explorar e aprofundar conhecimentos e obter melhores resultados na aprendizagem do aluno surdo.

A pesquisa aqui relatada possibilitou constatar carência de sinais em Libras para a tradução e interpretação dos conceitos científicos (COSTA, 2014) e, principalmente, trouxe uma importante perspectiva: a necessidade da construção de práticas pedagógicas diversificadas que possam contribuir para um ensino de qualidade para estudantes surdos, apresentando como destaque a utilização de aspectos visuais, criação de sinais em Libras, formação ética e continuada dos professores na área da inclusão escolar, parceria entre professor/interlocutor e professor regente e, por último, o planejamento de cada aula, além da exigência de materiais didáticos adequados.

Neste levantamento de revisão da literatura científica nacional, constatou-se que as leis sobre o direito de todos na escola não são suficientes para garantir a permanência, a qualidade de ensino e a aprendizagem dos alunos surdos. Os resultados mostraram que muitos dos alunos surdos que se encontram no ambiente escolar apresentam múltiplas dificuldades no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Suas limitações auditivas e linguísticas afastam-nos de participações nas atividades escolares. Nesse contexto, é fundamental a presença do interlocutor de Libras em sala de aula.

Correa, Góes e Góes (2018) e Bussata (2016) destacam a legislação que tem como foco o direito do aluno surdo de frequentar uma escola regular e ter o acompanhamento do professor/interlocutor. Também citam a legislação que garante o trabalho do professor/interlocutor junto ao aluno surdo, favorecendo a aprendizagem e a comunicação desse aluno no ambiente escolar.

Referências

BUSATTA, Camila Aguilar. A sala de aula de Química: um estudo a respeito da Educação Especial e Inclusiva de alunos surdos <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188454>. Publicado em 2016.

CASSIANO, Paulo Victor. O papel do interlocutor de Libras nas escolas públicas do Estado de São Paulo http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/5%C2%BA%20Artigo_%20de%20Paulo%20Victor%20Cassiano.pdf. Publicado em 2016.

CORREA, Vanessa de Paula; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Desafios enfrentados por tradutores e intérpretes de libras nas aulas de matemática <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26527/pdf>. Publicado em abril/2018.

Costa, Edivaldo da Silva. O Ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema Signwriting (LIBRAS-SW): Monitoramento Interventivo na Produção de Sinais Científicos <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190926/COSTA%20Edivaldo%20Silva%202014%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UFS.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Publicado em 2014.

CRESWELL, J. W. (2010). Revisão da literatura. In J. W. Creswell. Projeto de pesquisa (pp. 48-75) 3.ed. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciências <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n2/1516-7313-ciedu-21-02-0457.pdf>. Publicado em 2015.

REIS, Esilene dos Santos. O ensino de química para alunos surdos: desafios e práticas dos professores e intérpretes no processo de ensino e aprendizagem de conceitos químicos traduzidos para libras. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SCORSOLINI-COMIN, F.; & Santos, M. A. (2010). Psicologia Positiva e os instrumentos de avaliação no contexto brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(3), 440-448.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA Ivone Martins de. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso – http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000300695&lng=en&nrm=iso Publicado em 2016.

PROFESSOR COORDENADOR – formação, atuação e desenvolvimento profissional a partir da escola

Suzana Aparecida Ramiro

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Introdução

As sociedades têm vivido, nos últimos meses, um processo de adaptações às grandes mudanças ocasionadas pela pandemia da covid-19. Essas adaptações provocaram transformações no cenário educacional, tanto no desenvolvimento das aulas e na interação com os alunos quanto no planejamento das atividades remotas, que suscitaram reflexões sobre a importância do coordenador pedagógico no contexto escolar e os desafios dos novos tempos.

Durante a pandemia, evidenciou-se a importância do coordenador pedagógico na condução dos trabalhos realizados com os professores, alunos e comunidade atendida. Isso proporcionou reflexões sobre a formação do coordenador pedagógico e a competência desse profissional diante das exigências educacionais para o desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento dos obstáculos e desafios. As transformações tecnológicas digitais mostraram-se como novas ferramentas para o enfrentamento da atual situação e como forma de inovação na construção do conhecimento e aprendizagem.

No cenário atual, a pandemia mostrou que o gestor escolar, o coordenador pedagógico e os docentes devem estar preparados para o enfrentamento de situações complexas, com flexibilidade, criatividade e autonomia para a tomada de decisão, resolução de problemas e rompimento de barreiras.

De acordo com Alarcão (2008), as escolas precisam se reorganizar, com tempos e lugares diferentes, e atender os novos processos de

aprendizagem, funcionando assim como uma comunidade aprendente, autocrítica e reflexiva. Entende-se como escola reflexiva uma “[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2008, p.37).

A qualidade e a eficácia da educação frente à nova realidade requerem boa atuação do coordenador pedagógico frente a um programa de formação em serviço para os professores e no estabelecimento de relações e parcerias com a comunidade escolar.

De acordo com a Lei Complementar nº 382 (Taubaté, 2007), o coordenador pedagógico deve: objetivar a ampliação dos conhecimentos e saberes dos alunos; intervir na prática docente, incentivando-os a trabalhar de maneira diversificada para superação de suas dificuldades; promover o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional dos professores, evidenciando a importância do seu papel na efetivação das ações dos docentes e discentes em época de estudos remotos.

Apresenta-se neste capítulo, portanto, um recorte da dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano realizada por uma das autoras, que investigou a importância e o valor desse profissional na Rede Municipal de Ensino de um município do vale do Paraíba paulista.

As concepções da formação pedagógica do professor e o curso de Pedagogia

Atualmente, a sociedade reflete uma perceptível desvalorização profissional do professor. Com o fechamento das unidades escolares, devido à pandemia da covid 19, os profissionais da educação estiveram no centro das discussões. Muitos acreditam que esses profissionais estivessem sem trabalhar, durante o período de quarentena; no entanto, nunca deixaram de exercer o seu papel de educador, mesmo a distância. Tal fato exigiu urgentes ações de investimento na formação profissional

desses professores porque eles precisam se sentir valorizados e percebidos como facilitadores do processo de construção de cidadania dos alunos, mesmo em tempos de ensino remoto. A esse respeito, Nóvoa (1999, p.18) destaca:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. [...] Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Na escola, os sujeitos desempenham diferentes funções e têm atribuições e expectativas. Nesse contexto, estabelecem-se as relações profissionais, afetivas e sociais que favorecem todo o trabalho educativo. Em tempos de pandemia, essas relações ficaram ainda mais unificadas, devido à demanda do trabalho cotidiano na escola. O papel do coordenador pedagógico e suas relações com alunos, professores, gestores e comunidade escolar mostrou-se essencial para consolidar seus saberes, experiências e histórias de vida.

De acordo com Pimenta (2012, p. 21), “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”. Ainda são muitos os desafios do professor diante do processo de ensino aprendizagem, principalmente para os iniciantes na profissão. Contudo, foi possível verificar, no estudo aqui relatado, que muitos desses docentes trouxeram suas experiências e saberes, construídos ao longo de sua trajetória escolar, para o enfrentamento da situação atual do ensino nas escolas.

O saber-ensinar integra diferentes saberes situados em ação. Desse modo, a formação docente deve privilegiar

a formação do professor, como sujeito reflexivo, considerando a prática pedagógica na sua gênese. Os currículos dos cursos de formação devem orientar a formação do professor. Formação esta pautada no desenvolvimento de saberes integrados pela interdisciplinaridade e competências, para a promoção de habilidades essenciais e específicas para a atuação docente (CAMPOS, 2013, p. 28).

Há que se concordar com as ideias de Campos (2013), em relação à formação do professor reflexivo, no que se refere à prática pedagógica de sala de aula, tendo em vista as habilidades e competências essenciais que precisam ser desenvolvidas. Essa formação docente reflexiva, ainda latente nos cursos de licenciatura, é cada vez mais necessária, tendo em vista as dificuldades e obstáculos enfrentados no ambiente escolar e o fortalecimento do professor como sujeito de sua própria formação e atuação.

A esse respeito, Pimenta (2012, p. 28) traz a seguinte contribuição:

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui.

A formação inicial torna-se ainda mais eficiente, se forem consideradas as experiências dos futuros docentes, quanto à possibilidade de reflexão sobre sua própria prática. Essa articulação entre teoria e prática torna-se referência para a formação docente, pois os futuros professores têm a oportunidade de refletir sobre o seu saber-fazer.

Esse entendimento, de acordo com Pimenta (2012), constitui um caminho para superar a fragmentação dos saberes da docência, como os

saberes da experiência, os científicos e os pedagógicos. Isso se tornou evidente durante o período da pandemia, pois os professores tiveram que assumir o protagonismo da ação pedagógica fora das salas de aula com criatividade e planejamento de estratégias que despertassem o interesse dos alunos. Para isso, utilizaram os saberes específicos da sua formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

A escola, um espaço complexo e em movimento contínuo, tem como objetivo formar sujeitos atuantes para a sociedade. Assim, o curso de formação inicial deve contribuir para a formação dos futuros docentes, colocando à sua disposição pesquisas referentes à atividade docente escolar. Além disso, eles devem ser incentivados a desenvolver suas próprias pesquisas, tendo como referência a realidade escolar.

A partir dessas considerações, compreende-se que os professores, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, poderão refletir sobre suas práticas e produzir saberes pedagógicos por meio da sua ação. Como lembra Campos (2013, p. 20):

Ensinar é uma arte. O pressuposto desta afirmação encontra-se no trabalho de profissionais em que suas práticas são aprendidas pela capacidade de “conhecer-na-ação” pelo processo singular de “reflexão-na-ação”. Assim é a arte de ser professor: na prática é que o professor se faz docente pela intuição, criatividade e improviso.

A partir dessas reflexões, percebe-se como relevante o exercício permanente de conhecer-na-ação, o que possibilita, ao professor melhor compreensão da prática pedagógica vivenciada no dia a dia da sala de aula, em situações reais que contribuem verdadeiramente para a reflexão-na-ação.

Imbernón (2009) destaca que a sociedade requer uma formação de professores diferenciada, pois a educação e o ensino estão em constante renovação. O autor enfatiza que, “Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro,

deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social” (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

O professor, portanto, deve estar em constante processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários à prática docente, o que lhe poderá assegurar uma ação efetiva e a promoção de aprendizagens significativas.

São inúmeros os desafios que a educação enfrenta, principalmente no momento atual, de pandemia, com o fechamento das escolas e o desafio de oferecer aulas remotas. No entanto, insiste-se que a formação continuada docente continua sendo o instrumento mais eficaz para que se possa transformar a realidade escolar.

A partir dessas reflexões, compreende-se a escola como um espaço propício para vivenciar as experiências que são construídas no coletivo, tornando-se, para os docentes, uma comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, acredita-se que uma escola com uma gestão democrática e participativa oferece aos professores fundamental espaço formativo.

Características e formas de atuação do CP num contexto escolar: desafios, possibilidades e contribuições

A cada ano letivo são estabelecidos novos desafios que despertam, nos profissionais da educação, sentimentos de inquietação e de angústia. Essas mudanças podem ser percebidas a todo o momento e nos diferentes campos do conhecimento, das organizações sociais, das culturas e das sociedades. Quando chegam à escola, essas mudanças provocam questionamentos que exigem reflexões de toda a equipe escolar.

No momento atual, com o enfrentamento da pandemia e as novas políticas educacionais, pondera-se sobre o compromisso e a responsabilidade da educação e de seus profissionais, que estão em um cenário de transformações e que são capazes de refletir sobre a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

As transformações ocorridas; no campo educacional afetaram a equipe gestora, os professores, os coordenadores e os funcionários da escola. É possível afirmar que: “[...] mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista” (ORSOLON, 2010, p.18).

Ainda segundo a autora, os educadores precisam assumir uma nova postura e acreditar que a escola pode ser um espaço de transformação da realidade, por meio de um movimento dialético de ruptura e de continuidade, cumprindo assim a sua função inovadora. O coordenador pedagógico deve ser considerado um dos agentes do coletivo da escola. Suas ações devem estar articuladas com as dos demais agentes escolares, para que se possa oportunizar a construção e efetivação de um projeto político-pedagógico consistente.

Pelas experiências vividas na área da educação, as autoras constataram que o trabalho de educadores também se constitui a partir de mediações e relações no campo da ação cotidiana, nas dinâmicas escolares e em processos dialógicos. Assim, é possível interferir significativamente para modificar espaços de práticas conservadoras, na simultaneidade das relações pedagógicas, e recriar sentidos e significados em torno dos conhecimentos e valores por meio de intersubjetividades.

Tomando como referência os fatos atuais e os impactos na educação em função da pandemia, gestores, professores e coordenadores, tornaram-se responsáveis por apresentar propostas de ação emergentes e puderam contribuir para desencadear um efetivo trabalho coletivo na escola. Puderam também apontar caminhos para a superação das situações educativas de maneira a pre-servar o alunado e a manter bom nível relacional com as famílias, disponibilizando recursos em prol do melhor atendimento à comunidade interna e externa da escola.

A partir dessas considerações, torna-se possível destacar a figura do coordenador pedagógico como um agente mediador nas interfaces do contexto socioeducacional e os efeitos de suas ações para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Estudos realizados por Gouveia e Placco (2015) apontam que o coordenador pedagógico desempenha papel fundamental, em uma perspectiva formativa, pois é considerado elemento central para promoção de momentos formativos no contexto escolar. As autoras enfatizam que, nessa perspectiva, o coordenador pedagógico é responsável pela promoção da formação em horário de trabalho coletivo, pela organização de grupos de estudos, pelo planejamento de ações didáticas junto aos docentes, pelas orientações e pela articulação de aprendizagens.

De acordo com Placco, Almeida e Souza (2011), cada escola tem suas particularidades e características pedagógico-sociais específicas, sendo necessário um trabalho coletivo para superação de suas dificuldades cotidianas. Esse trabalho coletivo deve ter como referência a presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que acontecem nesse contexto, agindo nos espaços-tempos diferenciados, ora para o desenvolvimento de propostas curriculares, ora para o atendimento a pais e alunos.

Ressalte-se que o coordenador pedagógico exerceu papel essencial nesse período de adaptação do ensino e aprendizagem nas escolas. Aliás, cabe destacar que, diante dessa experiência foi possível observar o que representou a liderança desse profissional frente à equipe de professores. Esforçou-se para criar alternativas didáticas diferenciadas e inovadoras, apoiadas em recursos tecnológicos, quase sempre precarizados, sempre firme no intento de buscar soluções pedagógicas eficazes diante desse cenário.

A partir dessas reflexões, entende-se que a busca pela oferta de um ensino de qualidade se dá a partir da implementação de uma gestão que priorize a formação em serviço e o desenvolvimento de ações que viabilizem o trabalho em equipe.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico precisa articular suas ações e investir na formação dos professores, tendo como referência a realidade e as necessidades do grupo, estimulando-o a realizar um trabalho de qualidade. É nesse sentido que Gouveia e Placco (2015, p. 73) afirmam que “[...] é necessário propor caminhos para que a construção

do papel formador do coordenador seja feita com a consistência e com a seriedade necessárias”.

Compreende-se essa conexão entre os professores e o CP como um suporte pedagógico. Nesse contexto, o CP pode propor uma discussão sobre os problemas enfrentados pela equipe escolar no dia a dia de sala de aula, considerando teoria e reflexão sobre a prática, para estabelecimento de ações de superação dessas dificuldades e aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Clementi (2010), argumenta que professores e coordenadores pedagógicos devem refletir, juntos, sobre atividades, metodologias e interação dos alunos com as informações que estão adquirindo na escola. É de fundamental importância que o coordenador pedagógico estabeleça um diálogo com os professores, promovendo, assim, amadurecimento da equipe e superação das dificuldades encontradas.

Garrido (2015) destaca que o CP enfrenta diversos desafios para realizar sua atividade, devido às necessidades do cotidiano escolar. Isso porque desempenha uma função relativamente nova, o que ocasionalmente pode lhe causar medos, inseguranças, e inibir-lhe a conquista do seu espaço.

Neste tempo de Pandemia compreende-se que as dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico estão atreladas ao excesso de atividades que fogem à sua função. Além disso, a falta de preparo profissional, a pouca disponibilidade para seus estudos e a falta de parcerias prejudicam sua rotina pedagógica e a qualidade do ensino.

Considera-se oportuno lembrar que, devido às limitações pessoais e às lacunas de sua formação, esses profissionais deparam dificuldades para exercer seu papel de formador, o que lhes traz certo nível de insegurança. Esse problema ressalta a necessidade de preparar o profissional da educação, e o coordenador pedagógico, principalmente, para lidar com a emergência de situações problemáticas de vulnerabilidade social e de precariedade de subsistência.

Competências para uma atuação resiliente no espaço escolar

Esta reflexão sobre resiliência tem como foco o coordenador pedagógico e sua competência e flexibilidade diante dos desafios característicos do cotidiano escolar. O coordenador pedagógico enfrenta desafios diários no ambiente escolar, ao assumir suas responsabilidades com o grupo de professores que orienta, com os pais e responsáveis que atende e com a equipe gestora. A atitude que cada pessoa assume nos momentos de conflitos e adversidades pode ser de recuo, mas também pode ser transformada em oportunidades de crescimento.

O coordenador pedagógico deve apresentar uma qualificação resiliente, ou seja, deve ser preparado para superar os efeitos adversos, no cotidiano escolar, fortalecendo-se com isso, pois é diante das atribuições que a vida impõe a todos que os indivíduos devem repensar suas posturas (SUANNO, 2013).

O diferencial entre os sujeitos está na forma como enfrentam as situações e como as transformam em aprendizagens, em pensamento e ação criativa. Essas experiências vividas possibilitam melhor entendimento dos problemas e maior tranquilidade para refletir e buscar soluções adequadas.

Professores, gestores, funcionários e pais de alunos precisam conviver num clima dialógico, na escola. À equipe escolar cabe compreender a importância de desenvolver estratégias de fortalecimento de pessoas, no sentido de prepará-las para lidar com situações estressantes e adversas. No contexto em que se dá o ensino, diariamente surgem novas demandas, novas exigências.

Muitas vezes, as dificuldades inerentes ao trabalho podem se tornar uma alavanca para algumas pessoas, quando lhes proporciona encorajamento para buscar soluções. No entanto, a solução dos problemas sociais não se dá de forma linear e instantânea. Isso porque imprevistos e mudanças; exigem novas adaptações e provocam nas pessoas a necessidade de potencializar certas habilidades, maior grau de flexibilidade e capacidade de adaptação. Ajudam-nas a se desvencilhar das

tensões, a controlar possíveis sinais de angústia e frustração, e a desenvolver ou ativar certas estruturas psicológicas denominadas como formas de resiliência (CASTRO, 2006).

De acordo com Grotberg (1995, p. 118), “[...] resiliência é a capacidade uni-versal que permite a uma pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou dominar os efeitos nocivos da adversidade”. Adaptando essa ideia ao contexto escolar, Tavares (2006) explica que a resiliência compreende as competências desenvolvidas pelas pessoas para prevenir, dominar ou enfrentar as adversidades de modo desafiador, reunindo certas condições necessárias à sua superação.

A partir dessas considerações, compreende-se que a busca pela mudança, na forma de enxergar as dificuldades no trabalho, proporciona uma transformação no sujeito, tornando-o mais habilidoso e competente em sua função (DEJOURS, 2009). É nesse sentido que o autor destaca que esses eventos estressores podem ser experienciados de diversas maneiras por diferentes indivíduos. Sendo assim, a resiliência não pode ser considerada um atributo fixo do indivíduo, pois se modifica de acordo com cada situação.

Destarte, para que a escola seja um ambiente resiliente é necessário um olhar atento do indivíduo, pois ele próprio irá se construir como pessoa, no dia a dia, buscando qualidades como: autoconfiança, persistência, criatividade, bom humor, liderança, capacidade de produzir conhecimento, relacionamento interpessoal e capacidade de sonhar.

Acredita-se que a resiliência no espaço escolar está relacionada aos vínculos de sociabilidade, de atitudes e de comportamentos positivos dos sujeitos. Isso posto, é possível destacar que “Tornar-se resiliente é muito mais do que criar defesas; diz respeito a elaborar caminhos melhores de vida como forma de superação, sendo um indivíduo melhor perante si mesmo e a sociedade” (DIAS, 2010, p.22).

Na prática profissional, preparar as pessoas para viver de um modo diferente, no caso do trabalho do coordenador, auxiliando os docentes a lidar com as incertezas e imprevisibilidade das diferentes situações

educativas, implica um modo diferente de formação, revelado numa prática reflexiva, constantemente renovada e aperfeiçoada.

Como destaca Schön (2007), com o enfrentamento da pandemia da covid-19, o profissional transformou uma nova situação em um novo elemento de seu repertório, o que lhe possibilitou uma nova leitura do problema e aperfeiçoamento de sua reflexão mediante o experimento. O ambiente escolar e o apoio da equipe escolar puderam ajudar o profissional a superar suas dificuldades, fazendo com que mobilizasse recursos internos e/ou externos.

Portanto, a atuação reflexiva do coordenador pedagógico deve passar os paradigmas pedagógicos e sociais, encorajando os professores a se tornarem profissionais reflexivos.

A formação e o desenvolvimento profissional na idade adulta na voz do coordenador pedagógico

Inicia-se esta discussão sobre um dos aspectos do desenvolvimento profissional do professor com as contribuições de Marcelo (2009), que destaca o expressivo número de produções escritas a respeito das mudanças sociais, educação, escola e trabalho dos docentes. De acordo com o autor, docência é a profissão do conhecimento e o saber é o elemento que a legitima. Como essa profissão se justifica pelo compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens significativas para os alunos, compreende-se que os docentes precisam se conscientizar da necessidade de ampliar, aprofundar e melhorar sua competência profissional e pessoal.

Como sustentam Placco e Souza (2006), a aprendizagem do adulto se dá, principalmente, por meio da interação entre os sujeitos, quando as ações são refletidas, interpretadas, e novos conhecimentos e habilidades são adquiridos. Segundo as autoras, é possível destacar alguns processos internos que favorecem o aprendizado adulto, tais como: interesse, compromisso, necessidade e curiosidade recorrendo-se à memória,

praticando a escuta ativa, exercitando e refletindo sobre a prática. Acrescentem-se: experiências metacognitivas e fatores externos, como ajuda mútua, estudo e pesquisa, observação cuidadosa das situações cotidianas, ensaios planejados de soluções criativas e adequadas às exigências situacionais, leitura de mundo, familiaridade com o ambiente virtual e com os recursos tecnológicos, e o contexto sociopolítico-pedagógico, entre outras possibilidades de imersão em cenários diferenciados que instiguem novos aprendizados.

As autoras ressaltam que a aprendizagem deve envolver uma relação de significados cognitivos e interativos e ser ao mesmo tempo proposital, pois deve haver interesse do aprendiz. Esse interesse refere-se a sua escolha para participar ou não desse processo. A esse respeito, Gagné (1974 *apud* Portilho 2011) destaca que, no caso de um aprendiz adulto, a aquisição de novos conceitos se dará por um caminho mais curto devido à riqueza da sua linguagem. Assim, o adulto aprendiz poderá utilizar analogias, ou seja, irá relacionar ou encontrar semelhanças nos fatos e nas situações que serão estudadas.

A partir dessas reflexões, entende-se que existe uma busca permanente do saber por que se vivem momentos de incertezas, o que ficou evidente neste ano, com a chegada da pandemia da covid-19. Essa busca por novos saberes impulsiona a equipe escolar a inventar e (re)inventar conhecimentos.

Para Placco e Souza (2006), não há um único caminho, no processo de ensino-aprendizagem do adulto. Por esse motivo, é preciso garantir espaço para a expressão e para o diálogo. Assim, todos poderão ser ouvidos e seus pontos de vista podem ser considerados. Segundo Placco; Souza (2006, p. 48), “[...] a escolha do caminho a seguir em direção ao objetivo do grupo e a tomada de decisão coletiva sobre as estratégias a utilizar, sobre a divisão das tarefas, constroem o compromisso e a responsabilidade necessários ao avanço da aprendizagem”. As autoras esclarecem ainda que o grupo poderá estabelecer os rumos, os conteúdos e as estratégias dos encontros formativos de acordo com as características da aprendizagem dos adultos.

Considerações Finais

Estudar o processo de constituição dos coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública do vale do Paraíba paulista, considerando sua escolha, seus conhecimentos, suas necessidades e sentimentos, possibilitou enriquecimento e avanços na reflexão sobre questões maiores da escola referentes ao papel do CP.

Revisitando os autores estudados e considerando sua larga experiência como CP e seu convívio com coordenadores pedagógicos da rede de ensino em estudo, as autoras perceberam que nem sempre, por livre escolha, eles atuam no propósito maior de colaborar com a eficácia no processo ensino-aprendizagem. Conduzem-se por meio de reflexões e buscam novos conhecimentos, muitas vezes por dificuldade de orientação e definição de estratégias assertivas na condução do seu trabalho.

Movidas pelo interesse em compreender a constituição do coordenador pedagógico a partir do seu ingresso na função e, atualmente, do enfrentamento dos obstáculos ocasionados pela pandemia da covid-19, as autoras realizaram uma breve análise a respeito da legitimidade do seu papel, considerando a singularidade de cada escola, pois suas características contextuais requerem soluções únicas e adequadas a cada realidade igualmente complexa. Nesse sentido, a efetiva colaboração dos órgãos gestores na oferta da formação continuada é sempre bem-vinda.

Embora os registros obtidos junto aos sujeitos evidenciem que os coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Fundamental e Médio têm significativa experiência pessoal e profissional como docentes, o que lhes confere uma visão próxima da realidade, esses mesmos registros apontam que isso não afasta a existência de inquietações e incertezas nos primeiros tempos na função, quando certamente incidentes críticos integram o cotidiano do trabalho pedagógico.

O cenário atual da educação está exigindo integração das dimensões cognitiva, afetiva e social, para atendimento às responsabilidades e exigências próprias da função como coordenador pedagógico. Exige também resiliência no enfrentamento das situações inovadoras geradas pela pandemia da covid-19.

O medo e a insegurança ganham destaque, embora também se potencializem outras emoções e sentimentos diante do inesperado e do incompreendido. Em quase todas as situações os indivíduos afetam e são afetados e, quando se expõem, correm o risco de não controlar e oferecer respostas condizentes com os eventos inusitados.

Assim, é primordial que haja oportunos ajustamentos no desempenho dos diversos papéis que são vivenciados na execução do trabalho pedagógico, pois entre os membros da equipe escolar há um contínuo movimento de interação-influência de interesses, valores, ideais, níveis motivacionais, relações afetivas, expectativas, competência técnica, oportunidades de estudo e crescimento intelectual.

Para finalizar, ressalte-se o comprometimento com o trabalho revelado por todos os coordenadores pedagógicos participantes do estudo apresentado neste capítulo. Apesar das dificuldades e limitações, as autoras depararam um grupo marcado por insegurança e medo, no enfrentamento das inúmeras atividades pelas quais são responsáveis, no dia a dia escolar. Entretanto, cada um deles, a seu modo, de acordo com os sentidos construídos no decorrer da trajetória pessoal e profissional, e com as condições de trabalho da escola em que atua, tem procurado se manter na função, por acreditar na importância do seu papel frente à equipe docente, especialmente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que ocorre pontualmente, no espaço escolar. As autoras encontraram coordenadores que, apesar das dificuldades, mostram-se preocupados com a formação em serviço e com as questões educativas que precisam ser resolvidas no âmbito escolar. Acima de tudo, têm empatia em relação aos demais, demonstrando interesse em compartilhar valores, crenças, certezas e incertezas, nos momentos de encontro com a equipe que coordenam.

Visto que a sociedade atual exige respostas e atitudes eficazes diante das intrépidas mudanças, é necessário potencializar novos contornos na formação de professores, na articulação de saberes e fazeres compatíveis com uma nova visão de mundo, para que as ações de natureza pedagógica possam se ajustar e estar em consonância com a realidade. Para tanto,

é preciso interiorizar concepções e atitudes diferentes que apoiem formas de agir mais audaciosas, desafiadoras e, ao mesmo tempo, resilientes e eficazes, diante da complexidade do cotidiano escolar.

Referências Bibliográficas

ALARCAO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 6.ed. – São Paulo, Cortez, 2008. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.104).

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Saberes docentes e autonomia dos professores. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

CASTRO M.A.C. DINIZ de. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. *In*: TAVARES, J. Resiliência e Educação. São Paulo. Cortez Editora, 2006, pp.115-126.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DEJOURS, Christopher. Entre o desespero e a esperança: como reencantar o trabalho? *Cult.* nº 139, v. 12, 2009.

DIAS, Clarice de Oliveira. A resiliência no Processo de Gestão Educacional. Taubaté – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L.H. da S. (Orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. 12.ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências/ Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. – São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, nº 8, p. 7-22, jan/abr. 2009

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do contexto dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan./jun.1999.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (Orgs). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: Estudos & Pesquisas Educacionais – n.2, novembro 2011 – Fundação Victor Civita – São Paulo.*

PORTILHO, Evelise. Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SCHON, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007

SUANNO, M.V.R. *et all* (Orgs). Resiliência, criatividade e inovação: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia, UEG/ Editora América, 2013.

TAVARES, J. (Org.). Resiliência e Educação. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

Afetividade na Educação Infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana

Gabriela de Castro Loech Amorim

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Suelene Regina Donola Mendonça

Apresenta-se, neste capítulo, uma síntese da Dissertação de mestrado intitulada, “Afetividade na Educação Infantil: a formação e a construção colaborativa de novos saberes e ações educativas a partir da teoria walloniana”.

Inicialmente, como aporte principal, na perspectiva da teoria walloniana, objetiva-se estudar a afetividade nas relações educativas do contexto escolar, mais precisamente, discutir o papel da afetividade no processo de desenvolvimento da criança da Educação Infantil, bem como a importância das interações com o grupo para a constituição da pessoa. A afetividade é um tema polêmico, uma vez que, historicamente, fomos acostumados a sobrepor o processo cognitivo ao afetivo. Nesse sentido, ainda há um caminho longo a percorrer, nas questões do entendimento, da conceptualização e da análise dos processos afetivos.

Não é difícil perceber, nas escolas e na sociedade, grande preocupação quanto ao aspecto cognitivo dos alunos, embora se saiba que, para se aprofundar sobre esse tema é necessário compreender o processo que a criança leva até chegar ao conhecimento. Nesse sentido, estudar a afetividade possibilita lançar novos olhares, em novas direções, com a finalidade de se tentar ver o todo, “a completude” da formação da criança.

Para alicerçar esses estudos em bases sólidas, os educadores podem encontrar, nos trabalhos de Wallon, não apenas um referencial teórico para subsidiar suas práticas, mas também fundamentos para o desenvolvimento de outras pesquisas sobre a criança com implicações pedagógicas importantes. Nesse caso, deve-se ter como princípio a ideia de que a comunicação entre ciência e ação deve ser permanente e que os

questionamentos deixados por esse cientista sempre estiveram ligados à sua preocupação com a educação.

A intenção de trazer a figura de Henri Wallon para esse trabalho é reconhecê-lo como um dos mais importantes teóricos da atualidade. Suas contribuições ao cenário educacional são relevantes: teorias inovadoras e trabalhos que evidenciam aspectos do desenvolvimento infantil e da gênese do pensamento humano.

Outro aspecto abordado, a formação continuada de professores, deve ser visto como um elemento da atividade humana que parte, do conhecimento construído, para um novo conhecimento. Esse aspecto foi estudado com utilização de textos teóricos e de reflexão coletiva sobre a realidade e a prática. Mobilizam-se os saberes pertinentes às práticas docentes e às atitudes adotadas para eficiência da prática pedagógica na Educação Infantil.

É fato que a dimensão cognitiva ainda toma um espaço de destaque nos programas de formação docente, portanto é pertinente estudá-la sob o olhar do teórico e humanista Henri Wallon.

A teoria walloniana

Para entender a teoria de Henri Wallon é necessário perceber as dimensões cognitiva, afetiva e motora em conjunto, vinculadas entre si, pois suas interações se dão em constantes movimentos e cada estágio resulta em uma totalidade a cada comportamento, a cada momento, a cada circunstância. Esses movimentos criam possibilidades, e novos recursos vão sendo construídos e preparados para a mudança de um novo estágio. Esses estágios serão constituídos levando em consideração fatores orgânicos e fatores sociais. “Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio” (MAHONEY; ALMEIDA 2012, p .12). Para Mahoney; Almeida (2000), tais estágios indicados por Wallon favorecem a percepção dos comportamentos predominantes na criança em cada um deles.

Embora Wallon tenha proposto cinco estágios referentes às etapas do desenvolvimento da criança, conforme se vê na tabela abaixo, para o estudo aqui relatado importaram apenas os que compreendem a faixa etária da Educação Infantil.

Esses estágios são constituídos considerando-se fatores orgânicos e fatores sociais. “Será no mergulho do organismo em dada cultura, em determinada época, que se desenvolverão as características de cada estágio” (MAHONEY; ALMEIDA 2012, p. 12). Para Mahoney; Almeida (2000), tais estágios indicados por Wallon possibilitam a percepção dos comportamentos predominantes na criança em cada um deles.

Quadro 1: Estágios propostos pela teoria de Henry Wallon

Estágios	Idade	Características
Impulsivo-emocional	0 a 1 ano	Predomínio de atividades que visam à exploração do próprio corpo, tais como: movimentos bruscos, desordenados; instrumentos expressivos de bem-estar a mal-estar. Reconhecem os sentimentos emocionais: medo, alegria, raiva, etc. Inicia-se o processo de discriminação de formas, de se comunicar com o corpo
Sensório - motor e projetivo	1 a 3 anos	As atividades concentram-se na exploração do espaço físico: agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar, etc. Inicia a fala com gestos. Toda essa atividade motora evidenciada prepara o plano afetivo e cognitivo para o próximo estágio.
Personalismo	3 a 6 anos	Exploração de si mesmo, como um ser que difere do outro. Construção da própria subjetividade. Atividades de: expulsão do outro; assimilação; discriminação (distinguindo-se).
Categorial	6 a 11 anos	A diferenciação do eu e do outro, condição para exploração mental do mundo físico, mediante agrupamentos. Há vários níveis de abstração e a organização do mundo passa a ser em categorias, possibilitando maior compreensão de si mesmo.
Puberdade e Adolescência	11 anos em diante	Exploração de si com identidade e autonomia mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos. Domínio de categorias cognitivas, maior abstração, dependência.

Fonte: Elaborado com base em Mahoney; Almeida (2012).

Ao estudar a afetividade, percebe-se que existe no campo das investigações um caminho aberto para ser trilhado. Isso ocorre porque Wallon, em seus estudos, proporciona o conhecimento do desenvolvimento humano, ao apresentar os estágios que são predominantemente afetivos e que permitem uma compreensão dos possíveis desdobramentos e seus limites.

A relação recíproca impede qualquer forma de determinismo. Assim, a constituição biológica da criança não será a única forma de destino, pois existem efeitos amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência.

As autoras Mahoney; Almeida (2010) também discorrem sobre a teoria do desenvolvimento elaborada por Wallon, e entendem que a pessoa aprende pela sua integralidade e, ao mesmo tempo, a partir de sua atuação conjunta nas dimensões afetiva, cognitiva, motora e pessoal, as quais constantemente se perpassam e se misturam.

Inicialmente, segundo as autoras, a primeira característica da relação afetiva é da epiderme: o toque, o contato e as atividades que vão nascendo por meio dessa relação. Posteriormente, o caminho do olhar, das expressões faciais e da entonação de voz.

A emoção tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social; estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus (nível de tensão muscular), combinado com intenções conforme as diferentes situações. Das oscilações viscerais e musculares se diferenciam as emoções e se estabelecem padrões posturais para o medo, alegria, raiva, ciúmes, tristeza, etc. A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais (MAHONEY; ALMEIDA, 2010, p.18).

Segundo os estudos de Mahoney; Almeida (2010), Wallon entende que, no desenvolvimento educacional, a emoção desempenha o papel de agente mediador, na ação pedagógica, na observação e no conhecimento da criança. Dessa forma, é possível reconhecer e identificar suas diferenças de maneira mais precisa; portanto, suas ações. Sendo assim o professor, ocupa um local de destaque, pois é o responsável por promover essa integralidade, compreendendo os períodos e fases do desenvolvimento infantil e suas manifestações afetivas e propondo atividades intencionais para cada etapa de sua constituição. Por essas razões, o professor precisa compreender as relações afetivas e estar atento às necessidades da criança. O impacto das práticas educacionais no desenvolvimento das crianças se faz por meio das relações sociais que estabelecem com o professor e as outras crianças.

Método

Diante do exposto, e considerando o propósito de poder contribuir com o processo formativo de profissionais da educação, a pesquisadora buscou desenvolver, sistematicamente, estudos acerca do **“saber”** dos professores da Educação infantil. Diante da realidade presente na vida escolar do professor cercado por dúvidas e incertezas, desde que saiu da universidade e se encontrou no contexto escolar, cuja realidade é de extrema responsabilidade e ao mesmo tempo contraditória, percebeu a necessidade de discutir, com o grupo de professores, seus dilemas e inseguranças como **“ser”** professor. Pretendeu, assim, contribuir para o avanço do **“saber-fazer”**, construído na academia, pelos pesquisadores, e daquele construído na escola, pelos professores.

Nesse contexto, perguntou-se: quais saberes e ações educativas relacionados à afetividade poderão ser identificados em um grupo de professores da Educação Infantil, realizando um curso de formação continuada sob a perspectiva walloniana?

O estudo teve como intuito central a discussão, compreensão e transformação dos modos de agir nos contextos escolares. O foco foi a relação colaborativa entre os agentes, pensada e organizada para a criação, compreensão e transformação das práticas diárias dos contextos.

Deve-se destacar que houve necessidade de alto engajamento dos participantes, bem como de motivação, para que ocorresse de fato uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Segundo Ibiapina (2008) os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem potencial que auxiliam o pensamento teórico, fortalecem a ação e abrem novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional, inclusive à pesquisadora-participante.

A escola, escolhida devido ao fato de uma das autoras deste capítulo ser sua atual gestora, constituiu um ambiente propício, em virtude de seu grande número de alunos e do grupo de oito professores, que se mostravam preocupados com os relacionamentos no contexto escolar. Dessa forma, tornou-se evidente a vontade da realização da formação continuada em serviço nas perspectivas de Henri Wallon.

Na primeira etapa do percurso metodológico adotado, foi realizada a entrevista coletiva, e os participantes puderam se expressar e trazer informações sobre suas ideias e concepções acerca do conteúdo a ser estudado. Com base nessas informações, na segunda etapa foram elaboradas as ações formativas colaborativas, a partir dos discursos coletados na entrevista coletiva, procurando pontos que configurassem lacunas ou fragilidades no entendimento e conceptualização do tema. Esse delineamento possibilitou estruturar uma sequência de ações formativas colaborativas, entre elas a realização de um grupo focal, para coletar as repercussões e possíveis mudanças no cotidiano do grupo de pesquisa.

Para atingir os propostos de análise, foram apreciadas as colocações dos professores. O entrelaçamento constante das discussões do professor no contexto do grupo, possibilitou analisar e compreender os professores e o modo como interagem com o meio, social, cultural e escolar. Nesse sentido, o processo envolveu leituras, análises, escuta atenta, com o

cuidado de levar os participantes à reflexão que fundamenta o agir e o pensar na direção de melhoria no desenvolvimento de suas práticas.

A pesquisa-formação, nesse sentido, torna-se um núcleo de aprendizagem, no qual os professores não são apenas executores e reprodutores das teorias e práticas apresentadas, mas elaboradores de suas próprias teorias e práticas.

A teoria walloniana, para estudo do grupo de professores da Educação Infantil, apresentou-se como uma alternativa de propiciar saberes àqueles que lidam diariamente com crianças pequenas. O conhecimento dessa teoria leva o profissional a compreender, refletir e elaborar situações que lhe favoreçam sucesso nas questões de aprendizagem. Segundo Nóvoa (2017), a formação continuada desenvolve-se no tempo e espaço da profissão docente, desencadeando a reflexão partilhada entre os professores, para compreensão e melhoria do trabalho docente.

Como o professor é um profissional que enfrenta desafios e que tem compromisso com as práticas de ensinar, necessita compartilhar seus conhecimentos e ter domínio sobre os conteúdos que leciona. A intenção de se discutir a consciência do compromisso ético e social foi resultante de todo o processo percorrido, principalmente por estar embasada na teoria humanista de Henry Wallon. Em decorrência disso, acredita-se que os professores de Educação Infantil têm na formação uma oportunidade para trocar experiências, saberes e novas práticas. A Educação Infantil requer, do professor, compromisso, conhecimento e dedicação às crianças.

Na sequência da pesquisa, procedeu-se à análise de como as professoras compreendiam a temática da Afetividade antes das formações e como a compreendem após os estudos da formação continuada. Vejam-se os depoimentos da professora **Maria José**:

Maria José	
Entrevista Coletiva	Grupo Focal Final
Afetividade envolve muita coisa, ao meu ver, com os alunos principalmente que é o respeito, troca de carinho, por que é realmente aquilo, por isso eu beijo, abraço mesmo, para que eles tenham essa empatia com professor e que venha através disso esse diálogo, respeito, o carinho, amor, para que eles se sintam muito bem à vontade na escola.	Eu sou iniciante, não tenho experiência, mas esse lado afetuoso com eles eu tenho mesmo, porque assim eu penso nos meus filhos, eu me coloco naquele lugar, eu sei que estão sendo bem cuidados, então eu venho também para cuidar da melhor forma do filho do outro, porque é a maior preciosidade na vida deles. E nós estamos aqui para fazer a diferença na vida deles, ainda mais depois de pensar em tudo isso que a gente estudou.

A professora **Maria José** estava no início de sua carreira docente, e na ocasião da entrevista, em seu primeiro ano como titular de sala.

Desde o início da formação continuada proposta, a professora Maria José manifestava imenso carinho no relacionamento entre ela e seus alunos. Colo-cava-se como uma profissional carinhosa, que tratava com respeito as relações, e já apresentava a ideia de que, por meio desse carinho, o aluno se sente mais pertencente à escola. Realmente, conforme Dantas (2015, p. 88), como as crianças são seres essencialmente emotivos, os adultos que convivem com elas “[...] estão permanentemente expostos ao contágio emocional”. É importante que o professor saiba lidar com as emoções dos seus alunos, para que possa intervir de maneira adequada, contribuindo para a resolução de seus conflitos e sentimentos.

A professora Maria José, após as formações, deu depoimento, apresentando maior preocupação diante das situações em que ela poderia interferir. Disse que, depois de tudo que estudou, tinha consciência de sua responsabilidade como professora, para melhorar a vida do aluno. Seus relatos permitem dizer que, quando se estuda algo novo, há maior entendimento das situações e torna-se possível repensar ações e atitudes. Nesse depoimento, a professora mostrou que, após as formações, ela se sentia ainda mais responsável quanto à sua atuação em sala de aula, pois tinha maior entendimento das fases do desenvolvimento da criança. Assim, parece, que foi provocada a utilizar essas novas informações para poder melhorar a sua atuação como professora e profissional.

Seguem trechos do discurso da professora Laurinda:

Laurinda	
Entrevista Coletiva	Grupo Focal Final
Eu acho que a afetividade é aquele olhar diferenciado para o outro sabe, é quando chega uma criança nova na sala, o professor precisa ser o mediador, sabe [...] tem um caso lá, de uma aluna que chora muito, sentimental, então eu ainda estou querendo saber o que acontece, ainda não conheço os pais dela, são novos ainda, mas eu conversei com os alunos, que tem uma criança que precisa, que eu estou vendo, que tá precisando de um carinho de um afeto.	O meu aluno João, eu penso nele todo dia, eu gosto muito dele e me preocupo, percebi que ele tem muitas dificuldades para avançar, e então tento ter uma relação de carinho com ele. Isso, para mim, é afetividade, quando eu me percebo criando situações afetivas que podem fazer meu aluno avançar.

Laurinda tem muita experiência em sala de aula. Em seu primeiro relato, identificam-se sinais de atenção, pois ela observava seus alunos e tentava diagnosticar possíveis dificuldades. Ela considerava importante ser uma professora mediadora. Durante as formações, **Laurinda** compartilhou com o grupo várias situações da sua longa experiência de sala de aula, e suas práticas trouxeram muitas contribuições para as formações. Referiu incentivo e até pedidos de atenção na condução de assuntos relacionados ao modo de falar com a criança, ao zelo na apresentação das atividades, à adequação do que a criança sabe com o que lhe é solicitado nas atividades. **Laurinda** demonstrou que tem preocupação com o seu aluno, e parece que passou a utilizar essa boa relação que criou com a criança para fazê-la avançar. Sobre essa situação, Mahoney; Almeida (2010, p.44) afirmam: “[...] nenhum conteúdo é aprendido pela pessoa sem que seja modelado pelos afetos”. Assim, a professora aproveita o entusiasmo do aluno como oportunidade para o ensino.

Pedro	
Entrevista Coletiva	Grupo Focal Final
Somente o aluno pegar confiança em você! A partir do momento que a criança pega confiança em você e ela vai estar de coração aberto para aprender. [...] o que é importante na nossa convivência dentro da escola.	Muitas vezes você não tem tempo de olhar para o outro. Depois de tudo que a gente estudou, a gente se coloca como responsável por pensar, sim, no outro, às vezes o aluno tá gritando, pedindo Socorro, e você não entende, você não enxerga que ele quer a sua atenção.

O professor **Pedro**, em seu depoimento inicial, na entrevista coletiva, reconheceu a confiança do aluno em seu professor como importante. Segundo ele, a criança estará de coração aberto para aprender. Realmente, como a teoria walloniana ensina sobre o ser afetado, acredita-se que as formações puderam trazer para esse professor uma visão ainda mais profunda em relação à concepção de Afetividade. No segundo depoimento, durante a realização do grupo final, após todas as formações, o professor referiu-se ao olhar apurado que todo docente precisa ter. No entanto, observou que, muitas vezes a burocracia ou o cansaço do dia a dia tomam conta da vida do professor. Essa fala chamou mereça atenção, porque o aluno é o que interessa, e é por ele e para a melhoria de sua aprendizagem que se procurou estudar e trazer as formações para a escola. O aluno, por vezes, está chamando a atenção do professor, pedindo socorro, mas será que é ouvido? Será que o professor com segue atender ao pedido de socorro do aluno? Mais uma vez é preciso ratificar a importância dos estudos em grupo e do trabalho de estudo dentro das escolas, os quais podem trazer benefícios e melhorias ao ensino. Há crescimento nas relações humanas e crescimento profissional, quando um grupo se propõe a estudar e, conseqüentemente, a atuar melhor.

Isabel	
Entrevista Coletiva	Grupo Focal Final
A afetividade, como os meus amigos meus colegas disseram, acho que a relação com o outro em todos os sentidos. Se você já está com outro você já tem um certo afeto. Porque o convívio com outro, o contato com outro, o afeto está em todos os momentos.	E a própria palavra já diz, “afetividade” vem de afetar, tem que afetar o outro, arrebatar o outro, e no nosso caso, depois de estudar tem que ser para o bem, o melhor e do quão importante se torna estudar a teoria, e identificá-la na prática, com o intuito da reflexão e novas possíveis formas de atuação.

A professora *Isabel* sempre demonstrou muita experiência, em sua atuação na sala de aula. Parecia, de início, um tanto resistente aos estudos, enumerava várias dificuldades, e a falta de tempo sempre foi um dos impedimentos citados por ela. A intenção da formação foi auxiliar os professores num aperfeiçoamento sobre a conceptualização da Afetividade, com fundamento na teoria walloniana, para que os sentidos empíricos pudessem ser reelaborados. Acerca disso, Mahoney; Almeida (2010, p. 61) esclarecem que afetividade é um conceito amplo, “[...] que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo”. Após as formações, no último encontro percebeu-se uma fala mais elaborada, pois ela passou a conceber Afetividade como a forma de afetar o outro. A professora falou também da responsabilidade em relação ao aluno. Após estudar, com o entendimento que adquiriu, pôde melhorar a sua atuação. Demonstrou trazer para si e para o grupo a responsabilidade daquele que possui uma visão mais consciente sobre o tema da Afetividade e pareceu ser capaz de mudar e de refletir sobre a necessidade de novas situações de ensino.

Heléne	
Entrevista Coletiva	Grupo Focal Final
Eu penso que afetividade, assim, dentro da escola, não só na escola, acho que na vida, está em todos os momentos, e até naqueles momentos em que as crianças estão brigando uma com a outra, numa discussão, ou tem alguém chorando, daí sempre tem alguém, que vem, “não chora, tá na hora da atividade, na hora de dividir o brinquedo”, em todos os minutinhos tem afetividade.	Uma coisa que me deixou muito clara, depois do nosso estudo, é que em tudo nosso da nossa sala de aula é voltado para afetividade, tudo que nós fazemos, o ensinar pedagogicamente, o ensinar a autonomia, a cuidar das suas coisas, a se alimentar, a se higienizar, o cuidar do outro, na realização das atividades na sala de aula, o nosso olhar quando montamos uma aula, tudo isso faz parte, está dentro da afetividade, que afetividade vai muito além do abraçar, do beijar do colocar no colo; o dizer não para as crianças também é demonstrar afeto, do ensinar seus limites.

Heléne, no depoimento inicial, apresentou uma fala ainda extensa e pouco definida do que realmente entendia por Afetividade. Foi possível compreender que a professora quis associar as relações de bem-estar e mal-estar presentes em vários momentos da rotina escolar. Realmente, falar da Afetividade apenas nas suas relações apresenta-se como superficial, se o que se propõe realmente é trazer ao professor o entendimento de que deve aproveitar esse clima afetivo em seus objetivos pedagógicos. No depoimento da professora após as formações coletivas, a professora percebe-se que ela começou informando que passou a ter uma nova forma de pensar, depois do estudo. Apesar de querer dizer que é possível encontrar as situações afetivas nas relações, ela percebeu que Afetividade vai muito além do contato, do abraçar e do beijar. Esse conceito, para a professora, passou a estar na atuação consciente do educador, quando pensa em uma atividade, quando cria situações para trabalhar a autonomia do aluno, quando observa o que o aluno precisa para avançar e o que pode fazer para utilizar essa relação afetiva como estratégia importante no processo do desenvolvimento infantil.

Abigail	
Entrevista Coletiva	Grupo Focal Final
<p>Acho que a palavra afetividade, ela me fornece um sentido ambíguo, o que me afeta, ou seja, isso pode ser bom ou não, pode ser ruim, um ponto positivo e um ponto negativo. É um sentimento voltado ali nas relações humanas, então é um sentimento que tem um sentimento bom, num gesto de carinho, bem como pode ser algo ruim que me afetou e que me deixou uma marca, uma cicatriz.</p>	<p>Após estudarmos a afetividade em Wallon, que o termo afetividade ele está ligado interna e externamente, nossos medos, a tristeza, a alegria, e externamente aquilo que me afeta, a meio externo, todas as nossas relações humanas podem oferecer algo que me afeta de forma positiva ou negativa. Então, vê -lo por este lado, afetividade não está só no abraçar no beijar, como está também no sentimento interno em si, então nesse aspecto, para meu aluno que está na sala de aula, e uma boa relação para esse aluno, quando eu me disponho a olhar para ele, não como mais um que chegou para mim, mas como um ser humano que chegou para mim e que traz uma bagagem. Me disponho a ter uma boa relação com esse aluno, é uma afetividade, eu estou tentando criar com ele, uma transferência de amizade, e que esse aluno sinta confiança em mim e que eu afete ele de maneira positiva e ele vai olhar a outra perspectiva, que tem outro jeito para ser tratado, não só aquele que lhe marcou negativamente.</p>

A professora **Abigail** é graduada em Psicologia. Durante todos os momentos dos encontros, percebemos seu bom entendimento conceitual sobre Afetividade, pois, logo na entrevista coletiva, ela apontou essa definição como uma forma de afetar o outro. Disse, ainda, que a pessoa pode ser afetada de forma positiva ou negativa, dependendo das relações que estabelece com o outro. De fato, suas colocações contribuíram muito, no sentido de levar o grupo a pensar, pois apresentou um depoimento mais esclarecido sobre relações afetivas.

Durante as formações, notamos o crescimento também dessa professora, pois no segundo momento, além de novamente colocar o conceito de Afetividade ligado àquilo que nos afeta, ela comentou que precisa considerar o aluno, não como mais um que chegou, mas como um ser humano que chegou, que traz uma bagagem única, com seus sentimentos.

Por isso, ele deve ser respeitado como pessoa. O aluno, muitas vezes, chega à sala de aula com comportamentos e sentimentos decorrentes de fatos que aconteceram com ele, e esses acontecimentos podem ser bons ou ruins. Segundo a professora Abigail, cabe ao professor observar essas situações e, a partir delas, conduzir o aluno a outros momentos que propiciem que seja afetado de forma positiva. Deve, portanto, favorecer situações que trabalhem o conhecimento de si, do outro e de sua autoestima. Essas considerações da docente mostram que afetar o aluno positivamente é possível ao professor, desde que esteja convencido da importância da sua ação e reação no ambiente escolar.

Vera Maria	
Entrevista Coletiva	Grupo Focal Final
A todo momento a gente está se relacionando com outro . É a forma que a gente se relaciona, que mostra essa afetividade.	Você está tão absorvida com o corre-corre do dia a dia, e você esquece e parar para olhar aquela criança que está na sua responsabilidade e precisa de você para poder seguir e desenvolver da melhor forma, eu percebo um olhar mais atento da minha parte depois das formações, além de uma atuação mais responsável na qualidade do meu fazer profissional.

De maneira geral, os professores, como **Vera Maria**, citaram o conceito de Afetividade enfatizando os relacionamentos. Esse conceito é identificado de forma generalizada, faltando-lhe uma concepção que, de fato, traga clareza ao professor quanto à identificação da presença da Afetividade do modo como poderá auxiliá-lo, bem como os alunos, em suas relações. De acordo com os ensinamentos wallonianos, a fundamental importância está na dimensão para o desenvolvimento cognitivo, motor e da pessoa completa. No grupo final, após as formações, a professora **Vera Maria** narrou que, por muitas vezes, sentiu-se absorvida pelas questões do dia a dia, mas que, passadas as formações, reconheceu a responsabilidade do professor quanto a olhar mais atentamente para seus alunos, além de ter se sentido provocada a utilizar novas formas de atuação na qualidade do ensino.

Esses depoimentos ofereceram subsídios importantes para o trabalho aqui relatado. Foi importante verificar quanto as professoras avançaram no entendimento do conceito da Afetividade e identificar uma visão mais consciente da importância da dimensão afetiva no desenvolvimento dos alunos.

Assim, tornou-se possível reconhecer a relevância do estudo em grupo, que permite uma visão plena da forma de pensar. Não restam dúvidas de que essa forma de estudo potencializou a troca de experiências exitosas, bem como permitiu a identificação das fragilidades encontradas pelo grupo e, a partir desse reconhecimento, pensar em ações/estratégias para poder saná-las.

4- Considerações

A realização da pesquisa-formação colaborativa possibilitou um trabalho constante do movimento de ida e volta entre a abordagem teórica e a prática da sala de aula. Possibilitou também reflexões sobre como agir e pensar sobre como a colaboração potencializa a consciência crítica do bom trabalho a ser realizado.

De fato, a colaboração tem como objetivo a produção, transformação e compreensão das necessidades da vida escolar, implicando o conhecimento da realidade que se pretende transformar e ocasionando o empoderamento dos participantes. Para Roldão (2007, p. 95), a dialética do ensino transmissivo, em oposição ao ensino ativo, faz parte do contexto específico de uma história passada: “[...] importa avançar a análise para um plano mais integrador da efetiva complexidade da ação”, pois hoje a função específica do ensinar não é mais a simples passagem do saber, “[...] não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas mas por razões sócio-históricas”.

Constata-se que a escola necessita de mudanças, mas como superar velhos sistemas de formação e prática? Buscam-se caminhos alternativos para mudanças, e o trabalho colaborativo com o grupo proporciona o

entendimento de que não se muda por imposição; é um processo que requer trabalho árduo de colaboração e compreensão do que pensar e do que fazer. Segundo Canário (1999, p. 75), a mudança da organização escolar, que passa a assumir um caráter de processo coletivo, corresponde “[...] a um valor acrescentado que estruturado como na linguagem, emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais”.

Segundo André (2015, p.36), melhorias dentro da escola devem ser realizadas coletivamente “[...] num processo de interação, trocas e colaboração”. Essas melhorias serão percebidas na sala de aula, também podem abranger aspectos mais amplos do contexto social, político, e da sua profissão.

A reflexão sobre a teoria trazida pelos estudos e pela prática da sala de aula ocorreu de várias mediações, de forma indissociável. O conhecimento e a tomada de consciência desenvolvidos a partir da colaboração foram conseguidos quando formação e docência foram confrontadas. As participantes conseguiram sair do discurso de apenas narrar ou lamentar para a expansão do querer resolver, do dar ideias, do participar.

Segundo André (2016, p.39), apesar de objetivos bem diferentes, as pesquisas acadêmicas podem ter procedimentos e metodologias que se ajustem a seus diferentes propósitos, como é o caso da intervenção-ação, à qual responde muito bem a espiral clássica da pesquisa-ação: “[...] diagnóstico da situação, implantação de um plano de ação, análise de resultados, revisão e nova intervenção”. Assim, segundo a autora, o movimento colaborativo concebe um processo que envolve pensar-ação e ação-reflexão dos professores participantes, em forma espiral, iniciadas a partir das necessidades encontradas pelo grupo escolar e demonstradas por meio das falas, durante os encontros. Essas falas geram conflitos e divergências, e são geradas forças para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, professores e pesquisadora.

Figura 2: Espiral de Reflexão

Fonte: Criação da pesquisadora baseada em leituras realizadas em Desgagné (2007), Ibiapina (2016), Magalhães (2010).

O estudo proporcionou conhecimento de novas práticas. Foi possível olhar além das aparências, orientar e ajustar sentidos e significados. Os sentidos e significados construídos nessa formação constituem-se num resultado de experiência compartilhada, numa dinâmica de coautorias. Todos esses novos saberes foram tecidos coletivamente, ora com os fios dos estudos acadêmicos-científicos, ora com os fios dos saberes docentes.

As informações sobre os participantes, coletadas em entrevista coletiva, foram analisadas pela pesquisadora, que considerou algumas fragilidades e conceitos importantes, referentes àqueles professores, responsáveis pela aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos. Após esse primeiro nó, foram delineadas as ações formativas que permitiriam, tanto a apropriação de conhecimentos, como a tessitura numa rede de interações, intervenções. A partir das análises do discurso tanto das formações colaborativas quanto dos dois grupos focais, observaram-se transformações na co-construção de novos sentidos e significados que podem viabilizar uma melhor prática no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Os encontros de formação colaborativos proporcionaram troca de informações e compartilhamento das práticas exitosas. Foram percebidas, também, nas falas dos professores iniciantes, o reconhecimento de acolhimento e o acompanhamento por parte de toda a equipe. Assim, eles,

foram capazes de refletir e transformar o seu fazer, tornando as relações mais significativas, mediante a troca em grupo.

Observou-se também que os professores internalizaram os conceitos que foram. A todo o momento dessas formações foi identificado o entrelaçamento de imaginação, cognição, desejos, afetos e memórias.

Considera-se importante ressaltar que o estudo oportunizou ao grupo vontades de novas práticas e a certeza da possibilidade de desenvolver melhorias no interior da escola, junto aos profissionais e à comunidade escolar. Além disso, cada participante percebeu-se atuante em seu próprio desenvolvimento profissional e capaz de grandes transformações, tanto para si como para o grupo.

No interior da escola identificou-se uma rede de conhecimentos específicos e especializados, desencadeados do entendimento e da fusão entre as teorias e as práticas que sustentam o fazer pedagógico dos professores. O estudo é passível de servir como base para outros que tratem da formação continuada, para ampliação do conhecimento nessa área. Foi importante verificar, junto ao grupo de formação, a linguagem como forma de organizar e interpretar as experiências e diálogos, aproveitando ideias, opiniões e informações para a produção de um novo conhecimento pedagógico. Nesse sentido, espera-se que as instituições de ensino possam criar condições para que os professores venham a participar do projeto de formação de suas escolas, para emancipação profissional e construção de sua identidade de profissionais autônomos.

Referências

ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

_____. **A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. Salvador, v. 1, n.1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

_____. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. São Paulo, v. 19, n. 1, jan/abril .2015.

BANDEIRA, H. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2014.

BARDIN, Laurence. **Na análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, Editora Persona. São Paulo, 2011.

CANÁRIO, R. **O Professor entre a Reforma e a Inovação**. Universidade de Lisboa. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

DANTAS, H.; LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. Piaget, Vygotsky, **Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DANTAS, H. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon**. Temas em Psicologia, Sociedade Brasileira de Psicologia, São Paulo, 2015.

_____. **As origens do caráter na criança**, SP: Nova Alexandria, 1995.

DANTAS, P. **Para Conhecer Wallon**. Tatuapé-SP: Brasiliense, 1983.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Universidade Federal do Rio grande do Norte, v. 29, n.15, p.7-35, mai/ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em 30 jun. 2018.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n.3, p.625-652, 2017.

_____. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. v. 9,1, p. 129-147, 2014.

_____. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: realidades sociais**. São Paulo: Pontes, 2012.

_____. Pac: Um programa para a formação crítica de Educadores pela Pontifícia universidade Católica. São Paulo: 2007 MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez.

2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em dez. 2018.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **A vida afetiva da criança**. Maceió: Edufal, 2000.

_____. **A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psi. da Ed.**, São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp. 11-30. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em dez. 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133, out/dez. 2017.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

Descritores de profissionalidade docente: possíveis contribuições para a pesquisa educacional no campo da formação de professores

Cristovam da Silva Alves

Introdução

A docência como ocupação e modernamente como profissão tem experimentado desafios de difícil superação. Seus membros, os professores, têm por responsabilidade a mediação entre cultura, saber científico, político, sociológico e filosófico e as novas gerações. Essa responsabilidade coloca para a categoria exigências complexas, cujo enfrentamento, no mais das vezes, não encontra apoio fora da ocupação e nem sempre dentro dela própria.

Agora, na transição da segunda para a terceira década dos anos 2000, a profissão e seus membros são solicitados a dar respostas efetivas para uma das maiores crises humanitárias dos últimos cem anos: a pandemia causada pelo Sars-CoV-2. Esse agente infeccioso, por conta de sua capacidade colossal de transmissão, derrubou barreiras geográficas, sociais, políticas, econômicas e culturais, disseminando-se globalmente e mergulhando o mundo numa crise profunda e reveladora das piores mazelas da sociedade contemporânea: desigualdade social, polarização disjuntora, negacionismo, entre outras.

Neste capítulo, a finalidade é contribuir para reflexões no campo da formação de professores em um período de profunda crise. Propõe-se adensar a discussão sobre o conceito de profissionalidade docente tendo como referência inicial as contribuições de Maria do Céu Roldão, especialmente tratadas em artigos publicados em 2005 e 2007, nos quais formaliza um conjunto de quatro descritores de profissionalidade e o aprofundamento analítico dispensados a eles em Alves (2012). Esses constructos dizem respeito ao papel da construção e aquisição dos saberes

próprios da docência, a especificidade que esses saberes comportam e que os distingue de outros tantos saberes utilizados nas práticas de diversas ocupações, o poder do grupo de profissionais para com questões de conteúdo e das formas de exercício da profissão e as condições de organização demandadas e consumadas pelo coletivo no exercício das atividades. Profissionalidade é definida por Gimeno Sacristán (1985) como aquilo que “[...] é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 64).

Esses preceitos formulados por Roldão têm em sua materialidade objetiva a consolidação da profissionalização docente e permitem, até certo ponto, verificar o quanto essa profissão vem se constituindo e como tem contribuído para o enfrentamento da crise vivenciada no início desta década, sobretudo quanto a uma preparação frente às novas configurações em processo de delineação no horizonte próximo.

O saber específico mobilizado pelos professores sobre o conhecimento profissional

Uma profissão estabelecida, dotada de um estatuto pleno, depende de um corpo de saberes específicos, que seus membros, individual e coletivamente, mobilizam com habilidade e competência na execução do trabalho a eles atribuído. São saberes próprios da ocupação, possibilitadores de seu exercício, cujo domínio exige um longo processo de formação especializada e continuada atualização.

Segundo Roldão (2005, p. 97), o saber específico (ou profissional), no caso da profissão docente, é o elo mais fraco dentre o conjunto de descritores de profissionalidade:

[...] quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursi-

vidade humanista abrangente [...]; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a acções práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade.

Os saberes, com os quais lidam os professores na execução de seu trabalho, são plurais, temporais, compósitos, heterogêneos e relacionais (TARDIF, 2000 e 2003), portanto passíveis de múltiplas leituras e de difícil conciliação. Não basta apenas possuí-los; é preciso também saber usá-los. A posse pressupõe a constituição de um amálgama capaz de gerar um saber emergente que dê conta das múltiplas situações do trabalho docente. Esse saber totalizante e mais complexo que a soma dos saberes componentes, apresenta-se heterogêneo e distintivo, entre os professores. Porque sua constituição é temporal, varia conforme o tempo de carreira. O professor, ao interiorizá-lo, comporá o seu estilo pessoal.

Aparentemente, é fácil distinguir, pela observação da ação prática e da articulação interativa relacional, um professor que desenvolve um bom trabalho daquele que tem dificuldade. No entanto, essa representação de bom professor não resiste à indagação sobre a nomeação dos saberes que promovem a distinção. Nem mesmo entre os próprios professores e profissionais do ensino a indicação dos saberes que distinguem um bom profissional docente encontra ressonância credível.

Por serem esses saberes difíceis de nomear e contraditoriamente fáceis de serem percebidos e creditados no senso comum, carregam uma indeterminação que, de certo modo, esvaziam sua importância. Não sendo uma tarefa fácil distingui-los, atribuir-lhes valores e conceder-lhes a especificidade necessária à sua afirmação social, sua posse não representa um valor social, uma distinção profissional.

A superposição entre os saberes necessários ao exercício da docência e características pessoais do sujeito professor, juntamente com a complexidade dessa função, ajudam na indefinição desse conhecimento,

fortalecendo a crença de ser o magistério um dom, ou uma vocação, que não requer saberes específicos.

A profissão docente, segundo Roldão (2007), é uma ocupação socioprática e, assim como a medicina e outras ocupações congêneres, iniciou-se bem antes de sobre ela se produzir conhecimento. Possivelmente, nesses tipos de ocupação a prática se impõe fortemente e, aparentemente, no senso comum adquire maior relevância que os saberes que a fundamentam.

A relação teoria-prática, problemática na profissão docente (ROLDÃO, 2007), contribui para a desvalorização do saber quando o visível ao observador e a parte significativa dos profissionais docentes constituem a dimensão prática do fazer. A dimensão teórica, por exigir um esforço reflexivo consistente e fundamentado, deixa de ser naturalmente praticada pelo observador leigo e, no comum das vezes, pelo próprio docente. Assim, aparentemente, o fazer docente fica reduzido a um praticismo que nada contribui para a afirmação dos saberes específicos, tão caros ao fortalecimento da profissão docente.

Ao invocar a relação teoria-prática, Roldão (2007, p. 98) afirma ser “[...] aí de facto que se joga grande parte da dificuldade de estabelecer a natureza do conhecimento profissional docente e de configurar os modos e identificar os actores da sua produção e uso”

Os saberes específicos da profissão docente reúnem um complexo conjunto de conhecimentos cujo domínio precisa ser manejado eficiente e eficazmente pelo professor nas situações reais de seu trabalho, o que, segundo Roldão (2007) o caracteriza como um “prático”.

A produção desse conhecimento pode ser fruto da investigação das práticas observadas ou da reflexão sobre o próprio fazer, questionando-o, ajustando-o ou reelaborando-o, uma autoria da categoria. A construção de conhecimentos a partir da prática não se restringe apenas ao saber fazer, ao saber como fazer, mas ao saber do porquê se faz (ROLDÃO, 2007).

Essa relação teoria-prática no campo do trabalho docente, ao ser simplificada na perspectiva do praticismo, além de contribuir para o afastamento entre dimensões que deveriam convergir, promove o

distanciamento dos professores da produção e aprimoramento dos saberes específicos caracterizadores da profissão.

Aparentemente, e aqui fica marcada a complexidade desse saber, não basta apenas detê-lo para ter condições de realizar um trabalho eficiente. É preciso reunir outras características requeridas pelo trabalho docente, como disponibilidade comunicativa, capacidade organizativa, habilidade para dispor o conteúdo do trabalho numa forma que possa fazer sentido para os alunos, sensibilidade para compreender as diferenças individuais dos estudantes com os quais se relaciona, disponibilidade para negociar, ceder ou exigir abertura para a escuta e capacidade de julgamento sobre pertinência, propriedade, adequação de temas ao nível dos estudantes, além da condição de empatia no decurso da interação comunicativa (SHULMAN, 2005). Esse conjunto de habilidades ou de “características pessoais” pode ser aprendido e desenvolvido no processo formativo inicial ou continuado. Contudo, de certo modo, o seu aprendizado e aperfeiçoamento são mais fáceis para a pessoa que reúne essas pré-disposições (TARDIF e LESSARD, 2005; FANFANI, 2007; NÓVOA, 2009).

O saber específico dá sustentação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Sobre esse trabalho, Antonio Nóvoa (2009, p. 30-31) observa que:

Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais

A capacidade de comunicação, a relação respeitosa que considera o outro ao mesmo tempo em que exige para si o mesmo tratamento e a mobilização do aluno para a aprendizagem são características que se espera encontrar em todos os docentes. Dispor da competência para

conciliar a dimensão pessoal com a profissional, como afirmado por Nóvoa, é revelador da ação dos saberes específicos no trabalho.

Fazem parte desse conjunto de conhecimentos os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais (TARDIF, 2003), tendo esse último importância relevante na trajetória advinda com o decorrer do número de anos de trabalho do professor. Os professores com certo tempo de experiência na profissão tendem a mobilizar, nas suas práticas e na sua argumentação sobre elas, um volume preponderante de saberes experienciais, revelando o peso que essa dimensão do saber específico encontra na práxis docente (ALVES, 2006).

Dentre os saberes exigidos pela prática docente, o experiencial demonstra ser o que mais contribui na constituição do corpo de saberes específicos que podem caracterizar a docência como profissão, evidentemente não se prescindindo dos demais saberes.

Tardif (2003), ao analisar o saber da experiência, chama atenção para o seu uso, de certo modo alargado como um saber novo, mas nem sempre o é. Pode, muitas vezes, ser um conjunto de crenças, certezas ou *habitus*. Muitas investigações que se ocuparam da análise da epistemologia da prática concebem o saber como uma certeza subjetiva. Outros entendem o saber como assentado num juízo formalizado com apoio em um discurso assertório, considerando-o resultado de uma atividade intelectual, e não uma representação subjetiva. Contudo, para Tardif, o saber experiencial consiste em uma atividade discursiva que procura validar uma proposição ou uma ação. O saber experiencial não se reduz a uma representação intersubjetiva, pois se estabelece sempre em interação com o outro. Apresenta assim uma dimensão social, por se constituir a partir das atividades discursivas ocorridas dentro de um coletivo que valoriza as trocas entre seus membros (ALVES, 2006).

Para Tardif (2000 e 2003), os saberes docentes, especialmente os experienciais, constituem-se no e pelo trabalho. Shulman (2005) utiliza a expressão conhecimentos profissionais para designar o modo como o professor representa o conhecimento que mobiliza na realização de seu trabalho. Para Shulman (2005), ao exercer a docência os professores

mobilizam três tipos de conhecimentos: o conhecimento do conteúdo da disciplina que ensinam, o conhecimento pedagógico do conteúdo dessa disciplina e o conhecimento curricular a ela atrelado.

Ter o *conhecimento do conteúdo da disciplina* que ensina não diz respeito apenas ao domínio desse conteúdo em si, mas ao domínio de sua natureza e de seus significados, assim como do processo histórico de seu desenvolvimento, das relações entre os conceitos básicos e das crenças e concepções que os legitimam e lhes dão sustentação. Conhecer o conteúdo da matéria que leciona é uma das condições exigidas do profissional docente. Contudo, o conhecimento da matéria não basta por si, pois o professor também precisa ter o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, ou seja, conhecer profundamente o ensino desse conteúdo, o que implica domínio dos procedimentos didáticos, do modo de condução do ensino propriamente dito, do processo de mediação desenvolvido pelo professor entre a matéria que ensina e o aluno, das habilidades para lidar com o tempo, com as interações, assim como do conhecimento da turma com a qual trabalha. O conhecimento do professor em relação ao seu trabalho completa-se com o *conhecimento curricular*, que requer domínio das formas de organização da disciplina, de sua disposição vertical e horizontal dentro do curso, de sua divisão por tópicos, unidades e dos distintos níveis de planejamento que possibilitam ajustar o desenvolvimento do currículo às características das turmas.

A especificidade da função docente

De certo modo, a produção e a utilização dos saberes específicos na profissão docente exigem a presença de um grupo de sujeitos capazes de utilizar esse conjunto de saberes para realizar o trabalho de ensino. Para o centro do debate surge também a exigência de atitudes, habilidades e destrezas ligadas ao modo como esses sujeitos lidam com os saberes, o que, no âmbito da profissão, é traduzido como a especificidade desse fazer. Essa especificidade é passível de criar a dependência dos demais

grupos sociais, em virtude de serem os únicos com a capacidade de exercer a atividade de ensino de modo a mediar a aquisição dos conhecimentos sociais, culturais, políticos e científicos pelos estudantes a eles socialmente confiados.

Contudo, se forem considerados os problemas enfrentados por essa categoria profissional para conceituar, discriminar e relacionar os saberes específicos de sua atividade, será possível compreender as dificuldades atreladas às tenta-tivas de estabelecimento da especificidade da função. Saberes específicos e especificidade social do fazer docente são interdependentes. Desenvolver e fortalecer os saberes específicos da atividade docente são ações que valorizam proporcionalmente a especificidade social do trabalho docente e que distinguem socialmente o professor. A dificuldade de caracterizar esse conjunto de saberes amplia o sentimento de que não são reconhecidos profissionalmente, o que dificulta também a valorização social dos profissionais que se ocupam dessa atividade. Estudo sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, empreendido pela Fundação Carlos Chagas, confirma as crenças que outros estudos já anunciavam: o senso comum reconhece a necessidade de professores para o desempenho das atividades de ensino, mas os tem como profissionais desvalorizados. Reconhece ser de grande relevância esse ofício, mas desestimulante, a sua execução (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2009).

É de certo modo razoável considerar, lembrando ser a docência uma ocupação socioprática, os problemas relacionados com a constituição do corpo de saberes específicos caracterizadores da prática profissional da ocupação. A sociedade relaciona a ocupação com a sua prática, e o conhecimento teórico necessário à compreensão da atividade é desprestigiado. A relação teoria prática, comum a outras profissões, carece de sentido para muitos, quando se trata da docência. Exame atento no interior da própria categoria, quanto ao entendimento da relação teórico-prática, revela que ele é conflitante e que pouco produz reflexões (ROLDÃO, 2007; NÓVOA, 2007; IMBERNÓN, 2004). Tal fenômeno, de certo modo, não só contribui para a desvalorização dos aspectos teóricos da profissão, como também dificulta a produção de saberes específicos e, conseqüentemente, afeta a especificidade da função.

O poder de decidir da categoria docente

A categoria docente tem como uma de suas características a heterogeneidade, que está relacionada aos diferentes percursos formativos que seus membros percorreram e percorrem, suas distintas origens sociais, as diferentes crenças que sustentam seus percursos, sua ligação, ora com a iniciativa privada, ora com o Estado, e os distintos níveis educacionais em que atuam (GATTI, 1996). Essa heterogeneidade afeta a conquista de poder pelos integrantes da categoria, tanto individual como coletivamente, principalmente quando se considera o nível de educação em que o docente atua. Os professores da Educação Básica vivem uma precária relação com o poder, ao contrário de seus colegas do Ensino Superior (ROLDÃO, 2005).

A diferença entre os docentes da Educação Básica e do Ensino Superior também é visível, quando se trata de outros descritores de profissionalidade. O professor da Educação Básica é socialmente visto como aquele que trabalha na “transmissão” de conhecimentos, de saberes, e nessa perspectiva seu objeto de trabalho é essencialmente produzido por outrem. O saber por ele “transmitido” não foi produzido por ele, logo entre ele e o saber há um hiato depreciador do poder. Sendo a escola uma organização preponderantemente estatal, e sendo o Estado um organismo regido pela burocracia, o currículo sofre certo controle, o que reduz ou minimiza a participação dos professores em decisões que os afetam, reduzindo também, em consequência, seu grau de poder.

A formulação de propostas curriculares em grandes redes de ensino, além de um dispositivo organizador e orientador do trabalho educacional, apresenta em seu processo constitutivo a tendência de pouco envolver os professores que serão responsáveis por sua implementação. A pouca participação ou ausência dela se dá em alguns casos pela exclusão deliberada ou pelas dificuldades de envolver um contingente tão numeroso. Algumas redes realizam consulta, promovem a designação de representantes para essa discussão, remetem documentos preliminares para que a instituição escolar os examine e dê sugestões. Essa partici-

pação indireta dos professores na formulação das propostas de certa forma acaba sendo desvalorizada e tende a ser rapidamente esquecida. O resultado é a sensação do não poder, o que de fato condiz com a realidade.

A relação com o poder revela-se problemática para os professores da Educação Básica até nas situações em que seu exercício parece estar carregado de poder e autonomia, como no interior da sala de aula. Segundo Roldão (2005), a aparente autonomia existente no interior da sala de aula, lugar de domínio do professor, esconde o modo de atuação desse profissional. Seu trabalho é desenvolvido longe dos olhares dos pais, da comunidade atendida pela instituição, e principalmente longe dos outros professores. A aparente sensação de proteção impede que o seu fazer ganhe visibilidade, o que dificulta, não só a crítica, como também a possibilidade de ter a sua prática revisada, reformulada ou afirmada.

Em muitos países a educação é essencialmente um serviço público prestado pelo Estado, remetendo o professor à condição de funcionário. Reconhecendo a função do Estado na regulação dos serviços educacionais, há que se considerar um possível paradoxo: a educação se inscreve na esfera do direito, contudo, quando o Estado é responsável em grande parte pela sua oferta, corre o risco de fazê-la como uma imposição (ENQUITA, 2001; CURY, 2002). Aliando esse paradoxo vivido pelo Estado à tendência burocrática que geralmente caracteriza a orientação política, a organização e a prestação de seus serviços, os professores, na condição de funcionários públicos, sofrem os efeitos da máquina burocrática, a qual tende a exercer um controle indireto sobre o trabalho docente, via regulamentação administrativa da prestação dos serviços educacionais e de certo controle sobre o currículo. Assim, o conteúdo do trabalho docente (para quê ensinar, o quê ensinar e como ensinar) passa a não depender diretamente do professor.

Esse sentimento de perda de poder também é expresso pelos professores em decorrência dos efeitos de políticas educacionais implantadas. A organização do ensino em ciclos é um bom exemplo, pois alterou os mecanismos de avaliação utilizados como medida de

certificação, para processos de avaliação diagnóstica e formativa. Essa mudança na perspectiva da avaliação causou nos professores a sensação da perda de poder por conta dos mecanismos de progressão dos alunos. A escola, que antes aprovava ou reprovava, agora promove a progressão continuada. Essas alterações na organização do ensino, sem os devidos esclarecimentos para a comunidade e sem a compreensão de seus fundamentos teóricos pelos professores, contribuem para que o aluno desvalorize o empenho nos estudos, para que os pais desenvolvam a crença de que a escola atual promove os alunos independentemente da aprendizagem e para que os professores se sintam alijados do “falso” poder a eles conferido pela avaliação, capaz de selar o destino do aluno e, de certo modo, de determinar-lhes uma imputação de responsabilidade perante o aprendiz.

O professor é geralmente tido como um consumidor de propostas e reformas organizadas por especialistas externos e promovidas pelos sistemas educacionais. As propostas de reformas e de formação em serviço são implementadas pelas administrações sem, no mais das vezes, consultar os professores. A administração e os especialistas não valorizam o poder das crenças dos professores, sua cultura e formas de trabalho. Esses fatores, associados à natural dificuldade de enfrentar mudanças, não só dificultam o sucesso dessas propostas, como também concorrem para o desprestígio desses profissionais (CARLOS MARCELO, 2009).

Os professores passam a perecer do absentismo, do desânimo, do não comprometimento. Esse quadro afeta a produção de saberes na medida em que afasta esses sujeitos das ações de reflexão sobre suas práticas, do compromisso com os estudantes sob sua responsabilidade e da aquisição de novos conhecimentos. É uma configuração que pode resultar no comprometimento da especificidade da função perante a sociedade e no desprestígio da categoria.

A dimensão coletiva na profissão docente

Como citado, a categoria docente é numerosa e heterogênea. Essa característica, que em princípio poderia levantar a suposição de coletivo forte, contraditoriamente revela que ele é outro aspecto problemático. A heterogeneidade dificulta a articulação e a organização da categoria. Interesses, crenças e concepções, níveis de atuação, dentre outros aspectos, impõem obstáculos difíceis de serem transpostos. Contribui ainda nesse sentido o isolamento do professor no interior da sala de aula ou da escola.

Ao se isolar, o professor, vive simultaneamente sua individualidade e sociabilidade. É no decurso de sua práxis que sua personalidade, por meio de seu estilo, dos saberes e experiências que acumulou no decurso de sua trajetória profissional e do *habitus* (BOURDIEU, 1983, 1992, 1996) se manifesta, promovendo sua identificação, sua profissionalidade. Ao mesmo tempo, esse estilo, esse conjunto de saberes e esse *habitus* o caracterizam como membro de uma coletividade, de uma categoria. Ele a representa por conta do conjunto de disposições, crenças, saberes e modos de agir típicos do grupo, da cultura que o caracteriza e lhe confere pertença.

Apesar de ser uno e diverso, o professor vive uma profissão marcada pelo isolamento, pela individualização. Essa marca típica da profissão docente confere dificuldade na sua organização frente às negociações com a administração, na formação de comunidades de aprendizagem, na constituição de colegiados voltados para analisar a prática, seja na perspectiva da concepção do conhecimento para a prática, seja na concepção do conhecimento na prática, seja quanto ao conhecimento da prática (CARLOS MARCELO, 2009). A fragilidade dos coletivos de professores traz como consequência a inoperância na formulação de condutas, de procedimentos, da reunião de saberes voltados para a caracterização do fazer docente: um conjunto de características do “fazer bem”, do “bom trabalho” (LANTHEAUME, 2006).

Ao se referir a essa fragilidade, Lantheaume (2006, p. 153) indica que:

[...] o individualismo defensivo acresce as dificuldades. Uma definição partilhada das situações, do que tem de ser feito e como tem de ser feito, uma concepção de “bom trabalho” implica debates, um julgamento e um olhar sobre o trabalho do outro, que vão ao encontro da história do ofício e de organizações do trabalho pouco propícias às controvérsias necessárias.

O isolamento, a organização celular do trabalho docente (CARLOS MARCELO, 2009) e a suposta “liberdade de cátedra”, termo emprestado do ensino superior, antes de se constituírem para o “poder” do professor no interior da sala de aula, segundo Roldão, são como fatores de desprofissionalização, pois a solidão da sala de aula impede a visibilidade do trabalho realizado, afetando a sua crítica e, por conseguinte, a sua divulgação. Trazem dificuldades à legitimação do saber, pois impossibilitam o controle do coletivo profissional e, infelizmente, reforçam as representações dos próprios professores, interferindo na cultura docente e valorizando “[...] a não interferência de uns [...] na [...] liberdade dos outros” (ROLDÃO, 2005, p. 112). Como indicado pela autora, essas representações são construções coletivas, e sua desconstrução requer o fortalecimento da capacidade analítica desses sujeitos, capacidade passível de ser desenvolvida, contraditoriamente, no interior da própria categoria.

Segundo Lantheaume (2006), uma das vias de transformação do ofício da docência está no papel do coletivo de pares. Esse coletivo terá como função repensar as características passíveis de serem conduzidas no fazer dos professores. Assim, um conjunto de proposições, condutas, regras e comportamentos que a um só tempo poderia garantir a qualidade do trabalho, o reconhecimento social da categoria e a autoafirmação dos professores como coletivo profissional.

O coletivo dos professores, segundo Nóvoa (2009), deve assumir o discurso sobre a profissão, tanto no circuito institucional como no social.

Cabe a esses profissionais a enunciação do discurso midiático sobre os problemas educacionais que tenham o professor como foco ou, no mínimo, fazerem-se presentes nesse debate. Esse protagonismo e a participação dele advinda precisam ser ampliados para outras esferas sociais, notadamente para o campo político. Tal presença terá possibilidades de se afirmar, quando apoiada na organização e na representatividade da categoria. Contudo, a “[...] colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2009, p. 41), pois sua constituição é de responsabilidade do próprio coletivo.

A organização coletiva, na perspectiva sociológica, possibilita ao grupo profissional a formulação de códigos de conduta, mesmo que não explícitos e formalizados, como no caso da profissão docente (REIS MONTEIRO, 2008). Essa organização confere peso ao processo de negociação entre a categoria e o Estado ou iniciativa privada, ampliando possibilidades de conquista ou preservação de direitos. Requisita-se para esse coletivo ou sua representatividade a tarefa de proteger os integrantes da profissão, acolhendo-os contra investidas de outros grupos profissionais que pretendem subverter parte das atividades a eles conferidas ou deslegitimar práticas ou atitudes desses profissionais (DUBAR, 2005 e 2006).

A totalidade como categoria integrativa dos descritores da profissão docente

Ao utilizar os descritores propostos por Roldão (2005) no estudo da profissionalidade docente, é conveniente considerar a interdependência entre “saber específico” e “especificidade da função”, e entre o “poder de decisão” e a “pertença a um coletivo”. A formulação, aprimoramento e a utilização adequada de um corpo de saberes específicos conduzem a categoria a uma consequente especificidade da função. Por outro lado, a conquista do poder de decidir e conduzir o trabalho e seus intervenientes

contribui para a construção e fortalecimento do coletivo, o qual, ao se compor e corporificar, aumenta os espaços de participação, tanto na esfera profissional como na social, ampliando assim a dimensão do poder. Há que se considerar ainda a interação entre todos os descritores. A fragilidade de constituição de um ou mais descritores compromete os demais, assim como a melhoria de um ou mais afeta a todos.

O conjunto de descritores aqui detalhados e sua leitura com base na categoria totalidade permitem reflexões sobre a complexidade das ações exigidas da categoria docente para o trabalho nesses tempos conturbados. Assim, a realidade apresenta desafios que precisam ser enfrentados. São desafios relativos às formas de organização, aos conteúdos, à duração e à metodologia da formação inicial e da formação continuada, bem como, e principalmente, quanto ao trabalho docente. Os saberes específicos merecem consideração especial, pois as demandas impostas pela realidade exigem complexas formas de enfrentamento, o que implica sua reformulação. A reformulação de parte dos saberes específicos da docência e a produção de novos saberes exigem que a função docente tenha especificidades alargadas, pois muitas são as exigências imputadas à categoria.

Alguns estudos realizados no decorrer da pandemia de Covid-19 buscam, nas evidências científicas, possibilidades de apontamentos para o enfrentamento da realidade vivida e indicações de alternativas de redução dos impactos em médio e em longo prazo sobre a população de estudantes (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020 e CIFUENTES-FAURA, 2020). Essas pesquisas procuram reunir evidências sobre consequências de situações análogas às vividas no contexto da pandemia de Covid-19, em que escolas foram fechadas, deixando estudantes sem aulas presenciais por períodos prolongados (meses). O estudo dos efeitos provocados na aprendizagem em curto, médio e longo prazos poderá ter utilidade no enfrentamento de possíveis impactos educativos.

O enfrentamento da crise educacional, econômica e social advinda da pandemia de Covid-19 também impactará sobre o poder de decisão e da organização coletiva da categoria. A complexidade do cenário delineado vai exigir envolvimento dos professores na organização de soluções locais

e de alternativas de mitigação e superação das perdas em nível regional e nacional.

O processo de profissionalização do magistério sofreu e permanecerá sendo impactado pela crise atual, o que certamente afetará a profissionalidade docente. Nessas condições, os descritores de profissionalidade poderão contribuir com análises da realidade imposta ao trabalho dos professores e suas consequências sobre o exercício dessa profissão.

Referências

ALVES, Cristovam da S. Formação de professores em situação de trabalho: Valorização dos saberes docentes. São Paulo: PUCSP, (Dissertação de Mestrado), 2006, p. 191.

ALVES, Cristovam da S. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. São Paulo: PUCSP (Tese de Doutorado), 2012, p. 173.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Sociologia. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A Economia das Trocas Simbólicas. Introdução, Organização e Seleção Sergio Miceli. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas: Papyrus, 1996.

CARLOS MARCELO. A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jul. 2002, p. 245-262 (resumo) Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext

DUBAR, Claude. A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A crise das identidades: A interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matros. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2006.

TENTI FANFANI, Emilio. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-353, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200003&lng=en&nrm=iso>. Access on 7 Jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>.

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. La escuela a examen: un análisis para educadores y otras personas interesadas. Madrid: Pirámide, 2001.

GATTI, Bernardete. Os Professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogenidade. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 98, p. 85-90, ago, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Ed., 1995, p. 63-92.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LANTHEAUME, Françoise. Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o belo trabalho desaparece e é preciso trabalhar de corpo e alma. Forum Sociológico, Lisboa, n. 15-16, p. 141-156, 2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, António (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

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

REIS MONTEIRO, A. Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. Coleção Panorama, n. 9. Portugal: Porto Editora, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: Estudos sobre educação. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005, p. 105-126.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005), p. 1-30. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em 7 de janeiro de 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à função para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n. 13, p. 5-24, jan/fev/mar, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Atratividade da carreira docente no Brasil: Relatório Preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, outubro de 2009.

A APREENSÃO DA REALIDADE DISCENTE COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DA PRÁXIS INCLUSIVA: O OLHAR PARA O INVISÍVEL

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Suelene Regina Donola Mendonça

Introdução

A diversidade está presente na sala de aula em todos os níveis, nos diferentes espaços, através dos tempos. Um aluno com deficiência pode parecer uma situação inusitada para um professor que ainda não passou por essa experiência em sala de aula. O impacto causado no primeiro encontro com o aluno com deficiência com frequência traz à baila uma grande carga de crenças (pré-conceitos) sobre as quais o professorado pode ainda não ter refletido suficientemente, amadurecidamente. Adentrar essa realidade em busca da essência da questão é um desafio e um importante exercício que deve ser realizado com rigor, cotidianamente, com ciência das dificuldades para execução dessa tarefa e de sua importância no processo de inclusão.

Atualmente, os alunos com deficiência são membros integrantes de boa parte das salas de aula regulares. Se esse processo de análise da realidade for realizado superficialmente, incorretamente ou de maneira positivista, pode dar ensejo a criações de estigmas que poderão se arrastar ao longo de toda a vida escolar. Esse alerta é necessário porque muitas vezes professores mal orientados, mesmo que imbuídos de interesse e boa vontade, abordam de forma equivocada a questão ou acreditam que o pouco que prospectam é suficiente para que se tornem conhecedores do corpo discente. No entanto, limitaram-se ao papel de meros observadores, distantes dos sujeitos, em vez de estudarem suas estruturas fundamentais.

Professoras e professores devem buscar transcender a essência da realidade que investigam, apropriando-se de suas características e neces-

sidades, com vistas a sua transformação. A atuação no mundo é resultado da forma como cada um concebe politicamente o seu atuar. O impulso para a transformação depende da vontade do educador para atuar politicamente em seu múnus.

Nesse caminho dialético em busca da apreensão da realidade concreta e da transformação político-pedagógica, mas na perspectiva da transformação humana, o professor não pode remanescer no senso comum. Tem que sair das amarras da alienação que lhes são historicamente impostas. Trata-se de um caminho difícil e arduo, em direção à essência da realidade e da “imanência” do senso comum à “transcendência”, objetivo maior do professor que busca persistentemente a transformação como resultado de sua ação (Espírito Santo, 2014).

É de fundamental importância a compreensão do seu atuar histórico, para que possa ir além. Assim, o esforço de desvincular-se de crenças do senso comum e conhecer profundamente a realidade são condições para praticar a inclusão em sala de aula.

A grande questão aqui é compreender que essa realidade, que apresenta armadilhas e fetichismos, está fortemente internalizada pelos professores. Construir alternativas ao que está posto, nessas condições, não é nada fácil, mas esta deve ser a meta dos educadores “eminente-mente interferidores” (FREIRE, 1989, p. 41). Quando passam a entender sua realidade, devem criticá-la e transcendê-la.

Num primeiro momento, é compreensível que possa parecer angustiante, uma utopia do jaez dos sonhos impossíveis. No entanto, para a prática desse exercício de conhecimento da essência de cada aluno, há que se ter intencionalidade. Essa é a bandeira que se carrega quando se pensa na transformação necessária à educação em busca de uma escola inclusiva e de um mundo mais justo para os alunos com deficiência.

Neste texto, eivado da intencionalidade necessária a construções de práticas inclusivas em sala de aula, é oferecido aos leitores um olhar para o invisível, para a essência que muitas vezes é obstaculizada pela miopia do cotidiano. Para tanto, apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado realizada na Universidade de Taubaté: “Construção de Práticas

Inclusivas no Ensino Fundamental I: A Voz do Professor” (MAGALHÃES, 2016).

A realidade: o caminho para conhecê-la

Quando Marx (1867/2008) discorre sobre os dois aspectos da realidade, o fenômeno e a essência, percebe-se a importância de se compreender os limites e características de cada um deles. Em primeiro lugar, pela observação, visualiza-se a manifestação do fenômeno, quando estritamente se conhece a realidade, devido à limitação de sua aparência. Num segundo momento, busca-se a essência, para que a realidade seja totalmente compreendida. Em sua dialética, Marx propõe que os fenômenos sociais sejam compreendidos de forma interligada, considerando as importâncias da aparência e da essência, cada qual com sua contribuição. De outra forma, corre-se o risco de analisar um só lado dessa realidade e de concentrar-se mais no fenômeno do que na essência. Kosik (2002) chama essa tendência reducionista de pseudoconcreticidade.

Na correria do cotidiano, a totalidade não é percebida em sua plenitude, exuberância e complexidade, ficando a essência somente como pano de fundo não desvelado da realidade que se apresenta. Predomina aí o senso comum, as representações, e é justamente aí que se corre o perigo de ficar na análise superficial, positivista, não dialética e, portanto, sem reflexão, acrítica, ficando-se refém de conceitos ressurtidos de um destrinçar viciado, tendencioso.

[...] os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante e conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico (AGUIAR, 2002, p. 95, 96).

Marx e Engels criticam o positivismo lógico e utilizam a dialética justamente para que a análise das relações não caia no imediatismo do cotidiano (1979). Kosik (2002, p. 15) corrobora esse fundamento, quando discorre sobre o conceito de pseudoconcreticidade:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudo-concreticidade.

Assim, ações e relações que se desenvolvem na cotidianidade, no chão da sala de aula, são o ponto de partida. É a realidade mesma a ser analisada. É o familiarizar-se visceralmente com a essência da realidade desses alunos.

Ter um (ou até mais de um) estudante com deficiência em sala de aula ainda é considerado por docentes como um complicador profissional. Soma-se a isso o fato de que as escolas públicas em geral atuam em meio a diversos condicionamentos impostos por situações precárias, principalmente em relação a recursos e formação docente. “Poderíamos dizer que esse indivíduo vive uma situação de cisão entre o pensar, sentir e agir, cisão esta constituída a partir de uma nova configuração, marcada pela tensão entre a possibilidade do novo e a permanência” (AGUIAR, 2002, p. 108). Permanecer, ou mesmo perecer dentro das fronteiras predeterminadas, deve ceder lugar a um driblar desses condicionamentos, a um içar velas e ir além, pelo caminho da práxis, dialética e reflexiva. Em suas salas de aula, os professores são responsáveis por essa tomada de atitude. É imprescindível, portanto, o desvelamento da essência da realidade.

Segundo Freire (1989, p. 42) “[...] não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva”. Trazendo esta reflexão para a realidade de estudantes com deficiência, a compreensão da realidade e do presente trará o empoderamento e o processo de conquista da autonomia,

tão necessários para se dar cabo da passividade adaptativa que se impõe a esses estudantes.

Deficiência e processos de invisibilização

Quando sua voz é silenciada, para não protagonizar, e seu comportamento (corpo?) é exotizado, para que não conquiste espaços, para que não constranja – recorrentemente são assim subalternizados e subestimados, marginalizados em sua própria sala de aula, os estudantes com deficiência. Sob preconceitos, discriminações, capacitismos, fetiches, estigmas padronizados pelo *status quo*, alunos e alunas se tornam invisibilizados – passam ao largo de uma educação à qual têm direito.

Mais de quarenta e cinco milhões de pessoas, 23,9% da população, têm alguma limitação, algum problema com alguma ordem de acessibilidade; mais de 30 milhões de brasileiros, 14,5% da população, representam o segmento das pessoas com deficiência (Brasil, 2010). Grandes diferenças de oportunidades entre a população com deficiência e a população sem deficiência ainda perduram. O acesso, em geral a lugares e serviços disponíveis na sociedade, não é o mesmo, e isso inclui a escola, como instituição, e a educação, como possibilidade de conquista da cidadania e melhoria da qualidade de vida. Barreiras de diversos tipos permeiam seu dia a dia e a principal delas é a atitudinal. Situações de exclusão acabam sendo relativizadas, reforçando assistencialismos que corroem na base a autonomia da pessoa com deficiência e contribuem para a reprodução de mecanismos de perpetuação de relações pessoais e sociais excludentes.

São muitos os mecanismos explícitos ou sub-reptícios de invisibilização da pessoa com deficiência. Eles ocorrem por meio de ideias prontas, palatáveis, representações sociais que acontecem, tanto fora, como dentro das escolas. A mídia em geral bombardeia os pensamentos com a ideologia da busca pela perfeição, da standardização. Considera-se, aqui, a ideologia no sentido marxiano, de falsa consciência, a falsa consciência

de que a pessoa com deficiência só existe como componente passivo da sociedade, à espera de outros que a ajudem. Obviamente, não se pode aceitar esse fetichismo. Assim, ainda que de forma tímida e com muitíssimo esforço, há movimentos de resistência a esse estado de coisas, movimentos que caminham em busca da mudança necessária de paradigmas, mudança que promova a perspectiva da inclusão. Essas lutas estão acontecendo e têm conseguido avanços interessantes, em comparação com as conquistas dos últimos 40 anos, haja vista a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Assiste-se, na mídia, que os *deficientes* e os *portadores de deficiência* – nomenclaturas que, desde a convenção da ONU de 2006 (Brasil, 2009), não devem ser mais utilizadas – estão ocupando parte de seus lugares nos empregos, esportes e na educação também. No entanto, vindo da boca da mídia, soa, no mais das vezes, mais como uma benesse assistencialista do que como um empoderamento necessário conquistado pela mobilização e luta em diversas fronteiras. A hegemonia discursiva da mídia vai sedimentando esse senso comum que evidencia as desigualdades e não mostra as diferenças como algo rico que compõe a diversidade da qual todos fazem parte.

E a escola depara-se com essas crianças em sala, já industriadas por todos esses mecanismos. Seu papel aí é agudo, definido e inegociável: desconstruir vigorosamente esses estigmas de desigualdade, tornar visível a realidade dos alunos com deficiência, expor claramente suas batalhas e deixar clara sua importante atuação histórica na sociedade.

O estigma e sua gênese

Há todo um conjunto de condicionamentos presentes no cotidiano, muitas mediações produzindo e sendo produzidas por muitas determinações: relações, interações, condições de vida, situações próximas ou externas que, mediatizadas pelas coisas, influenciam na vida de cada um. Daí a importância da conscientização de que todos somos seres condicionados (Freire, 2000).

Todos têm um cotidiano, “[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem” (HELLER, 1992, p. 17). A noção deste conceito é essencial para uma abordagem mais realista da vida do professor e do modo como suas práticas são alteradas (ou não) pela presença de um aluno com deficiência. Essa noção também é importante, para não se cair em armadilhas, como alerta Perrenoud (2001), em seu livro *Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza*.

Lançando mão das características do cotidiano que lhe estão disponíveis, num primeiro olhar o professor pode usar da probabilidade favorável que a experiência e o *status quo* lhe indicam, e, na imediatidade do pensamento, agir confiante de que está no caminho certo. Nesse primeiro momento, poderá relacionar a realidade diante de seus olhos somente a outras parecidas ou já vivenciadas por eles. Tentando formatar essa realidade, imaginando um modelo geral de uma sala de aula, agirá somente na base da cotidianidade.

Pensando no aluno com deficiência ou com alguma característica que o diferencie, sem a devida reflexão, de forma simplista o professor vai enquadrá-lo dentro da ultrageneralização, que, segundo Heller (1992, p. 34), permeia os conceitos do senso comum: “Os juízos ultrageneralizadores são todos eles juízos provisórios que a prática confirma, ou pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar”.

Esses juízos provisórios são a própria gênese dos preconceitos, pois constituem um conceito que se baseia somente na fé, na aposta de que a realidade apresentada é análoga, parecida com outras já vivenciadas (HELLER, 1992).

Este é um terreno fértil para a estigmatização de um sujeito ou de um conceito. Dialogando com Goffman (1988), é possível relacionar a formação do preconceito preconizada por Heller com o estigma atribuído aos sujeitos que apresentam atributos diferentes do comum.

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como

comuns e naturais para os membros de cada uma destas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm a probabilidade de serem neles encontradas (GOFFMAN, 1988, p. 11,12).

Nesse momento o estigma aparece. O sujeito julgado, sendo diferente e não se encaixando nos padrões preestabelecidos, adquire uma marca distintiva. É o estigma, que ressalta aos olhos, uma marca caracterizadora daquele “estrangeiro”.

Assim, Goffman (1988, p. 11) afirma que esse indivíduo se torna “[...] inabilitado para a aceitação plena”. Vê-se que é na relação com o outro que o estigma se sedimenta ou não. Pensando na atuação do professor, diante do que até aqui foi exposto, fica claro que uma das suas obrigações em sala de aula, de ordem tanto profissional quanto humana, é trazer à tona o viés da diversidade para a sala e para o aluno que possivelmente se sinta estigmatizado. Conhecer um pouco da realidade desse estudante e tentar identificar toda essa carga emocional advinda de outras experiências anteriores significa trazer à tona o assunto, tornando-o parte natural da diversidade de uma sala de aula.

Da convivência entre estudantes estigmatizados e não estigmatizados deve aflorar uma nova forma de encarar a diferença, uma forma que envolva entender, estudar e refletir, que envolva ação, tentativas com erros e acertos, e, principalmente, que envolva o conhecimento da realidade concreta desse aluno.

Se o professor simplesmente condicionar-se a desenvolver um papel conteudista, pode correr o risco de “[...] orientar-se na cotidianidade, através do simples cumprimento adequado desses papéis” (HELLER, 1992, p. 38).

Ainda segundo Heller (1992, p. 37), se a vida cotidiana “[...] é aquela que mais se presta à alienação”, o professor consciente de sua importância no desenvolvimento de seus alunos deve atentar para as armadilhas que o conformismo prega, nesse dia a dia. A consequência desse caminho será a aquisição da real consciência do papel de cada sujeito, em um cotidiano

não alienado. Esse agir despertará o respeito à individualidade, à diferença, e será uma referência para cada um.

Assim, essa nova característica do cotidiano, “[...]este caráter representativo, provocador, excepcional, transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política” (HELLER, 1992, p. 41).

Da ação docente: tornando o invisibilizado visível

Quando o assunto é diversidade, o professor é protagonista de vários roteiros de atuação em sala de aula. Isso pressupõe formação dinâmica e constante busca pelo novo, um educador crítico e curioso que esteja disposto a quebrar paradigmas sedimentados e desbravar novos caminhos. Principalmente, um educador que nunca deixe de se indignar e manifestar politicamente sua indignação diante do que está posto.

Significa atuar num contexto específico, dado condiciona o professor que, ao mesmo tempo, faz com que trabalhe buscando transformações que garantam a constante construção e reconstrução dessa realidade (Freire, 2000). “O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (Marx e Engels, 1979, p. 28). O desenvolvimento dessa realidade e a luta por mudanças se dá de forma dialética. “O homem e seu mundo social atuam reciprocamente um sobre o outro. O produto reage sobre o produtor. [...] são momentos de um processo dialético e contínuo” (BERGER e LUCKMANN, 1978, p. 87).

Por longos anos, os assentos dos alunos com deficiência estiveram vagos nas salas de aula. Muitos autores já vêm afirmando sobre a importância da presença desses estudantes em sala de aula, e Mendonça (2007, p. 28) aponta a clara noção da influência das diferenças sociais no desenvolvimento escolar da pessoa surda:

Aquele que já é privilegiado devido à sua herança familiar e que, portanto, domina o código necessário para a plena compreensão da comunicação, será dupla-

mente favorecido, uma vez que os resultados alcançados por este grupo tendem a ser positivos de acordo com a maior ou menor distância presente entre o arbitrário cultural, escolar e familiar.

A sala de aula é o reflexo da sociedade e é onde também nascem transformações. Assim, “[...] é a compreensão do perverso espraiando-se pelo cotidiano da existência humana que nos leva à utopia” (BAUER, 2005, p. 87). E este é o ponto crucial deste raciocínio: o professor que compreende a realidade da qual faz parte, realidade que almeja transformar, sempre tendo como foco seus alunos e suas realidades. Entende a lógica desta realidade como um todo histórico, em que a visão ahistórica fragmentada não mais vigora. Sem essa compreensão, o professor corre o risco de, na superficialidade do seu atuar, ficar reduzido a lógicas alheias a essa realidade, impostas por forças que podem levar à massificação e reificação do conhecimento:

O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão (SILVA, 2005, p. 24).

Nessa medida, questiona-se: o lugar no mundo do aluno com deficiência já não está alijado o suficiente? Já não está ele sufocado pela opressão de tantas barreiras interpostas a sua claudicante caminhada? Não cabem mais atitudes passivas frente a uma mesa posta que somente serve aos grupos hegemônicos existentes (GADOTTI, 1989). A postura do diálogo, da criticidade, da curiosidade e alteridade há que ter seu lugar na práxis do professor que contribui para a desconstrução dos estereótipos tão enraizados culturalmente. Nesse caminho encontra-se a restauração de uma dignidade que tem se perdido em cada aula em que o aluno com deficiência, integrado ao grupo como um objeto qualquer, perece sob um manto de invisibilidade.

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas pre-sentes na sociedade (SILVA, 2005, p. 31).

É neste momento que o professor deve entender seu papel interferidor, ter seus sentidos atentos às diferenças e destrinchá-las, mostrando suas riquezas, desfocando os pífios olhares que revelam apenas marcas, estigmas que encobrem todas as outras características do aluno com deficiência.

Discussões

A pesquisa de mestrado “Construção de práticas inclusivas no Ensino Fundamental I: A voz do professor” (Magalhães, 2016) utilizou como técnica de coleta de dados o Grupo de Discussão. Teve como objetivo investigar, na perspectiva dos professores, a construção de suas práticas em sala de aula. Foram realizados quatro Grupos, cada um formado por professores do Ensino Fundamental I que, durante o ano de 2014, tiveram alunos com deficiência visual, auditiva, física ou intelectual. Os dados advindos desses grupos trouxeram informações importantes para subsidiar reflexões sobre como tem acontecido a apreensão da realidade por parte do professorado, sobre seu cotidiano e sobre a desconstrução de estigmas.

Os professores dos quatro grupos mostraram que, diante de uma situação nova para eles, como a presença de um aluno com deficiência em suas salas, sentiram-se desafiados a enfrentar o momento. Suas falas denotaram sua reação diante dessa realidade, num primeiro momento:

Pv4: A gente fica a princípio meio com medo. Meu Deus, será que vai dar certo? [...] foi um choque, quando falaram pra mim que ela era deficiente visual.

Esse choque inicial diante do desconhecido é compreensível. Segundo Espírito Santo (2014), é o tempo da “transcendência ou da imanência”. Nesse momento, o filtro para a compreensão dessa realidade ainda é o da superficialidade dos primeiros encontros, das crenças e estereótipos que todos carregam. O professor ainda está, nesse momento de cisão (Aguiar, 2002), condicionado pelo cotidiano, e só tem pensamentos e conjecturas iniciais sobre o assunto.

PF5: E o medo que a gente tem de fazer [...]. Às vezes não é nada daquilo que você pensou.

O medo pode paralisar a ação. Assim, uma fala interessante que muito reflete essa situação é a de um professor de um aluno com paralisia cerebral que, diante das dificuldades encontradas, confessou que o aluno o fez refletir sobre sua zona de conforto (PF6). Confessou que, inicialmente, achou que o aluno arruinaria suas aulas de Educação Física. Chegou a dar várias aulas dentro de salas, sem sair para o pátio, pensando em proteger o aluno. No entanto, num segundo momento, após reflexões e tentativas, erros e acertos, conseguiu se livrar das amarras desse pensamento superficial e cientificou-se de que o que estava arruinada, a bem da verdade, era sua zona de conforto.

Esse caminho dialético e cheio de contradições, pelo qual os professores participantes da pesquisa passaram, levou-os a buscar soluções e ideias para suas aulas:

Pv1: [...] quando o assunto inclusão chegou aqui na escola, fui fazer um curso de pós em educação especial e inclusiva.

PV2: Eu fui fazer Braille.

Pa1: Daí a intérprete de LIBRAS me disse que ia ter um curso de LIBRAS para professores. E eu fui fazer. E

melhorou muito, sem palavras. Eu já comecei a me comunicar com ele. Percebo a realidade deles melhor.

Analisando estas falas à luz de Marx (1979) e Kosik (2002), percebe-se que esses professores se empenharam em conhecer o mundo de seu aluno cego e de seu aluno surdo. Ao ter esta outra visão de mundo, a do mundo do seu aluno, fizeram o exercício de busca da essência. Para eles, não era mais “[...] uma noite onde todas as vacas eram pardas”, conforme metáfora de Schelling (KONDER, 1998, p. 46).

Na mesma esteira, “Na relação entre professor, conhecimento e aluno, existe a possibilidade de apreensão da dissonância causada pelo estereótipo e de sua correção, através de atividades crítico-criativas” (SILVA, 2005, p. 33).

“[...] Foi aí que começamos a ensinar LIBRAS para os colegas. Daí todo mundo conseguia se comunicar com ele [...]” (PA1). Esse professor foi além, trouxe essa realidade para a sala de aula, discutindo com a intérprete da sala formas de fazer o aluno interagir mais com a turma. Aprender LIBRAS e ensiná-la para todos os alunos da sala foi uma forma de problematizar a situação, ou seja, de sair do nível do cotidiano e da aceitação do senso comum para evoluir para uma reflexão em conjunto com todo o grupo.

Como preconiza Heller (1992), é no cotidiano que as coisas acontecem. É lá o ponto de partida para as atitudes em busca da concretude da realidade (KOSIK, 2002).

PF6: Se eu fosse fazer minha aula normal, arroz com feijão, pegar a bolinha ir lá pra fora, começar a minha ginástica, se eu ficasse do mesmo jeito, não ia acontecer nada, eu não iria interagir com ele.

Nessa fase de compreensão e aprofundamento na realidade, claramente o professor se desvencilha dos estigmas, vai procurar a essência além daquela marca que é visível no dia a dia.

PF1: [...] primeiro eu tive que olhar o G. com meus olhos para depois olhar com todas as implicações daquela criança.

Segundo Goffman (1988), a compreensão de que há muitas dificuldades entre as pessoas “normais” que podem fazê-las tão incapacitadas quanto uma pessoa com deficiência é a própria compreensão da diversidade. Essa noção deve estar internalizada nas ações do professor, que nas suas mediações com esse aluno “diferente” terá o poder de amenizar um estigma já imposto pelo meio.

É o professor, como mediador nas relações que acontecem em sua sala de aula, o principal responsável por viabilizar as condições para que a verdadeira inclusão seja construída. Deverá, pois, buscar uma forma que envolva entender, estudar e refletir sobre ela. Sua busca deve envolver ação, tentativas com erros e acertos e, principalmente, que o conhecimento da realidade concreta desse aluno. “Temos a certeza de que os professores, devidamente orientados nessa direção, caminharão no rumo certo do resgate da identidade, auto-estima, cidadania e integração das diferenças” (SILVA, 2005, p. 33).

O professor, no entanto, não segue uma carreira solo; ao contrário, para que suas ações aconteçam, deve buscar o apoio de uma rede de pessoas de dentro e de fora da escola.

Pi1: E os apoios, às vezes não tinha material suficiente. A gente tinha que adaptar. A família, também é um apoio muito importante, os profissionais que tratam, os psicólogos, psicopedagogos, a relação do professor com o coordenador da escola... Todos têm que andar na mesma linha, porque não adianta só um fazer um trabalho e o restante não fazer.

PI1: [...] A gente percebe a diferença quando a família é atuante. Às vezes é uma coisa simples, a gente fala que a criança tem uma leve dificuldade, e a mãe já corre atrás de apoio, pediatra. Move o céu pra ajudar. Mas tem pai que deixa, daí quando chega no quarto, quinto ano, vai correr atrás.

É interessante que o professorado participe de redes de apoio e que as solicite para contribuir com suas reflexões, com suas ações. Os profissionais da educação, notadamente da educação especial, deverão participar desse grupo, trazendo novos olhares, novos conhecimentos e, não menos importante, legitimação às alternativas escolhidas, debatendo coletivamente as dúvidas mais prementes. Além disso, obviamente, deverão participar do planejamento geral do curso. Essa participação permite enriquecer as variáveis pedagógicas e didáticas do cotidiano escolar e até mesmo desconstruir ou ressignificar paradigmas em voga na escola, na prática educativa específica e/ou no próprio repertório do educador.

Neste momento, volta-se a dialogar com Heller (1992), sobre a concepção de uma realidade em sala de aula que desperte no professor a iniciativa de pensar pelo viés da diversidade. Pensando, mas também agindo de forma empática, o professor não mais se prenderá às amarras alienadoras do cotidiano.

Pa2: Acho que o professor é essencial, né? Ele é que vai fazer a diferença. Se o professor arregañar as mangas e quiser trabalhar naquele desafio, ele vai fazer toda a diferença.

Essa diferença será mais significativa, quanto estiver relacionada a outras ações que também farão a diferença, tais como: a contribuição discente advinda dessa nova possibilidade de ambiência; a interlocução com os diversos canais das redes de apoio estimulados por essa nova postura; a nova apropriação do espaço inclusivo, resultado das novas reivindicações; a importação dos questionamentos e de parte da realidade do entorno para dentro do ambiente escolar, advindos dessa nova forma de olhar a contextualização; e tantos outros que ainda podem ser tocados e atraídos por ações inclusivas, fruto da assunção docente deste papel democrático revolucionário.

Considerações Finais

*Quando os ventos da mudança sopram,
umas pessoas levantam barreiras,
outras constroem moinhos de vento.*
(VERÍSSIMO, 1976)

A pesquisa, base para as reflexões deste capítulo, teve como hipótese inicial a experiência das autoras, que em suas palestras e cursos de formação para inclusão deparavam de forma recorrente o discurso da não preparação dos professores aliado à resistência ao novo. No entanto, os resultados da pesquisa demonstraram que os professores participantes da pesquisa construíram e reconstruíram sua prática em sala de aula e que estão fazendo as mudanças necessárias e buscando o apoio quando preciso. A pesquisa demonstrou que as realidades presentes em sala de aula – e elas são muitas e cada vez mais diversificadas – foram o motor propulsor para a tomada de atitude.

As falas dos participantes dos quatro Grupos de Discussão foram convergentes, no sentido de que sentiram a inclusão como um desafio. Nos primeiros contatos com o aluno com deficiência, principalmente para aqueles professores que ainda não tiveram nenhum aluno ou aluna com alguma limitação, a hipótese da resistência inicial à inclusão realmente se confirmou. Os medos, os preconceitos e as generalizações tiveram seu assento nesta fase seminal. Houve, por parte de todos, a assunção desse comportamento, dessa retração e inoperância inicial.

Assim, foram instigados por essa realidade inicial a repensar, a reestruturar sua prática. Todas as aulas já dadas até então, todos os roteiros sempre utilizados estavam todos arruinados? Não, o que estava arruinada era a zona de conforto das práticas arraigadas em crenças de que a sala de aula é o lugar da consagração de modelos, da homogeneidade.

A presença dos alunos com deficiência representou para os professores participantes da pesquisa o momento da decisão, da transcendência do

seu ser profissional e pessoal. Deram um primeiro passo importante para a posteridade. Estão sendo testemunhas do desenvolvimento sócio-histórico da humanização acontecendo, ao presenciarem e experienciarem essas atitudes. As consequências dessas mediações será simplesmente a compreensão da realidade do outro. Princípios de humanização e inclusão estão sendo edificados todos os dias nas salas de aula, e foi gratificante comprovar que professores participantes da pesquisa estão compreendendo sua importância!

Neste capítulo apresentou-se uma parte fundamental do processo de constituição das formas como a inclusão escolar tem acontecido, na realidade de muitos outros professores. A falta de uma formação continuada, voltada para a diversidade pode ser um fator que cause esse efeito de resistência. O novo é sempre um desafio, mas esses professores trouxeram um anúncio de possibilidades, pois trilharam caminhos importantes na rota da inclusão, na perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva!

Os resultados da pesquisa mostraram a importância da atuação do professor da sala regular para que a inclusão de alunos com deficiência se concretize. A inclusão tem dado mostras claras de que está caminhando, e muito disso se deve ao esforço, muitas vezes invisível, desse professor

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.) 2. ed. Psicologia sócio-histórica (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo, Cortez, 2002, p. 95-110.
- BAUER, C. *Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano escolar*. 1ª ed. São Paulo: Terras do Sonhar- Edições Pulsar, 2005, 103 p.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A construção social da realidade. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 247 p.
- BRASIL. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 19 abr. 2016.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>. Link cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=355410>. Acesso em: 15 mai. 2016.
- BRASIL. Lei 13146 de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 abr. 2016.
- ESPÍRITO SANTO, R. C. Da imanência à transcendência num processo de construção do conhecimento. Revista Interdisciplinaridade, 2014, 1(4):88-90. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/issue/view/1226>. Acesso em: 27/02/15.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, 158 p.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, 165 p.
- GADOTTI, M. Transformar o mundo – Marx. Coleção Prazer em Conhecer. 1. ed. São Paulo, FTD1989, 96 p. (Coleção Prazer em Conhecer)
- GOFFMAN, E. Estigma. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988, 163 p.
- HELLER, A. O cotidiano e a história. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 121 p.
- JAPIASSU, H. *Desistir do pensar? Nem pensar!* 1. ed. São Paulo: Letras e Letras, 2001, 254 p.
- KONDER, L. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988, 88 p.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 250 p.
- MAGALHÃES, L. O. R. Construção de práticas inclusivas no ensino fundamental I: A voz do professor. Taubaté, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté – UNITAU, 2016, 208 p.

MARX, K. O capital: crítica da economia política, Livro Primeiro: o processo de produção do capital, volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1867/2008.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. 2. ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., 1979, 138 p.

MENDONÇA, S. R. D. Trajetórias sócio-educacionais de adultos surdos: Condições Sociais, Familiares e Escolares. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2007, 212 p.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, 208 p.

SILVA, A. C. S. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO, 2005, p. 21-37.

AS SIGNIFICAÇÕES QUE PROFESSORES ATRIBUEM À AFETIVIDADE NA SUA PRÁTICA DOCENTE

Marta Baggio Bippus
Virgínia Mara Próspero da Cunha
Eveline Mattos Tápias Oliveira
Elvira Maria Godinho Aranha

Introdução

Ser professor significa enfrentar inúmeras dificuldades, dentro e fora da sala de aula, devido a questões familiares, sociais ou do Estado.

Para que uma educação de qualidade aconteça, atendendo aos diversos fatores que a compõem, como a escola, o professor, o ensinar e aprender e o aluno, Costa (1997, p. 21-)¹ observa que:

Estar-com-o-aluno é um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo... é necessário entendê-los no contexto singular, na história única que é deles, e então libertá-los dos rótulos impostos, das categorias que ameaçam aprisioná-los.

Costa (1997) observa que é preciso respeitar a individualidade dos alunos e impossibilitar qualquer tipo de conceito ou preconceito que os desfavoreça.

Acreditando na importância de uma educação que desafie o conformismo, cita-se Costa (1997, p. 29), que discute sobre o conceito da “Pedagogia da Presença”, que tem a afetividade em sua base: “[...] o vínculo forte e significativo, principal objetivo pedagógico, é função da interação das presenças”. Em outras palavras, uma atuação marcante e significativa do professor em sala de aula é passível de afetar com qualidade todos os envolvidos no processo educativo.

¹ Autor mineiro, falecido em 2011, foi consultor da UNESCO para as questões da infância e da juventude e um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente, Antonio Carlos Gomes da Costa é o principal autor sobre o tema “Pedagogia da Presença”, que aborda o “Protagonismo juvenil”.

Este capítulo, que é parte de uma dissertação, tem embasamento teórico metodológico nas concepções da psicologia sócio-histórica, nos estudos de Vigotski e seus discípulos, como Luria e Leontiev. Essa perspectiva direciona a análise dos sentidos e significados constituídos e desenvolvidos sobre a afetividade nas práticas docentes dos professores que atuam nos anos iniciais.

Para entendermos o conceito de sentido, recorreremos a Aguiar (2006), que o define como sendo a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido constitui-se, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. É, portanto, mais complexo do que o significado e refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, sendo composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

A ênfase em situar quem aprende e aquele que ensina como participantes de um mesmo processo reforça um conceito-chave nos estudos de Vigotski, a mediação, como um pressuposto da relação eu-outro social.

As emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura, de acordo com Vigotski (*apud* Leite, 2012).

Assim, os significados e sentidos são internalizados, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas. Segundo Leite (2012), é crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais.

Costa (1997, p. 29) pondera sobre a importância da mediação na relação professor-aluno:

O desenvolvimento do vínculo demanda grande disponibilidade pessoal por parte do educador – para que o educador adquira significância na vida dos jovens, estes devem adquirir significância na vida do educador. O educador tem que fazer-se disponível e dar aos jovens seu apoio incondicional, demonstrando lealdade e amizade [...].

Todo educador deve ter consciência de que suas ações repercutirão na vida de seus alunos. As relações estabelecidas entre o sujeito, o objeto de conhecimento e o agente mediador são profundamente marcadas pela dimensão afetiva, uma vez que produzem impactos subjetivos, de acordo com Vigotski e Wallon (*apud* Leite, 2012).

Esse movimento pode gerar atitudes de aproximação ou de distanciamento entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e essas relações podem ser estudadas na situação de sala de aula.

Considerar o desenvolvimento do indivíduo está relacionado com o contexto do aluno e do professor constitui peça fundamental para compreensão dos processos em que a afetividade se manifesta, bem como essa dimensão afetiva é marcada.

No âmbito das práticas pedagógicas são requeridas opções sobre o destino humano, os tipos de sujeitos a formar e o futuro da sociedade humana (LIBÂNEO, 2001). Dessa forma, o estar-com-o-aluno é um ato que envolve consentimento, reciprocidade e respeito mútuo, e a afetividade na relação professor-aluno constitui uma prática que desafia o conformismo (OLIVEIRA, 2007).

Em sua teoria, Wallon trata a afetividade como eixo central, pois acredita que ela é responsável pela construção da pessoa e do conhecimento, respectivamente. A atividade emocional é complexa, pois envolve a dimensão social e a biológica. Wallon também acredita que as interações com os objetos, com as pessoas e com o meio são imprescindíveis para o desenvolvimento humano (LA TAILLE, 1992)

Mahoney e Almeida (2005) apresentam algumas razões da importância que Wallon dá à afetividade:

- A teoria psicogenética de Wallon dá uma importante contribuição para a compreensão do processo de desenvolvimento e contribuições para o processo ensino-aprendizagem, dando subsídios para compreender o aluno, o professor e a interação entre eles.
- Ao focalizar o meio como um dos conceitos fundamentais da teoria, Wallon coloca a questão do desenvolvimento relacionado ao contexto e a escola como um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do aluno e do professor.

Considerando a importância da atuação do professor em sala de aula, a Pedagogia traz consigo uma intencionalidade formativa que compromete a moral de seus envolvidos (LIBÂNEO, 2001)

Em síntese, neste capítulo apreendem-se, identificam-se e analisam-se as semelhanças e contradições nos sentidos e significados atribuídos por professores dos anos iniciais à afetividade em sua prática docente, o que poderá oferecer elementos relevantes para a discussão dessa prática em sala de aula.

Metodologia

A pesquisa relatada neste capítulo classifica-se como básica, visto que gera conhecimentos úteis, contribuindo para o avanço da ciência, mas não requer aplicação prática. Classifica-se também como qualitativa que, conforme explica Minayo (2009), é um tipo de investigação que trata de questões com grande particularidade, ocupando-se da realidade que não pode ser quantificada, isto é, trabalha diretamente com os significados.

No que se refere à amostra/participante para a realização da pesquisa, foram selecionadas duas escolas em duas cidades localizadas no vale do Paraíba paulista. A escolha das instituições foi motivada pela afinidade de uma das autoras com os professores participantes, que aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Para a produção de dados foram utilizados como instrumentos: *questionário*, *entrevista* e *observação* em sala de aula.

O questionário e a entrevista são definidos por Gil (2002, p. 115):

Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde.

Tanto em relação ao *questionário* quanto à *entrevista*, Selltiz (1967, p. 273, *apud* GIL, 2002, p. 115) explica:

[...] essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedente.

A utilização de entrevista semiestruturada como prática dialógica permite que surjam elementos de sentido que o pesquisador nem sequer havia pensado e que se convertem em importantes informações para sua análise (CUNHA, 2008).

De acordo com Vianna (2003, p. 48), a *observação* feita em sala de aula é uma naturalista, feita no ambiente natural, e “[...] não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes. Há observação e registro do que efetivamente ocorre”.

Um movimento de leitura e apreciação permitiu perceber o conteúdo das respostas segundo os fundamentos da metodologia apresentada e dar início ao processo de análise, “[...] com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona” (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015, p. 59).

Nesta pesquisa, as informações obtidas por meio dos questionários foram analisadas e interpretadas pelo procedimento denominado “Núcleos de Significação” (Aguiar e Ozella, 2006; 2013; 2015), um instrumento que corresponde ao objetivo proposto e aos pressupostos teórico-metodológicos apresentados neste texto.

Vygotski: sentido e significado

Um dos maiores psicólogos do século XX, Lev S. Vygotsky, que morreu precocemente, aos 38 anos, não teve uma educação formal em Psicologia e não pôde ver a publicação de suas obras mais importantes (IVIC, 2010, p.11-12). É considerado um fenômeno em virtude de sua amplitude e originalidade de produção científica por um período curto e pela época de transformações históricas dramáticas, como a Revolução de Outubro, na Rússia, durante a qual ele desenvolveu seu trabalho.

Segundo Cunha (2005, p. 8), “Sua obra enfrentou décadas de silêncio imposto pelo regime stalinista, chegando somente em meados dos anos 60 ao Ocidente”. A autora complementa: “Vygotsky queria contribuir para acelerar, pela educação, o desenvolvimento da Rússia, então atrasada e iletrada”. (Idem, p. 9).

Antunes (2015, p. 7) observa que “[...] talvez a mais extraordinária revolução trazida pelo século XX para a educação, tenha sido propiciada por Lev Vygotsky e seus discípulos russos ao pesquisarem a mente humana [...]”.

Parte-se, aqui, do pressuposto de que o homem é um ser social, portanto, histórico. Suas relações sociais são mediadas por uma relação dialética que se estabelece entre o social e o histórico. Isso, segundo Aguiar e Ozella (2013), é notório no homem, pois suas expressões revelam sua historicidade social, ideologias e como suas relações com os outros são produzidas. Mas, “[...] ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 301).

Para compreender qualquer fenômeno humano complexo, por exemplo, a relação aluno-professor, é preciso reconstruir suas formas mais primitivas e simples e acompanhar seu desenvolvimento até seu estado atual, ou seja, temos que estudar a história (VEER, VALSINER, 1996).

A especificidade dos estudos de Vygotsky por palavras e fórmulas-chave, poderia ser resumida, segundo Ivic (2010, p. 15) numa única expressão: “[...] teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das

funções mentais superiores”, ainda que chamada frequentemente de “teoria histórico-cultural”

Cunha (2005, p. 9)) acrescenta que “Desta forma, Vygotsky se contrapõe ao pensamento inatista, segundo o qual as pessoas já nascem com suas características, como inteligência e estados emocionais, pré-determinadas”.

De acordo com Veer e Valsiner (1996, p. 211), “[...] a teoria histórico-cultural de Vygotsky foi uma das muitas teorias que tentaram dar uma explicação da origem e desenvolvimento dos processos mentais de adultos ocidentais educados”.

É por meio dessas interações que o ser humano produz cultura, ou seja, atribui sentido e significados ao relacionar-se com seu meio, formando, transformando e afetando todos que fazem parte dessa relação dialética social e histórica e, por conseguinte, diferenciando-se dos outros animais, uma vez que é um ser racional e produtor de cultura.

Para Vygotsky (*apud* MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 7) “[...] a relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação produtora de sentidos. Os sentidos são produzidos em virtude dos afetos constituídos nas vivências de cada ser humano”. Marques e Carvalho (2017) explicam que os sentidos são constituídos e/ou atribuídos a partir das vivências de cada pessoa, podendo ser positivos para uns e, dependendo da vivência, negativos para outros.

As categorias significado e sentido estão intimamente ligadas na relação pensamento-linguagem, e é fundamental a ação de mediadores na aquisição da cultura, bem como no desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Segundo Vigotski (2000), o significado, no campo psicológico, é uma generalização, um conceito. Os significados são elementos que agregam o processo de produção cultural, social e pessoal, numa atividade do homem que transforma a natureza e a si mesmo (Aguiar; Ozella, 2006). “Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” (*Idem*, p. 226).

O mesmo pode acontecer na sala de aula, pois essas relações são determinantes do modo como se inter-relacionam professor-aluno. “Nesse processo de mediação, os afetos movimentam os sujeitos porque orientam a produção de sentidos, por conseguinte, o modo como se relacionam com a realidade” (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 7).

Aguiar e Ozella (2006), ao abordarem significado e sentido, citam sua constituição contraditória do simbólico e do emocional. Para melhor compreender o sujeito, o ponto de partida são os significados, que contêm mais do que aparentam ter, e por meio de análise e interpretação, pode-se chegar às zonas de sentido:

Quanto mais somos afetados de alegria, maior a possibilidade de desejarmos aquilo que nos faz bem e que colabora para nossa felicidade. Ou seja, maior a possibilidade de construir um sentido para frequentar e permanecer feliz na escola (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 9).

Essa ideia deve ser compreendida por todos, pois, como aponta Vigotski (2010, p. 143), “Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção”. Neste texto, chama-se atenção para a afetividade, que requer essa atuação por parte do professor, um olhar mais atento, cuidadoso, que consiga extrair, das dificuldades em sala, soluções para sua prática, uma vez que:

Quando os alunos não conseguem sentir e viver a escola como espaço de trocas, de alegria, de crescimento, de conquista, de estímulo, de descoberta, significa que eles estão vivendo uma afetação negativa, e nesse caso tudo converge para a diminuição da potência de pensar e agir. (MARQUES; CARVALHO, 2017, p.9).

Transformar essa afetação (o ato de afetar) negativa em positiva requer que o professor seja capaz de dar novo significado e valor a esses

encontros. De acordo com Leontiev (*apud* MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 9) os encontros “[...] na escola, precisam constituir-se em encontros alegres, ou seja, em encontros nos quais os alunos tenham a possibilidade de construir um 'sentido pessoal' para estarem na escola, na sala de aula e para aprenderem”.

Esse “sentido pessoal” é entendido por Foucault (*apud* CAETANO, 2011, p. 13) como “[...] mais do que um valor, ser feliz constitui-se como um dever a ser cultivado pelo indivíduo em seu próprio benefício e no da coletividade, a partir do momento em que se atribui a cada um a governabilidade de si mesmo e a responsabilidade pelo bem comum”.

Marques e Carvalho (2017, p. 9) dizem que:

Nesse sentido, o que professores e alunos vivenciam na escola converte-se em fonte de afetos que levam à produção de novos sentidos. Na escola, professores e alunos são afetados de diversas maneiras, fato que impulsiona aumentando ou diminuindo a potência de pensar e agir de cada um, o que contribui tanto para o sucesso como para o fracasso das ações educativas.

“[...] o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (VIGOTSKI, 2010, p. 145), e a escola é o espaço propício para essa mediação, interação e produção de conhecimentos.

Para Espinosa (*apud* MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 10), “[...] todas as relações sociais são, ao mesmo tempo, mediadas/mediadoras de afetações. Isso significa que tanto professores quanto alunos afetam e são afetados pelo que vivenciam em suas relações”, e dessa forma registram emoções, geram desejos, e tensões que mobilizam o sujeito.

Em síntese, “[...] na educação, a afetação é o processo pelo qual práticas educativas transformam-se em vivências capazes de aumentar ou diminuir a potência humana” (MARQUES; CARVALHO, 2017, p.10). Em outras palavras, o modo como o professor chega e/ou atinge seus alunos será responsável por aumentar ou diminuir a vontade que eles têm de

aprender. “O afeto alegre é a condição subjetiva que pode provocar nos alunos a produção de sentidos capazes de potencializar o desejo de continuar aprendendo e se desenvolvendo, tanto na escola, quanto na vida” (MARQUES; CARVALHO, 2017, p. 10).

É preciso supor que esses desafios de afetar o aluno de forma a aproximá-lo da escola precisam ser vencidos pelo professor, que lida “[...] com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2014, p. 40).

Os sentidos e significados são produzidos a partir das relações que o homem estabelece, como [...] “ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal) (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Isso significa dizer que o homem se constitui na e a partir da linguagem, e que por meio dela modifica e transforma seu entorno. Segundo Vigotski (2000, p. 409), “[...] o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”.

Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao apreender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento do pensamento. Temos assim que a relação pensamento/linguagem não pode ser outra que não de uma relação de mediação, na qual ao mesmo tempo que um elemento não se confunde com o outro, não pode ser compreendido sem o outro, onde um constitui o outro (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Aguiar e Ozella (2013, p. 304) complementam: “[...] a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido”.

Vigotski (2000, p. 465) afirma que significado “[...] é um ponto imóvel e mutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes textos”. Diferentemente do significado, o sentido é

compreendido como “[...] sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas de estabilidade variada” (*Idem*), o que torna o significado apenas uma dessas zonas.

Para Aguiar e Ozella (2013, p. 304):

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades.

Isso revela a importância dessas duas categorias para compreensão do sujeito “professor” e dos reais sentidos e significados que ele atribui à sua prática. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 307), “[...] entender nosso sujeito, o professor, implica, portanto, aproximarmos das zonas de sentido, no caso, os sentidos da atividade”.

Wallon: Afetividade

Henri Wallon nasceu em 1879, em Paris. Estudou filosofia e depois medicina. Ele acreditava que a afetividade era central na construção do conhecimento de uma pessoa (Gratiot-Alfandéry, 2010). Em sua teoria, trata a afetividade como eixo central, pois acredita que ela é responsável pela construção da pessoa e do conhecimento. Para ele, a atividade emocional é complexa e apresenta duas vertentes ao mesmo tempo: a social e a biológica. A primeira só é alcançada por meio da mediação cultural, ou seja, a social. Já a segunda, que trata da consciência afetiva, é tida como orgânica, pois remete ao vínculo instaurado em primeira instância quando o sujeito se apropria e/ou tem contato com o ambiente social e simbólico da cultura (Dantas, 1992).

De acordo com Calil (2007), ao considerar o indivíduo na sua totalidade, Wallon propõe uma superação da dicotomia razão/emoção. Em outras palavras, reconhece a integralização dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

As contribuições de Wallon revolucionaram a educação, pois impulsionaram importantes mudanças no início do século XX. O seu trabalho fez emergir aspectos desconhecidos do desenvolvimento infantil, assim como da gênese do pensamento humano (Gratiot-Alfandéry, 2010).

A afetividade exerce papel importantíssimo na formação e funcionamento da inteligência, uma vez que determina os interesses e as necessidades individuais, aponta Oliveira (1992).

A teoria de Wallon baseia-se numa visão não fragmentada do desenvolvimento humano, e busca compreendê-lo do ponto de vista motor, da afetividade e da inteligência, assim como das relações que estabelece com o meio. (Galvão (2003).

O confronto está presente em todos os ambientes frequentados pela criança, por isso o afeto é importante, como forma de acolhimento daquele que está em formação e que precisa se sentir seguro para prosseguir e adquirir autonomia.

O professor de educação infantil, diante do exposto acima, tem importante papel a ser desempenhado, o de mediar as interações entre as crianças e estimulá-las. “Wallon, esperava, desde o início, que cada professor fosse formado para a prática pedagógica e beneficiado por uma especialização em psicologia infantil” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 20).

Em todos os momentos da vida do ser humano, Wallon (*apud* La Taille, 1992), em todos os estágios de seu desenvolvimento humano, a afetividade está presente em maior ou menor grau, pois é indispensável à formação do indivíduo como ser social e cultural.

Para Calil (2007), a teoria walloniana é atual, pois valoriza o indivíduo, a educação, o professor, a cultura e as relações sociais, as quais são desenvolvidas e/ou aprimoradas na escola e contribuem para a formação do sujeito/aluno.

É durante o momento do ensino que o professor estabelece uma relação interpessoal com o aluno. Nessa interação, professor-aluno terão que, juntos, fazer uso dessa afetividade, para que a aprendizagem se concretize,

Sobre as contribuições de Wallon em relação à afetividade na relação professor-aluno, Galvão (2003, p. 85) acrescenta:

As manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. O conhecimento das funções, das características e da dinâmica das emoções pode ser muito útil para que o educador entenda melhor situações comuns ao cotidiano escolar, tanto no sentido de conseguir um melhor envolvimento dos alunos e com eles, como no de evitar cair em circuitos perversos em que pode perder o controle da dinâmica do grupo e da própria atuação.

Nessa perspectiva, entende-se a necessidade de um bom relacionamento com os alunos, um olhar mais apurado, com foco naquele que mais precisa. Essa atitude contribuirá para o estabelecimento de um clima favorável para interações no ambiente escolar.

A questão do clima escolar aparece formulada por Lewin (1939) que se mostrava preocupado com os efeitos da atmosfera do grupo sobre a conduta do indivíduo e sua aprendizagem afirmando que o clima social em que uma criança vive é, para ela, tão importante quanto o ar que respira (GALVÃO, 2003, p. 85).

O responsável pela criação desse espaço é, sem sombra de dúvidas, o professor. Para Galvão (2003, p. 85):

O entusiasmo pelo conhecimento que ensina pode, se expresso em sua postura, na tonalidade e melodia da voz, ser mais facilmente transmitido, digo, contagiado,

aos alunos. Não creio, contudo, que esse entusiasmo possa ser simplesmente forjado por alguma técnica, prefiro crer que ele tem de ser genuíno e verdadeiro.

O bom humor e a disposição do professor contagiam todos os envolvidos nesse processo, inclusive os demais professores da escola. Segundo Galvão (2003, p. 87), “[...] simples disposição para essa reflexão e para eventuais ajustamentos nas ações escolares que representa, por si, fator fundamental para uma prática pedagógica de qualidade” (GALVÃO,

É no ambiente da sala de aula que o professor, sujeito mediador, oportunizará inúmeras vivências/experimentações de maneira que cada aluno se torne protagonista, para agir, experimentar e conhecer suas limitações, com a finalidade de conquistar sua autonomia como ser social.

É no grupo que acontecem as relações interpessoais, que se adquire a consciência de si e dos outros, que se apropria da cultura, que se aprende valores, enfim, é no grupo que o indivíduo se humaniza. O homem é um ser essencialmente social (CALIL, 2007, p. 7).

O tipo de consciência a que se refere Calil, diz respeito às condições de afeto proporcionadas em sala de aula e que são frutos das interações entre os pares (alunos-alunos) e professor-aluno. “Na sala de aula são inventadas e reinventadas as relações que ora exigem do professor domínio, ora cuidado, ora solidariedade, ora espírito de grupo, ora solidão”.

Sobre a importância da relação professor-aluno, Wallon (2007, p. 141) explica:

Entre as atitudes dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação, institui-se muito primitivamente uma espécie de consonância, de acordo ou de oposição. O contato estabelece-se pelo mimetismo ou contrastes afetivos. É por essa via que se instaura a pragmática de compreensão, ou melhor, de participa-cionismo mútuo. O contágio das emoções é um fato comprovado frequentemente.

Ainda nessa perspectiva, Mahoney e Almeida (2005) esclarecem que, se as necessidades afetivas da relação aluno-professor não forem satisfeitas, haverá dificuldades quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a afetividade é fundamental para a relação professor-aluno, assim como para a relação humana, tanto na construção, como no desenvolvimento de pessoas mais seguras e autoconfiantes. Acredita-se que os aspectos afetivos e cognitivos formam um par inseparável.

Análise das Informações

As informações obtidas por meio dos questionários, das entrevistas e das observações foram analisadas a partir da reorganização e articulação dos núcleos de significação, na perspectiva dos estudos de Aguiar e Ozella (2006). Essa proposta por meio dos núcleos de significação é um procedimento que, não só analisa e descreve os dados, como também os interpreta.

A proposta dos núcleos de significação apresenta três movimentos, e o primeiro deles é o levantamento de dados, que têm a palavra com significado como unidade de análise. Para chegar aos pré-indicadores, parte-se da palavra unidade de análise. Aguiar e Ozella (2006) ressaltam que, por meio de várias leituras “flutuantes”, a fim de se familiarizar com o conteúdo lido e de se apropriar dele, deve-se observar com atenção a fala do sujeito, as palavras que se repetem com frequência e que são importantes para esse levantamento.

Segundo Vigotski (1998, p. 182, *apud* AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230), “Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma ideia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia”.

O segundo movimento é a compilação dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade e/ou contraposição, formando grupos diversos, porém de menor diversidade, que serão os indicadores, os quais possibilitarão acesso aos núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006).

No terceiro movimento são construídos os núcleos de significação que são o resultado da articulação dos indicadores que apresentam os conteúdos temáticos (pré-indicadores) semelhantes, complementares e até contraditórios.

A partir de uma releitura do material, dá-se início ao “processo de articulação”, que resulta nos núcleos de significação. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 310):

Os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.

Essa proposta metodológica instrumentaliza o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados, passando “[...] da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (AGUIAR; OZELLA, 2015, p. 61). Trata-se, portanto, de uma tarefa analítico-interpretativa que conduz o pesquisador para dimensões “[...] mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Buscou-se apreender o fenômeno para além das aparências, dando relevância à análise das determinações que, conforme Cunha (2008, p. 60), tem a função de “[...] apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo da aparência, do imediato, buscando o processo”.

Apresentação das análises

São apresentados aqui os dados e os resultados encontrados a partir da pesquisa de campo realizada (questionários, entrevistas e observações) com professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Aguiar e Ozella (2006) explicam que esse procedimento de análise explicita semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Essas contradições não estão necessariamente manifestas na aparência do discurso, mas foram apreendidas a partir da análise do pesquisador. Dessa forma, o processo de análise não deve se restringir à fala do informante; deve ser articulada (processo de interpretação do pesquisador) com seu contexto social e histórico, o que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade

Análise dos núcleos de significação do questionário

Apresentam-se aqui dois núcleos relevantes para a pesquisa, apreendidos a partir da análise do questionário aplicado aos participantes: 1) A mediação afetiva favorece o ensino-aprendizagem e 2) A relação afetiva ajuda a superar dificuldades vividas em sala de aula.

Quadro 2 – Indicadores e Núcleos de significação

Indicadores	Núcleo de significação
<ul style="list-style-type: none"> • Afetividade como fator fundamental na relação ensino e aprendizagem. • Afetividade como fator importante na relação professor-aluno. • Afetividade imprescindível no desenvolvimento do aluno. • Afetividade dá sentido ao processo educativo. 	<p>1) A MEDIAÇÃO AFETIVA FAVORECE O ENSINO-APRENDIZAGEM</p>

Este núcleo foi formado a partir das perguntas sobre afetividade e sua relação com ensino-aprendizagem.

Muito relevante, pela afetividade conseguimos atingir os alunos de modo mais rápido e eficaz, percebendo suas necessidades e fragilidades (P2).

Afetividade é essencial nas relações humanas e dentro de uma sala de aula mais ainda. São duzentos dias letivos juntos, são vidas e em cada vida uma história diferente (P18).

Primeiro você constrói uma relação de respeito, amizade, em que faça a criança sentir-se ouvida, vista. Uma vez que alcança esse sentimento de pertencer, a aprendizagem é um ganho, constrói mais rapidamente. Mesmo o aluno com dificuldade considerada severa, avança em seus conhecimentos (P4).

A relação de afetividade entre o professor e o aluno só contribuirá para o processo do desenvolvimento da aprendizagem (P10).

Relação intrínseca. Afetividade na aprendizagem é oferecer ao aluno o que ele necessita para a construção do conhecimento considerando sua condição cognitiva e emocional (P20).

É praticamente unânime a importância que os professores participantes dão à afetividade dentro de sala de aula e a sua relação com o ensino-aprendizagem.

Em sua teoria, Wallon trata a afetividade como eixo central, pois acredita que ela é responsável pela construção da pessoa e do conhecimento.

Conforme apontam Mahoney & Almeida (2005, p. 22):

O recurso da aprendizagem é a fusão de outros. O processo de ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador, que segure, carregue, embale. Através dessa fusão, a criança participa intensamente do ambiente, apesar de percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e aprendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação.

Portanto, é clara a importância da afetividade no trato com as crianças, bem como no processo de ensino-aprendizagem realizado no âmbito escolar. O professor é o sujeito que afeta e que é afetado pela afetividade durante o processo de ensino-aprendizagem, quando a relação professor-aluno concretiza a aprendizagem. O que nos conduz ao nosso próximo núcleo que diz respeito a afetividade como ferramenta para superar dificuldades em classe.

Quadro 3 – Indicadores e Núcleos de significação

Indicadores	Núcleo de significação
<ul style="list-style-type: none"> • Afetividade pode ser desenvolvida na sala de aula. • Afetividade como valorização do aluno. • Afetividade é inata e aprendida. • Falta de afetividade causa transtornos de ensino e aprendizagem. • Afetividade e rigor andam juntos. • Valorizar, ajudar e entender o aluno como forma de afetividade. • Boas relações com os alunos. • O aluno é apático: conversar, despertar interesse, mudar estratégias, buscar apoio da família e equipe escolar. • O aluno é agressivo: conversar, descobrir as causas, entender, orientar, buscar apoio família e equipe escolar. 	<p>1) A RELAÇÃO AFETIVA AJUDA A SUPERAR DIFICULDADES VIVIDAS EM SALA DE AULA</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Esse núcleo é composto de perguntas sobre a afetividade em sala de aula, na relação professor-aluno, por exemplo: O que fazer quando um aluno é apático ou agressivo em sua aula?

O professor deve ter um olhar mais apurado às demandas que surgem em sua sala de aula, assim como, reconhecer que determinadas atitudes e/ou comportamentos estão ligados à questões emocionais que as crianças trazem de casa e acabam por interferir no seu rendimento em sala de aula (P1).

O professor deve reconhecer o aluno como ser humano (P8).

Acredito na afetividade inata, porém, devido às inúmeras situações e vivências, muitos indivíduos vão se distanciando do afeto e este perde o seu valor. Aqui entra o papel especial do educador que é resgatar essa afetividade e neste momento, entendo que ela pode ser resgatada ou ensinada (P15).

A falta de afetividade pode prejudicar a relação professor/aluno, conseqüente prejudicando a aprendizagem, deixando o aluno desinteressado, desmotivado (P10).

Sim. Afetividade não significa agradar o aluno e fazer as vontades dele. Afetividade tem a ver com respeito, confiança e empatia (P18).

De várias maneiras. Desde a acolhida diária, até os elogios motivadores. O professor pode e deve acolher seus alunos com aproximação física respeitosa. O professor pode e deve dizer aos alunos o quanto são maravilhosos e capazes (P9).

Procurar a causa, tentar estabelecer vínculos afetivos, conversar com a família, equipe de apoio, o próprio aluno (P7).

Usar a afetividade para atingir o aluno agressivo, respeitando, ouvindo e criando alternativas que o levem a interagir com os colegas de forma mais amigável (P14).

Na perspectiva de estreitar a relação professor-aluno, e também de relacionar as ações docentes ao comportamento do aluno, busca-se apoio nas ideias de Vygotsky, conforme Luria (1988, p, 25):

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação desse meio.

Para compreender qualquer fenômeno humano complexo, por exemplo, a relação aluno-professor, é preciso reconstruir suas formas mais primitivas e simples e acompanhar seu desenvolvimento até seu estado atual. Ou seja, é preciso estudar a história (Veer, Valsiner, 1996).

Análise dos núcleos de significação

A sistematização dos núcleos de significação das entrevistas realizadas com os professores participantes, segundo (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 62), “[...] é o resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”. É um movimento que busca sínteses, movimento dialético de análise, e que caminha da tese (pré-indicadores), para a antítese (indicadores) e para a síntese (núcleos).

Na sequência deste texto são apresentadas duas perguntas da entrevista realizada, bem como os indicadores constituídos e os núcleos de significação correspondentes:

1- Como podemos construir uma interação professor-aluno, para que o processo de aprendizagem se torne mais produtivo?

Indicadores	Núcleo de significação
Valorizar o aluno com a bagagem de conhecimento que ele traz. Apresentar algo que faça sentido para ele. Permitir que o aluno conheça o professor.	O professor que conhece seu aluno garante uma aprendizagem significativa.
Ter afetividade, simpatia, empatia, confiança. Acatar sugestões, deixar os alunos se sentirem participantes.	
Ambiente de confiança. Liberdade para errar.	

Fonte: Elaborado pela autora.

O vínculo afetivo, não só favorece a aprendizagem, como também estreita os laços entre professor e aluno, pois requer envolvimento de ambos os lados. Para Costa (1997, p. 29):

O desenvolvimento do vínculo demanda grande disponibilidade pessoal por parte do educador – para que o educador adquira significância na vida dos jovens, estes devem adquirir significância na vida do educador. O educador tem que fazer-se disponível e dar aos jovens seu apoio incondicional, demonstrando lealdade e amizade.

Torna-se claro que, no desenvolvimento do vínculo, a relação de reciprocidade é de suma importância para que haja significância para ambos.

Para Wallon (199, p. 141), a relação professor-aluno é instaurada a partir da “[...] pragmática de compreensão, ou melhor, de participação mútua. O contágio das emoções é um fato comprovado frequentemente”.

2- Como trabalhar a diversidade de valores (diferentes classes sociais, culturas) no ambiente escolar de maneira que se alcance o respeito mútuo entre todos os envolvidos?

Indicadores	Núcleo de significação
Trabalhar os valores humanos: sorrir, ser aceito, ser feliz. Respeito, esforço para aprender, independe de classe social.	A consciência da diversidade garante uma vivência respeitosa.
Alunos têm certa hegemonia: mesma escola, mesmos eventos culturais, mesma comunidade. Cultivar a cultura de cada um. Diálogo para respeitar as diferenças.	
Difícil trabalhar com valores que já vêm de casa. Vivência e respeito. Tratar o assunto com clareza.	

Fonte: Elaborado pela autora.

De fato, é no ambiente da sala de aula que o professor (sujeito mediador) oportunizará inúmeras vivências/experimentações, para que cada aluno se torne protagonista e assim envolvido, possa agir, experimentar e conhecer suas limitações, com o intuito de conquistar sua autonomia como ser social.

A diversidade cultural está aí, diante de todos, mas é percebida somente quando se tem ciência do que afeta o sujeito e do que afeta o outro. Isso só é possível nos embates/vivências em sala de aula, por meio de atividades dinâmicas.

Análise das observações

A observação é uma forma de estabelecer relação com o empírico, a parte prática da rotina do professor, para que se possa vivenciar e constatar situações de ensino-aprendizagem. Essa é uma maneira de ter acesso ao que o professor faz em sala de aula.

Por meio da observação foi possível confirmar a relevância da afetividade na relação professor-aluno, e perceber que ela pode ser um agente motivador ou desestimulador, tanto para o aluno como para o professor.

No contexto de uma pesquisa, a observação visa gerar novos conhecimentos e não, necessariamente, confirmar teorias (VIANNA, 2003).

Considerações finais

O objetivo da pesquisa aqui relatada foi apreender as significações atribuídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental à afetividade em sua prática docente.

A partir da análise das questões fechadas e abertas do questionário, das entrevistas e das observações feitas em sala de aula, foi realizado o processo de constituição dos núcleos de significação.

Foram identificadas semelhanças e contradições nas informações dos professores participantes da pesquisa, e os sentidos e significados atribuídos por esses professores à afetividade em sua prática docente foram analisados.

Acredita-se que este estudo poderá contribuir para ampliação da capacidade crítica e de reflexão dos professores comprometidos com a educação, no que se refere à importância da afetividade na relação professor-aluno.

Assim, fica claro que as significações são frutos de uma interação entre os sujeitos, a história e a cultura que compõem um cenário, neste caso, o educacional.

Vigotski (2001) diz que é ao significar a atividade vivenciada que o homem dela se apropria. É aí que os sentidos se constroem, se alteram e se desenvolvem, de forma gradual e constante, e onde a atividade é resignificada.

Apreendemos, também, que a presença da afetividade enriquece a relação professor-aluno, determina a relação do aluno com o objeto de conhecimento, assim como afeta a sua autoimagem e autoestima, o que vem a favorecer o desenvolvimento de autonomia e a favorecer aprendizagem significativa.

De acordo com Wallon (2007), o afeto é essencial para todo o funcionamento do nosso indivíduo, dando-lhe coragem, motivação, interesse, e contribuindo para seu desenvolvimento.

A pesquisa aqui relatada revelou que também o professor percebe e se comporta de tal forma, fazendo da afetividade um instrumento valioso

que contribui para o bom andamento e desenvolvimento de todo processo educativo no ambiente escolar.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. cienc. prof.* Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, junho 2006.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagogia.* Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 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.* São Paulo, v.45, n.155, p.56-75 jan./mar. 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.* 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. *Psicol. Esc. Educ., Maringá,* v. 16, n. 2, p. 341-348, Dec. 2012.

AMARAL, Suely. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho. MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.* 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANTUNES, Celso. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CAETANO, Kati. Presenças do sensível nos processos interacionais. *Revista Galáxia,* São Paulo, n. 22, p. 12-24, dez. 2011.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Wallon e a Educação: uma visão integradora de professor e aluno. *Revista Contrapontos,* Itajaí, SC., v. 7, n. 2, p. 299-311, mar. 2009.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. "Pedagogia da Presença": da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

_____. O professor como educador: um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

CUNHA, V. M. P. da. Repensando a avaliação: as representações sociais compartilhadas pelos professores de educação física. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Avaliação da Aprendizagem Escolar na Educação Física: um estudo com professores formadores. 2008. 283F. Tese. (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- DANTAS, H. (1992) Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. *In: ARANTES, Valéria Amorin (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 2003. p. 35-52.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRATIOT-ALFANDÉRY, Helene. Henri Wallon. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010
- IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. Edgar Pereira Coelho (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas psicol. Ribeirão Preto*, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez 2012
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 17, n. 17, p. p. 153-173, jun. 2001.
- LURIA, Alexander Romanivich. Vigotskii. *In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanivich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *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 6 mar. 2021.
- MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em Vigotski e Espinosa. *Rev. Bras. Educ.*, R.J., v. 22, n. 71, e227169, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.* 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. *In: ARANTES, Valéria Amorin (Org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.
- OLIVEIRA, Walter F. De. Educação Social De Rua: Bases Históricas, Políticas e Pedagógicas. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio De Janeiro, V. 14, N.1, P.135-158, Jan.-Mar. 2007.

VIANNA, Heraldo Marelím. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VEER, René van der. VALSINER, Jann. Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Psicologia Pedagógica. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007

DA SALA DE AULA PARA A COORDENAÇÃO: O COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Patrícia Angela do Prado Vargas
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Neste capítulo abordam-se as atribuições e agruras do Coordenador Pedagógico, por meio de um levantamento bibliográfico, recorte da dissertação intitulada “O Coordenador Pedagógico ante aos desafios de acolher e formar professores iniciantes na Educação Infantil”. Cabe ressaltar que, em alguns momentos do texto, o coordenador pedagógico é referido como orientador de escola, mas ambas as denominações são usadas como sinônimas.

O surgimento da função do Coordenador Pedagógico

Segundo Rocha (2014), o cargo de Coordenador Pedagógico, para atuar nas escolas municipais paulistas, foi criado pela Lei Nº 9.874, de 18 de janeiro de 1985. Desde aquele ano, suas funções e condições de trabalho têm sofrido alterações ao longo das gestões que se seguiram, devido, em parte, à descontinuidade das políticas educacionais, que caracteriza as gestões municipais paulistas.

Placco; Souza; Almeida (2012), ao tratarem do papel do Coordenador Pedagógico sob a ótica da legislação, revelam que, na maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971), que dispôs sobre a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, constituiu-se a figura de um profissional, no quadro do Magistério, comprometido com a ação supervisora, em nível, tanto de sistema como de unidade escolar. Esse profissional recebeu diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc.

Na década anterior, as escolas experimentais, autorizadas pela Lei nº. 4024/1961, artigo 104, (BRASIL,1961), já contavam com um profissional ou uma equipe de profissionais para atuar na Coordenação Pedagógica. No entanto, no Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. Essa função veio com o Parecer 252/1969, (BRASIL,1969), complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia, incluindo a de supervisor escolar.

De acordo com a Lei n.9.394 (BRASIL, 1996), o Coordenador Pedagógico passou a assumir o status de gestor pedagógico da escola. Dessa forma, é possível afirmar que, durante todo esse período de estudos referentes a essa função, embora haja divergências com relação à nomenclatura, percebe-se a influência significativa do coordenador pedagógico nos processos pedagógicos das escolas onde atuam.

As atribuições desses profissionais foram definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais. Segundo Placco; Almeida; Souza (2015, p. 13-15) compreendem suas funções são: atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos e atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Embora essas funções estejam claras, o coordenador pedagógico se vê, muitas vezes, “apagando incêndios”, pois passa a maior parte do tempo resolvendo emergências que surgem na escola, quando deveria executar as tarefas indicadas como inerentes as suas atribuições.

O coordenador pedagógico tem, em sua função, um grande desafio, porém extremamente gratificante. Deve ser um profissional bem informado e enxergar oportunidades de melhoria, mantendo um bom relacionamento com os diversos segmentos da escola. Dessa forma, ajudará os profissionais a atingirem seus objetivos, articulando os saberes, anseios e potencializando os projetos, a fim de transformar a escola em um ambiente harmônico de produção e construção de aprendizagens.

Dentro e fora do Brasil, admite-se a importância dessa orientação pedagógica no contexto escolar. Pesquisas realizadas na França, Canadá,

Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) revelam que há sempre um profissional que articula a formação na escola, possivelmente o orientador pedagógico (OP).

De acordo com os editais analisados por Bello; Penna (2017), de concursos para ingresso e acesso de coordenadores pedagógicos na rede municipal de ensino de São Paulo, no período 2006-2015, percebe-se o perfil profissional desejado pela SME/SP. Nesses editais, as atribuições desse cargo foram categorizadas em cinco eixos, tendo em vista as temáticas centrais abordadas: formação e atualização, gestão, avaliação, integração e implementação de programas e de projetos. Dessa forma, percebe-se que o coordenador pedagógico é o responsável, na escola, pelas funções inerentes ao fazer pedagógico, inclusive o de garantir a implementação de políticas advindas da SME/SP, acumulando, assim, muitas atribuições. Também funções administrativas lhe são impostas, tais como participar das decisões sobre o uso dos recursos financeiros da escola.

Sobre as atribuições do coordenador pedagógico:

Este cargo envolve muito mais as dimensões da escuta, da partilha, visando à valorização das ações coletivas, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Do mesmo modo que também assume uma postura de mediador, pois além de prestar subsídios pedagógicos aos docentes ele precisa cultivar um relacionamento afetuoso com os alunos, pais e comunidade a qual está interagindo diariamente com a escola. Todavia, “a finalidade da coordenação não é somente o desenvolvimento do conhecimento, mas também o despertar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, proporcionando uma prática de ensino mais comprometida, autêntica e eficaz” (SILVA, 2015, p. 26 apud GARCIA; SILVA 2017, p.7).

No município de São José dos Campos, o Orientador de Escola também acumula diversas funções, inclusive administrativas, junto ao Diretor de

escola, sofrendo da mesma maneira a descontinuidade nos processos formativos, devido à descontinuidade das políticas educacionais.

Assim, verifica-se que, quando o coordenador não tem clareza de seu papel pedagógico na escola, submete-se a demandas burocráticas e deixa de realizar sua principal atribuição, que é o trabalho específico junto aos professores, diagnosticando, formando e acompanhando seu desempenho junto aos alunos.

Miziara; Ribeiro; Bezerra (2014) afirmam que, diante dessas assertivas, requer-se dos coordenadores um trabalho de maior organicidade, com espaço e tempo para reflexões coletivas, a fim de superar a restrita função de executar projetos e campanhas pontuais (Projetos e campanhas lançados pelo MEC e pelas Secretarias de Estado e Município sobre diversos assuntos: trânsito, saúde, preparação para olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa, combate à dengue, projetos sobre datas comemorativas, etc.). Essas incumbências pulverizam e fragmentam os focos de atuação dos coordenadores, subtraindo-lhes tempo para o desenvolvimento de ações mais sistematizadas, direcionadas à formação continuada, inclusive a deles próprios, e à articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para o município de São José dos Campos, as atribuições dos Orientadores de Escola estão apresentadas no Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil, no artigo 28 parágrafos I ao V. Verificou-se que parte dessas atribuições são formativas, outras são potencialmente formativas, e as demais não são formativas, porém importantes para o coletivo escolar (ALMEIDA, SOUZA e PLACCO, 2010).

Consideram-se que as ações formativas estão diretamente relacionadas ao processo de formação docente, aprendizagem da docência, da proposta curricular, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. São elas:

- Criar condições de espaço sistemático para estudo e reflexão das questões inerentes à construção do conhecimento e das teorias da aprendizagem, a fim de subsidiar a prática docente;

- Subsidiar o corpo docente quanto às expectativas de aprendizagem da Matriz Curricular e Proposta curricular para Berçários e as questões didático-pedagógicas, assegurando-se as orientações necessárias, a fim de garantir a todas as crianças condições de aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades, avaliando periodicamente os resultados;
- Promover o crescimento e o aperfeiçoamento docente por meio da problematização da prática pedagógica, da atualização constante e da promoção de momentos de integração entre todos os membros da equipe escolar;
- Orientar e acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelo professor nas horas/atividade cumpridas na Unidade Escolar;
- Promover a socialização de boas práticas pedagógicas realizadas pelos professores;
- Realizar diagnóstico, avaliar resultados, estabelecer metas de redirecionamento do seu trabalho e da prática docente, quando necessário; (Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil, do município).

Ações potencialmente formativas são aquelas que contribuem para a aprendizagem do grupo e que são relacionadas ao acompanhamento da prática pedagógica, avaliando as práticas docentes e diagnosticando as necessidades de investimento para elaboração dos planejamentos e para a avaliação de resultados, incluindo:

- Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades do processo de ensino e aprendizagem, objetivando a melhoria da prática docente;
- Acompanhar e avaliar a prática docente, diagnosticando pontos divergentes com a proposta pedagógica da escola e estabelecendo dinâmicas de saneamento;

- Organizar o horário de trabalho coletivo de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;
- Participar da coordenação e elaboração dos planejamentos desenvolvidos na Unidade Escolar, acompanhando sua execução e desenvolvimento e avaliando os resultados;
- Orientar e acompanhar o desenvolvimento das propostas de acesso e permanência das crianças com deficiência, em parceria com o professor do atendimento educacional especializado (AEE);
- Orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didático-pedagógicos referentes à avaliação processual das crianças; (Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil, do município).

Algumas das atribuições do Orientador de Escola, prescritas no artigo 28, parágrafos I ao V do referido Regimento, não são formativas, porém importantes para ajustar a proposta pedagógica aos segmentos da escola:

- Promover a integração do corpo docente, da equipe de apoio pedagógico, da equipe gestora e comunidade, em torno dos objetivos da proposta pedagógica e do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Participar da coordenação, execução, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico;
- Participar e acompanhar o trabalho das instituições escolares na sua Unidade Escolar;
- Analisar e indicar junto, a equipe docente a aquisição dos materiais pedagógicos;
- Proporcionar e desenvolver ações que garantam a participação da equipe docente, crianças e comunidade escolar como integrantes e agentes transformadores do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuam para a sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

Além das atribuições acima citadas, cabe ao Orientador de Escola participar da rotina escolar, elaborar e acompanhar diariamente as atividades realizadas, atender os pais e a comunidade escolar, além de auxiliar o diretor e a secretaria da escola sempre que necessário. No exercício da função, tantas demandas desviam o foco do OE quanto ao acompanhamento pedagógico, à formação dos professores e ao acompanhamento em sala de aula da aprendizagem dos alunos. Dificultam também o atendimento pontual aos profissionais em início de carreira. Portanto, há necessidade de estudar a possibilidade de evitar esse acúmulo de atribuições burocráticas e administrativas que desviam a real função pedagógica no ambiente escolar, para que se possa investir maciçamente na formação continuada dos professores e na aprendizagem do educando.

O cotidiano do Coordenador Pedagógico

Gouveia; Placco (2015) observam que muitos coordenadores pedagógicos manifestam tensão entre o que desejam e o que realmente vivenciam, na função. Isso porque se sentem deslocados de suas reais funções nas escolas, ficando à disposição dos pais, atendendo o telefone, conferindo materiais, substituindo professores, atendendo alunos desobedientes, fiscalizando o trabalho do grupo, etc. Esse acúmulo de atividades acaba por impedir que se dediquem a suas principais atribuições. No entanto, muitos se sentem úteis atendendo à demanda da escola, por não terem clareza de sua função de mediar às formações e realizar o acompanhamento em sala de aula. Sobre isso, Gouveia; Placco (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011 Apud 2015, p. 73) afirmam:

Para que os coordenadores se tornem formadores e ajam como formadores e, quem sabe, se reconheçam como autoridades técnicas diante de um grupo não basta nomeá-los ou entregar-lhes uma nova rotina e

uma lista de atribuições. É necessário propor caminhos para que a construção do papel formador do coordenador seja feita com a consistência e a seriedade necessárias.

Almeida (2018) aponta, com base em suas experiências, sobre qual deveria ser o papel do coordenador pedagógico. Almeida (ALMEIDA, PLACCO, 2009, p. 38 apud 2018, p.24-25) esclarece que a função desse profissional não é “tomar conta dos professores”, ou ser “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos, exercer uma função mediadora, favorecendo que os professores elaborem seus próprios sentidos, aceitando determinadas propostas de trabalho de acordo com suas crenças e compromissos com a escola e com o aluno. Deve ser um articulador, favorecendo que os professores trabalhem de forma coletiva as propostas curriculares, um formador, estabelecendo condições para que os professores se aprofundem em sua área específica de trabalho, e transformador, questionando, incentivando os professores a serem críticos, em sua prática.

De fato, os coordenadores pedagógicos são os agentes responsáveis por acompanhar de perto o exercício da função do docente, mediando os saberes, promovendo busca e construção de conhecimentos e articulando o desenvolvimento consciente da prática, para que o resultado desse investimento seja a aprendizagem efetiva do aluno. Para García (1995, p.193):

[...] a cultura organizacional da escola, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos processos de formação de professores para torná-los autônomos e colaborativos, criar um clima de confiança e compromisso, desenvolver projetos e disponibilizar recursos humanos e materiais.

Se a relação do coordenador pedagógico com os professores e demais funcionários na escola for positiva, equilibrada, pontual e organizada,

possivelmente favorecerá um vínculo de respeito, confiança e motivação para que todos possam se responsabilizar por fazer do espaço escolar um ambiente de aprendizagem e troca de experiências. No entanto, ainda há professores que reclamam que em suas escolas parecem passar despercebidos, pois a dinâmica diária que consome os gestores leva-os a não terem tempo disponível para atender às necessidades específicas desses docentes, que por vezes são iniciantes na função, na escola ou no segmento educacional. Esse distanciamento causa entraves ao processo e à rotina escolar, podendo ocasionar falhas na entrega de documentos, nas intervenções com os alunos ou mesmo no desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, o que traz aos docentes, frustração, receios e até mesmo desânimo em prosseguir na carreira.

A passagem de professor a coordenador pedagógico

Ainda com relação à função de coordenador, Pereira (2017, p. 40) afirma que: “Dormi professor iniciante e acordei coordenador iniciante no dia seguinte”. A autora descreve suas lembranças dessa transição de professor a coordenador, quando estava com 21 anos de idade. A concorrência pelo cargo, o desejo pelo desafio, a insegurança por não se sentir preparado, o desafio de assumir uma escola grande, as angústias, e também a grande oportunidade de aprender, mesmo sem ter a quem recorrer, são aspectos que caracterizam o dia a dia do profissional iniciante.

Pereira (2017, p. 27) baseado nos estudos de Groppo (2007) e Bonafé (2015), afirma que:

Quando um professor deixa a sala de aula para assumir a coordenação pedagógica, muitas mudanças, adaptações e transformações são mobilizadas, em seu processo de desenvolvimento profissional, que se dá por sua vez, na atividade profissional.

Além das frustrações, da solidão e da falta de formação específica, o que angustia em demasia os coordenadores são os desvios de função e o acúmulo de tarefas administrativas, que acabam por afastá-los de seu papel pedagógico, que deve ser prioritário.

O coordenador deve ter um olhar de gestor, mas também a experiência do docente em sala de aula, para compreender as necessidades e dificuldades dos professores e investir em seu desenvolvimento profissional na instituição escolar, sendo o parceiro experiente e motivador da ampliação de saberes.

Silva; Machado; Pacífico (2018, p. 118) corroboram observações de Alarcão (2001, p. 19), ao afirmarem que “A Escola inovadora é aquela que tem a força de se pensar a partir de si própria”. Isso porque o desafio do Coordenador Pedagógico é envolver os professores nessa tarefa de olhar para suas próprias práticas pedagógicas, enxergar os erros e acertos, discutir e estudar os documentos orientadores a fim de encontrar respostas e, nesse movimento, promover a formação continuada com o coletivo escolar. Isso só é possível quando o coordenador pedagógico tem elementos fortes para essa articulação. Daí a importância dessa formação *in loco* para esse profissional.

Não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência, isto é, o conhecimento prático desarticulado de uma reflexão organizada sobre suas diferentes implicações perde seu valor de busca, criação e contraste crítico para ser fonte de repetição e conservadorismo (ALARCÃO, 2001, p.121).

Nessa formação *in loco* é importante refletir sobre a própria prática, atualizar-se, permitir-se analisar e identificar erros, para efetivamente aprimorar o trabalho, modificando assim o processo de reprodução ano a ano do plano escolar, para inovar, ampliar os saberes, acompanhar o desenvolvimento tecnológico e garantir uma educação de qualidade. Por meio do estudo na formação continuada, o coordenador pode envolver

os professores e ajudá-los a ampliar seus saberes em prol do crescimento pessoal e da aprendizagem do aluno.

Certamente, não se nasce formador, por isso é necessário investimento para o exercício da função. No caso do município em estudo, os orientadores de escola recebem apoio da Secretaria da Educação e Cultura (SEC), que oferece formações e acompanhamento direto com orientadores de ensino e supervisores escolares, em prol de um nivelamento dos saberes e propagação da proposta pedagógica da rede municipal de São José dos Campos. Isso demonstra que os profissionais da educação são fruto de suas experiências, vivências, reflexões, estudos, de muita dedicação, e também que precisam receber apoio, incentivo e investimentos de seus superiores e da sociedade.

Muito se exige do coordenador pedagógico, que é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso educacional, pelo trabalho dos professores e pelos resultados alcançados pelos alunos. Cabe a esse profissional identificar as necessidades de cada segmento da escola e oferecer respaldo para o desenvolvimento individual e coletivo dos atores escolares. Sendo assim, a experiência na função favorece essa desenvoltura do trabalho e a promoção positiva de desenvolvimento humano, social e intelectual. Shulman (1987) e Tardif (2002) consideram que esses profissionais formadores devem apresentar um repertório de conhecimentos que ampliem aqueles que são próprios da docência, pois estarão mais relacionados ao ensinar a ensinar, ou seja, a ser professor de professores.

Os Orientadores de Escola do município de São José dos Campos dedicaram-se a ampliar seus conhecimentos, recebendo respaldo formativo da SEC e buscando aprimoramento pessoal de cunho científico que contribuísse para seu desenvolvimento na função.

Outro dado evidenciado pelas pesquisas é a deficiência na formação inicial dos coordenadores, no que se refere a aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas. Em outras palavras, há um divórcio entre teoria e

prática. Contraditoriamente, há abundância de pesquisas acerca da formação continuada oferecida aos coordenadores das mais variadas escolas e contextos do país. Contudo, os efeitos advindos dessa formação são pouco evidentes, contraditórios ou restringem-se ao período de intervenção dos pesquisadores na realidade em que se processam as ações de formação continuada, desaparecendo tão logo se encerram as pesquisas.

Nesse sentido, (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014) revelaram uma separação entre a produção acadêmica e a prática dos coordenadores, uma vez que os resultados parecem não ter a devida repercussão para transformar, de forma duradoura e contínua, as práticas cristalizadas e rotineiras. Do mesmo modo, nos projetos de formação que partem de iniciativas dos coordenadores, para atender às necessidades e demandas dos professores, parece não haver união entre o dito e o realizado. Além disso, o uso simplista dos conceitos teóricos, que poderiam iluminar a prática docente, perpetua o bordão, muito conveniente, de que a teoria não dá respostas à prática. Há, portanto, um hiato entre o que se entende por esse conceito de formação continuada e o que se vivencia na rotina escolar.

Pelo exposto, conclui-se que as formações na área de educação poderiam receber um tratamento voltado para prática mais eficiente, como uma residência, tanto para o trabalho em sala de aula como para a equipe gestora nas escolas.

Garcia; Silva (2017) observam que as funções e atribuições do coordenador correspondem à gestão de processos e práticas que vão, desde as políticas educacionais das instituições, entendidas no seu Projeto Político Pedagógico, até a gestão de situações que surgem do cotidiano do trabalho pedagógico e do coletivo docente. Para isso, é necessário um coordenador reflexivo, que compreenda que a reflexão ocorre na prática, com base em um projeto educativo que esteja pautado pela coletividade, e não por ações distantes que não correspondem aos anseios da escola. Portanto, o coordenador pedagógico ocupa um espaço preponderante na instituição escolar, uma vez que sua principal função se consolida no trabalho pedagógico.

Diante disso, vale ressaltar que o coordenador está constantemente em processo de formação, tanto profissional quanto humana. Sendo assim, tão importante quanto a atenção aos docentes e discentes, é a atenção para o coordenador, que deve ser da escola, da sociedade, das políticas educacionais, em apoio a sua função e com reconhecimento de seu trabalho.

Almeida (2010), ao analisar os resultados dos depoimentos de 10 coordenadores pedagógicos de escolas públicas da Grande São Paulo, percebeu deles está ciente de que seu trabalho fundamental é a formação continuada em serviço junto aos docentes. Ainda assim, ao descrever a rotina de trabalho desde sua chegada à escola, os profissionais relataram que eram atropelados por emergências decorrentes das necessidades do cotidiano escolar. Organizar a entrada do período, resolver questões sobre atrasos e faltas de professores, contatar professores eventuais e verificar a atividade a ser desenvolvida por eles, atender aos pais, alunos e professores, por vezes devido a questões disciplinares, atender às demandas e convocações da rede, realizar relatórios sobre alunos, elaborar as pautas para o HTPC, entre tantas outras intercorrências, foram atividades mencionadas pelos pesquisados que tomavam o tempo necessário para sua função primordial de formar docentes e zelar pelo aspecto pedagógico da escola.

Assim, é necessário refletir sobre mudanças com relação à estrutura das escolas públicas, no que se refere a ampliação de pessoal de apoio, melhores condições de trabalho e valorização e formação para a função do coordenador pedagógico. Esse profissional, ao encerrar seu dia de trabalho, demonstra sensação de mal-estar, de frustração, mas, ainda assim, uma ponta de satisfação com o dever cumprido, mesmo levando serviço para casa, pois não encontra espaço na escola para estudar, pesquisar e elaborar registros.

Analisando as coletâneas organizadas por Passos (2018), em seu livro “Formação de Formadores e cursos de Licenciatura: Contextos, práticas e pesquisas”, identificou-se, na afirmação de Soligo (2001, *apud* NAKAYAMA, GAMA, 2018, p. 154), que não basta que o profissional “Formador de

professores” tenha conhecimentos sobre o seu trabalho; é preciso que saiba fazê-lo. O domínio técnico da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é importante, mas não basta. É preciso que o profissional saiba transformar esses conhecimentos em ações concretas.

Também é reforçada por Vaillant (2012, *apud* NAKAYAMA, GAMA, 2018, p. 155), a figura do formador, que pode ser definida como a:

[...] do próprio docente, do mestre, do professor que tem contato direto com seus alunos, seja nos níveis iniciais, primário e médio, seja no terciário. O formador de formador é quem se dedica à formação de mestres e professores e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos na área de educação, formal e informal. [...] deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica hoje exigida pelo sistema educativo.

Os conhecimentos profissionais necessários ao coordenador, como formador de professores

Percebe-se, no levantamento de pesquisas relacionadas ao tema, que existem poucas produções acadêmicas a respeito do coordenador pedagógico em relação às pesquisas sobre os professores.

Segundo Placco; Souza (2010 p. 48), diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico suscitam reflexões sobre os saberes necessários à sua atuação, por exemplo: Há saberes específicos a serem mobilizados por esse profissional? Quais são? De que natureza? É possível pensar em saberes hierarquicamente mais importantes? Essas autoras, por meio de

observações e acompanhamentos, perceberam que os coordenadores apresentavam dificuldades para mediar as interações entre os professores e também junto à direção e pais de alunos, e também para incluir o professor em novas teorias e práticas pedagógicas. Assim, essa dificuldade na mediação nos diversos contextos da escola acabava resultando na falta de avanço dos processos de ensino aprendizagem. Acerca disso, observaram que, “Para poder exercer seu papel formador, o coordenador pedagógico precisa, ele mesmo, realizar muitas e diversas aprendizagens, sobre si mesmo, sobre seus professores, sobre a realidade da escola, sobre seus alunos.” (PLACCO; SOUZA, 2010, p.59-60).

Essas colocações pontuais das autoras possibilitam refletir sobre a atuação dos coordenadores e sobre como podem se apropriar de saberes necessários à sua formação, a fim de superar os desafios da função.

Placco; Souza (2010) defenderam, ainda, o conceito de “mediação”, compreendida como o processo que promove a produção da cultura, efetuada na relação com o outro. Nesse contexto de formação continuada, o coordenador pedagógico, como mediador, promove transformações no modo de o professor agir e interagir com a docência, questionando e promovendo debates entre os pares, a fim de avançarem no conhecimento e domínio da função. Em suas pesquisas, constataram que:

Na visão dos professores, portanto, o bom CP planeja o encontro, organiza a pauta formativa, pensa nos objetivos e metas que a escola precisa alcançar. [...] Faz registros de sua ação, pois entende os registros como um valioso recurso para fundamentar e historicizar suas práticas. O registro empodera o coordenador pedagógico por trazer dados reais e tornar visível o que, em alguns casos, parece invisível (PLACCO; SOUZA 2010, p. 41).

Espera-se, de um bom coordenador pedagógico, que favoreça o crescimento profissional de sua equipe, formando e fundamentando as aprendizagens e a prática profissional.

Grigoli; Lima; Teixeira e Vasconcelos (2010) dialogaram com as escolhas dos professores que atuavam em escolas bem-sucedidas, com uma gestão bem dirigida, organizada, com orientações claras e atitudes que previam ações participativas de todos os segmentos da escola. Dessa forma, foi colocado o desafio para que gestores e professores pudessem transformar as escolas em locais melhores, que favorecessem uma educação de qualidade, contemplando a diversidade, o encorajamento e as expectativas positivas, de forma cordial. Esse projeto baseava-se em valores éticos, com foco nas atividades educacionais, acompanhamento constante das avaliações e estabelecimento de parcerias com as famílias.

Isso mostra que os corredores das escolas comunicam, conversam com aqueles que por eles passam. A escola precisa estar viva, e seus funcionários, motivados, com gestores que conhecem, reconhecem seu papel (sua função) e realizam uma gestão bem dirigida e administrada. O coordenador, por sua vez, que acompanha de perto seus professores, conhece a realidade das famílias e as necessidades das crianças. Podem, com mais assertividade, promover a mediação das relações e aprendizagens.

Placco, Almeida e Souza (2011) analisaram teses e dissertações publicadas no período 1987–2009, e suas principais conclusões foram:

- A escola funciona como lócus da formação docente sob a liderança do coordenador pedagógico;
- O coordenador pedagógico é um agente fundamental no processo de sua própria formação;
- O coordenador pedagógico assume o papel de interlocutor privilegiado, com o objetivo de oferecer aos professores possibilidades de refletir a respeito de sua prática.

Portanto, reflexões sobre as ações significa pensar sobre as experiências e, dessa forma, sobre a aprendizagem efetiva. O profissional que retoma, reconta e reflete suas ações está em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico tem a função de estimular os professores a atingirem bons resultados na aprendizagem dos alunos, por meio de estudos e transposições didáticas, fazendo com que reflitam sobre suas ações e intervenções, no intuito de reconstruir sua trajetória e ressignificar sua prática de acordo com a proposta pedagógica que rege a Educação Infantil. Além disso, esse profissional deve participar ativamente da organização escolar em todos os seus aspectos, planejando atividades ligadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

[...] o coordenador é a “peça-chave” da mediação entre a SME e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento.
(MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012, p. 193).

Na cidade onde o estudo foi realizado, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) conta com os gestores que assumem cargos de confiança nas escolas, em especial com os orientadores de escola, quanto ao processo de garantir que os princípios propostos pelo município sejam implementados, acompanhados e aprimorados nas escolas. O orientador de escola é, portanto, a ponte entre a SEC e os professores.

A relação entre o orientador de escola e os demais profissionais que trabalham nas escolas do município de São José dos Campos revela a importância do vínculo profissional, afetivo e interpessoal, em especial na formação continuada dos docentes, para que prevaleçam os princípios educacionais da rede. Ressalte-se também que sua influência na construção do projeto político-pedagógico da escola é muito significativa.

De acordo com a pesquisa de Oliveira (2006), o HTPC, fruto de uma conquista dos professores de São Paulo, é composto pelos seguintes elementos: sujeito (indivíduo), objeto (problema ou atividade), instrumentos (textos, livros, vídeos, mediações), regras (norma, rotinas, valores baseados na legislação e nos contratos didáticos), comunidade, divisão

do trabalho e resultado. O objetivo era que todos tivessem voz e vez para expor suas ideias.

No entanto, é bastante difícil modificar a ação docente, pois é necessário conhecer/diagnosticar suas concepções, para então propor mudanças no saber pedagógico. Isso demanda sólido embasamento teórico e espaços para reflexão, trocas e construção de saberes, para que aconteça a esperada transposição didática.

São muitos os questionamentos e muitos os aspectos da prática que precisam ser repensados para que seja possível construir um destino mais favorável para a formação de professores e, em contrapartida, a melhoria do ensino no Brasil. Parece que já temos boas pistas para iniciar um caminho novo: investir na formação inicial, garantir um conhecimento que permita ao docente o desejo de educar-se, melhorar as condições de trabalho e a remuneração dos professores para que tenha condição de continuar seu processo de educação e disponha de tempo para fazer isso com qualidade e autonomia (CASTRO; AMORIM, 2015, p.53).

O HTPC, que é estruturado nas escolas sob orientação da SME e incluído na carga horária do profissional, assegura tempo e espaço para investimento na formação continuada dos professores. Essas formações assumem uma perspectiva colaborativa, circulam problemas, ideias, conflitos, manifestações de interesse, inquietações e possibilidades para traçar caminhos para investir na aprendizagem das crianças, promovendo um sentimento de pertença e, conseqüentemente, a consolidação da identidade profissional. As intervenções pedagógicas, nesses momentos de formação, são extremamente importantes e determinantes para a construção do conhecimento na docência, para fomentar a reflexão sobre a prática, favorecer as trocas de experiências e promover o aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Entende-se por HTPC:

Espaços concretos que ocorrem dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias,

conflitos, manifestações de interesses e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstradas pela própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 278).

Os momentos de trabalho pedagógico coletivos são boas oportunidades para que os professores troquem ideias, experiências, compartilhem inquietações e se dediquem a estudos, os quais trarão aprimoramento no processo ensino-aprendizagem, por meio de reflexões sobre a prática em sala de aula. Placco; Souza (2008, p. 27) afirmam que:

Para que ocorram transformações na prática docente, é fundamental a participação do professor e a intencionalidade de sua ação pedagógica. [...] Isso implica que a reflexão de cada professor sobre sua própria prática docente está na base das transformações das relações entre as dimensões integrantes da docência e na base da definição coletiva de um projeto de escola.

O momento propício para essas formações, que no município de São José dos Campos recebe é denominado Horário de Trabalho Coletivo (HTC), acontece duas vezes na semana, com duração de duas horas e trinta minutos, em horário contrário ao da jornada do professor. São atividades coordenadas pelo orientador de escola (OE), que segue as orientações da Coordenadoria Pedagógica da SEC e as demandas particulares de cada U.E, previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP). A Lei Estadual Complementar 836/97 determina:

Artigo 13 - As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.

Portanto, os HTC são organizados nas unidades escolares pelos orientadores de escola, a fim de cumprir seu caráter coletivo. Trocam experiências, discutem temas, elaboram seus planejamentos, participam de estudos dirigidos e podem agendar atendimento aos pais, quando necessário e combinado previamente com a equipe gestora.

Considerações finais

O coordenador pedagógico, como um dos agentes que fomenta e articula o funcionamento da escola, fazendo parte da gestão pedagógica, também comunga de todas as construções das ações, do mesmo modo em que age como organizador da prática educativa. Pode propor maior participação dos professores nas questões relacionadas à organização e gestão da escola, permitindo a todos os envolvidos a responsabilidade coletiva pelo espaço. Com isso, pode proporcionar o desenvolvimento de sua profissionalidade, uma vez que os professores também aprendem quando compartilham seus anseios, seu contexto de trabalho, ou seja, sua profissão. Garcia; Silva (2017).

Compartilhando os saberes e participando das tomadas de decisões, os professores passam a desenvolver um sentimento de pertença, assumindo, junto à gestão, as responsabilidades pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O coordenador, portanto, precisa investir em formações em que os professores possam desenvolver atitudes reflexivas, repensar sua prática e compartilhar saberes com os professores iniciantes na função.

Assim, o coordenador pedagógico deve fazer um diagnóstico das necessidades formativas de seus professores, para oferecer uma formação continuada que atenda às suas necessidades de aprendizagem da docência, visto que se trata de um processo contínuo para o desenvolvimento profissional. Em especial, essa é uma demanda importante na fase inicial de inserção na carreira, quando muitas inquietações, inseguranças e dúvidas acometem esses profissionais. Por essa razão, o CP

precisa elucidar as relações entre a teoria e a prática, numa perspectiva crítica, reflexiva e coerente com a realidade da escola.

Concluindo, o professor deve pensar sobre como os alunos aprendem, e o coordenador pedagógico precisa conhecer a heterogeneidade de seu grupo de professores, para que possa oferecer em especial aos iniciantes na carreira, o respaldo de que necessitam.

Referências

ALMEIDA, M. L.: **Qual o pedagógico do coordenador pedagógico?** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2018.

ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. O papel do Coordenador Pedagógico. São Paulo, Revista Educação. Ed. Segmento, ano 12, nº 142, fev. 2009, p.24-25)

BELLO, I. M.; PENNA, M. G. O. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educação revista [online]**.n.spe.1,p.69-86, 2017. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49149>. Acesso em 9 de janeiro de 2019.

BRASIL. Lei n. 5692/1971.**Diário Oficial da União**. Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original).

_____. Parecer 252/1969,complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968).**Diário Oficial da União** - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original).

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 4024/1961, artigo 104.Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

CASTRO, C. E AMORIM, A.A Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cad. CEDES**. Campinas, vol.35, n.95, p.37-55,abr. 2015.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B.A relação teoria e prática nos estudos das HTPC: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola. **Plures Humanidades**. Ribeirão Preto, v.13, n.2, p.275290, jul/dez, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1995, p.193-196.

GARCIA,C. M.; SILVA,M.Política e Gestão Educacional. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3, p.1405-1422. nov. 2017.

GARCIA, C. M.; VALLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente?** Como se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, 2009.

GOUVEIA; PLACCO V. M. N. S. **A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa.** 1. ed. 2013. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA, Leny R. M.; VASCONCELLOS, Mônica. **A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. Cadernos de pesquisa** [online]. 2010, vol.40, n.139, pp.237-256. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100012>.

MARCONDES, M.I.; LEITE, V.F.; OLIVEIRA, A.P. Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Revista Diálogo Educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2012.

MIZIARA, L.A.S; RIBEIRO, R; BEZERRA, G.F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line). Brasília. vol. 95, n. 241, 2014.

OLIVEIRA, N.A.R.A. **HTPC como espaço de formação:** uma possibilidade. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

PASSOS, S.; NOBRE, M.; MAISSIAT. Aprendizagem ativa na formação continuada docente: relatos de experiências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. vol.13 (1), p.540-545. 2018.

PEREIRA, R. **O Desenvolvimento Profissional de um grupo de Coordenadoras Pedagógicas Iniciantes:** Movimentos e Índícios de Aprendizagem Coletiva a partir de uma Pesquisa-Formação. São Paulo: PUC-SP, 2017.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Desafios aos coordenadores pedagógicos no trabalho coletivo da escola:** intervenção ou prevenção? São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V.M.N.S., ALMEIDA, L.R., SOUZA, V.L.T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Fundação Vitor Civita. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2010. São Paulo, n^o2, 47 p., 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L.R. O Coordenador Pedagógico: Aportes à proposição de Políticas Públicas. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p. 754-771 set./dez, 2012.

PLACCO, V.M.N.S., ALMEIDA, L.R., SOUZA, V.L.T. **Retrato do coordenador Pedagógico brasileiro:** nuances das funções articuladoras e transformadoras. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **O que é formação?** Convite ao debate e a preposição de uma definição. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

ROCHA, S.S. **“Atuação dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: Implicações políticas e Sofrimento no Trabalho”** UNICAMP – Campinas 2014.

SHULMAN, L. Conhecimento e Ensino: Fundamentos da Nova Reforma. **Harvard Educational Review**. V. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

SILVA, M.; MACHADO, A.; PACÍFICO e MACHADO. [O protagonismo do coordenador pedagógico, na formação docente: experiência na Educação Infantil em Ji-Paraná-RO.](#) **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol.8 (2), p.111-136. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PROFESSORES INICIANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - VIVENDO OS DESAFIOS DO INGRESSO PROFISSIONAL

Eliane Carneiro de Araújo
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Maria Aparecida Campos Diniz

É árdua a tarefa de escolher uma profissão! É uma decisão que requer um cuidadoso estudo das possibilidades em assumir os encargos de uma profissão bem como refletir sobre os limites de sua própria capacidade para lidar com adversidades, incertezas e inusitados desafios que por ventura, possam revelar-se no cotidiano do trabalho. E ainda, é preciso avaliar o quanto tais experiências poderão contribuir para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, além de reconhecer a importância de trazer à tona competências e habilidades que podem impulsionar o desejo de enfrentar os desafios e dificuldades, quaisquer que sejam elas, ao vivenciar a profissão.

Enfrentar salas de aula lotadas é apenas uma das difíceis tarefas do professor iniciante. Sua atuação torna-se complexa, por falta de preparo e de experiência para superação dos percalços do cotidiano, oriundos das atribuições da função ou ao longo do percurso.

Assim, a iniciação na docência se dá em meio a uma infinidade de conjunturas conflituosas, de inseguranças que, por vezes, dominam as certezas. Resta ao professor confiar no próprio potencial e buscar caminhos que sustentem suas ações. Pode, também, recorrer à equipe escolar, em busca de soluções. Para tanto, é preciso que a equipe escolar (por equipe escolar, entenda professores e gestores) se veja como uma peça chave da engrenagem que move a escola, a educação e a aprendizagem dos alunos.

O início da carreira profissional é um período que requer paciência, dedicação, tolerância, persistência, aprendizado e muita percepção: “O aspecto da 'descoberta' traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Aprender na prática sobre a prática. Muitos que se equivocaram quanto à profissão afirmam: “achei que era só chegar e ensinar”. O trabalho docente vai muito além do ensino propriamente dito, pois há inúmeras outras atividades atreladas à função que o professor só descobre na prática, no dia a dia. Relacionar-se com os alunos, suas famílias, equipe gestora, cultura da escola, por exemplo, são experiências que serão vividas na profissão.

As primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios, que desafiam, tanto os professores quanto sua prática, cotidianamente. Nóvoa (1992, p. 25) define o ingresso como “[...] o período de adaptação, em que o professor se integra na profissão e na escola”. A entrada na carreira, de acordo com Tardif (2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Marcelo Garcia (1992, p.66) denomina esse início de “período de iniciação ao ensino”. Ainda sobre o início da carreira, o autor ressalta que o processo de inserção do profissional professor não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional de políticas públicas que deverão lhe dar suporte. Conhecer as características do contexto institucional, do alunado e da própria equipe de trabalho, ajudariam o professor iniciante a refletir sobre esse cotidiano e se preparar para o ingresso na prática pedagógica, talvez um tanto mais seguro para assumir as possíveis situações desafiadoras que se apresentarem e ainda, contribuir para sua integração num ambiente dinâmico e produtivo.

Por que pesquisar o ingresso?

A adaptação na profissão, conforme descrita na literatura, é um período em que muitos sentimentos são experimentados. Primeiramente, a euforia por assumir o cargo almejado. Depois, a insegurança diante do

desconhecido e dos desafios que envolvem a vida dos profissionais da educação. As dificuldades e as tensões enfrentadas por uma das autoras deste capítulo, e também o fato de ver essa mesma situação sendo enfrentada até hoje por muitas colegas, até motivaram-na a aceitar a proposta de pesquisar o início da carreira e os problemas a ele pertinentes.

No estudo aqui relatado, o objetivo foi fornecer informações que viessem a contribuir para melhor compreensão desse período. Especificamente, tencionou-se averiguar como se sentiam os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental com relação no ingresso na profissão.

A pesquisa foi realizada em uma rede de ensino municipal de grande porte no interior paulista que havia realizado concurso há pouco tempo, portanto, foram mapeadas as escolas, as áreas e o número de professores iniciantes com até três anos de experiência.

De abordagem qualitativa, o processo investigativo incluiu a aplicação de um questionário no formulário Google, cujo link de acesso foi compartilhado com as Orientadoras Pedagógicas da rede que os repassaram aos professores iniciantes de suas escolas. Dos 145 professores iniciantes dos Anos finais do Ensino Fundamental, 22 responderam ao questionário.

As perguntas eram referentes à formação e à expectativas profissionais. Eram solicitadas, também, sugestões para melhorias na profissão. Os participantes que responderam ao questionário, com o objetivo de garantir seu anonimato, na análise dos dados foram designados pela letra P, maiúscula, seguida de um numeral cardinal.

Com o intuito de acompanhar mais de perto a trajetória desses profissionais, realizou-se um encontro na forma de grupo focal, no qual seis professores da mesma escola relataram suas impressões, sentimentos e angústias acerca dos primeiros anos vividos na profissão, todos eles atuantes na mesma unidade escolar, escolhida por conter o maior número de professores inciantes das diferentes áreas de ensino.

A ideia inicial, concretizada no final da pesquisa, era contribuir com informações e dados que representassem o pensamento e as necessidades reais dos iniciantes, trazendo sugestões aos profissionais envolvidos na formação de professores, inicial ou continuada. Isso porque há o

entendimento de que aqueles que iniciam a carreira docente, no âmbito público ou privado, precisam contar com o apoio de políticas públicas voltadas a minimizar os impactos causados nesse período inicial da jornada profissional.

Ingresso profissional docente: primeiros passos

Começar implica adaptar-se, familiarizar-se com novas situações, pessoas, novos ambientes e, nesse caso em especial, com a vida profissional. Na carreira de professor, essa situação apresenta muitas outras complicações, devido ao fato de envolver pessoas, suas inconstâncias e diversidades que imperam no cotidiano de suas vidas.

Analisar a inserção na docência possibilita a percepção de que existem carências na formação inicial, que tem se mostrado pouco eficiente para subsidiar o futuro docente. Isso porque ele necessita de conhecimentos teóricos e práticos mais consistentes, que o capacitem a exercer suas atribuições na sala de aula, pois nem sempre adquire na graduação requisitos mínimos para o exercício de ensinar.

O problema torna-se mais grave quando os iniciantes são provenientes de instituições que formam professores em disciplinas específicas, que centralizam os conteúdos disciplinares nessas disciplinas. Assim, esses conteúdos nem sempre estão relacionados ao nível de ensino nos quais os docentes irão atuar.

O tempo que os cursos dedicam às disciplinas metodológicas são mínimos, o que acarreta a possibilidade de o futuro professor ter dificuldades para exercer sua função, pois pode ser que lhe falem habilidades na gestão da sala de aula, além de didática para transmitir aos alunos os conhecimentos inerentes à disciplina que irá lecionar.

De acordo com Nóvoa (2003), três requisitos são básicos para uma profissionalização sólida: os professores devem ser dotados de um bom repertório teórico e metodológico; os jovens professores precisam ser acompanhados de perto, o que lhes permitiria um tempo de apoio e de

transição, de aprendizagem dos hábitos, dos comportamentos, enfim, da rotina da profissão; e, a escola deve-se comprometer em criar espaços coletivos de formação, de reflexão e de inovação em tempos em que não cabe mais a estagnação da escola, tampouco do ensino.

De fato, o sucesso da inserção na docência está vinculado a uma boa formação inicial, conforme menciona Nóvoa (2003), constituída de base sólida, visando tanto aos aspectos teóricos quanto aos metodológicos. Não menos importante é o acompanhamento do recém-ingressante. Nesse caso, é oportuno buscar apoio de professor mais experiente ou na figura de um coordenador eficiente, que possa garantir respostas pontuais aos problemas do cotidiano escolar. Tal atitude poderia apaziguar a ansiedade característica desse período da carreira.

Tardif (2000) ressalta que a inserção na carreira se revela uma fase crítica, em que ocorrem ajustes entre as experiências anteriores e a realidade do trabalho. É quando ocorre “choque com a realidade”, “choque de transição” ou, ainda, “choque cultural”. Segundo o autor, gerado pelo “confronto inicial com a dura e complexa realidade” da atividade docente, marcada pela transição da vida de estudante para a vida de professor.

Por vezes, professores adentram as escolas despreparados, sem saber como exercer o trabalho, permanecendo por anos tateando pela profissão, até que, como diz o autor, por meio de suas práticas, suas experiências e seus investimentos próprios, acabam por aprender como ensinar. Ao tatear pela profissão, o ingressante pode formar parceria com os colegas mais experientes, quando estes se mostram receptivos. A parceria torna-se importante nesse momento da vida profissional, pois o professor pode aprender formas diferentes de ensinar, como destaca o autor.

Para Tardif (2000), o novato adota uma visão errônea do que considera ser professor. De acordo com seus pressupostos, muitos idealizam um modelo de profissional acreditando que, ao assumir a sala de aula, tudo funcionará conforme a turma daquele professor idealizado.

Nono e Mizukami (2006) também destacam o impacto vivido pelo professor iniciante ao perceber que a realidade da prática nas instituições

em que trabalham não condiz exatamente com os esquemas idealizados, o que muitas vezes resulta em sentimento de frustração para muitos profissionais da área.

Considerando a concepção de que cada turma é uma turma, cada professor é um professor e cada situação é única, o autor defende a ideia de que essa visão deve ser apagada por questão de sobrevivência. Ao sofrer “o choque da realidade”, o próprio sujeito se obriga a rever seus ideais e a analisar o distanciamento significativo existente entre o contexto real e o contexto que idealizou.

Na escola, a prática dos educadores se apresentam dialéticas, complexas e requerem constantes movimentos reflexivos, o que supõe diálogo, troca de experiências e respeito à diversidade de ideais. E a escola é um espaço privilegiado para viver o processo de ação-reflexão-ação, favorecendo a descoberta de novos sentido para a ideia de coletivo profissional (IMBERNÓN, 2011). O professor que tiver maior capacidade de adaptar-se, sai na frente, visto que, nessa profissão, a adaptação às inúmeras realidades é uma constante. Quanto mais habilidade de adaptação, possivelmente, menores serão os desafios ao longo da jornada.

A gestão da sala de aula

Ao ingressar na nova profissão e assumir a sala de aula, o professor depara-se com um dos primeiros desafios: gerenciar a sala de aula. Trata-se de um complicador na vida do iniciante, que, segundo Giordan (2014), são premiados com as turmas mais difíceis da escola, dificuldade ora ligada à defasagem, ora ligada ao comportamento. Desse modo, o novato vê-se sozinho, diante de uma turma que nem mesmo os professores mais experientes tiveram coragem de assumir.

Na fala dos professores do grupo focal, as dificuldades em relação à gestão da turma têm consumido muita energia e muito tempo. Para resolverem essas questões, relatam que, muitas vezes, não levam o problema ao conhecimento da gestão por terem receio de serem taxados de incapazes ou de não receberem a devida atenção.

Desse modo, a situação vivida pelos iniciantes enquadra-se na descrição feita por Garcia (2010), quando se pronuncia a respeito de que o início da carreira docente, se caracteriza por experiências de maior solidão e isolamento do ingressante.

Para os professores que fizeram parte do estudo aqui relatado, o período inicial não foi nada fácil. De acordo com os relatos, sentiram-se desconfortáveis nos primeiros anos, e alguns ainda se sentem perdidos, desanimados devido às dificuldades que enfrentam. Esses professores declaram que um profissional de apoio fez falta. Assim se expressam:

[...] quando eu iniciei, eu lembro que eu fiquei bem perdida (P1).

[...] não sabia como agir". [...] mesmo quando você tem um planejamento todo bem montado, quando você está começando algumas coisas saem do normal e aí você não sabe como agir. "Você tem esse despreparo (P2).

Eu achava que ser professor era passar o conteúdo que estudei na faculdade. [...] Quando você começa a vida de professor, você não tem claro o que deve fazer (P3).

De acordo com Garcia (1999), a complexidade da função docente leva o professor a fazer ajustes valendo-se de experiências já vivenciadas, a fim de melhor se adequar.

[...] o ajuste dos professores a sua nova profissão depende [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (GARCIA, 1999, p. 118).

Ao assumir a profissão, os iniciantes dão claros sinais que permitem a livre interpretação de que, para adequar-se à profissão docente, é

indispensável a aquisição de informações e conhecimentos que lhes deem condições para atuar junto aos estudantes. Sendo assim, evidencia-se a importância de voltar o olhar para as questões específicas ligadas aos professores que pela primeira vez assumem a gestão de uma sala de aula.

Garcia (1999), Huberman (1995) e Tardif (2002) são alguns dos teóricos que dedicaram seus estudos ao ingresso profissional na docência e que citam o “choque do real”, o qual parece ter sido experimentado por alguns dos sujeitos que fizeram parte deste estudo, conforme evidenciado em suas falas. Esse choque do real ocorreu quando os docentes se viram no ambiente escolar e perceberam o quanto o que presenciavam na prática se distanciava da teoria vista enquanto acadêmicos. O iniciante, que até então acreditava saber o suficiente para ensinar, via-se diante das seguintes questões: O que ensinar? Como ensinar? Quem é o aluno a quem irei ensinar?

Tardif (2002) define o início da carreira como uma fase crítica, relacionando esse fato às experiências anteriores dos docentes e aos ajustes constantes necessários às diferentes realidades de trabalho. Assim como outros autores, destaca que os iniciantes passam pelo chamado “choque com a realidade”, “choque da transição” e ou “choque cultural”. Para o autor tais situações, podem estar ligadas “[...] ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão” (TARDIF, 2002, p. 82).

Muitos desses profissionais enfrentam realidades complexas que tendem a dificultar a transição da vida de estudante para a vida de professor. Parte dessa problemática é decorrente da pouca experiência para enfrentar muitas demandas, que tanto podem estar ligadas à parte burocrática do trabalho docente como também podem estar relacionadas à prática da sala de aula e à relação com os estudantes. Tais embates, geram insegurança e até mesmo desistência da carreira entre os docentes iniciantes. Uma possibilidade de amenizar os impactos está na maneira como os professores ingressantes são acolhidos e integrados no ambiente de trabalho, entre os demais docentes.

A forma como são acolhidos e a maneira como se dará a formação continuada junto a esse professor iniciante constituem um diferencial na

carreira docente desse profissional. Tal formação deve vir seguida de reflexões da prática, com oportunidades para reorganizar e buscar melhorias para o dia a dia. Para Imbernón (2000), quando a troca entre os pares ocorre, os professores aprendem juntos, aprendem com o outro, o que leva ao compartilhamento de evidências, de informações e à busca por soluções

Sobre a reflexão da prática, Nono e Mizukami (2006) destacam a necessidade de assegurar, aos iniciantes, ocasiões para que possam conversar, dialogar e trocar com seus pares práticas e estratégias de ensino, o que dará bases mais sólidas para sustentar seu trabalho.

Muito se tem discutido acerca de se organizar a troca entre os professores. No entanto, as ações efetivas em prol dessa troca são momentos esporádicos aos quais os próprios docentes resistem, por receio de partilhar suas práticas e sofrerem críticas. No entanto, é importante insistir, para que a troca seja efetiva e venha a beneficiar e enriquecer a prática do iniciante menos experiente.

Therrier(1997) aponta que os docentes não são apenas mediadores ou repassadores de saberes produzidos por outros; eles produzem saberes específicos no decorrer da práxis educativa. Para esse autor, o trabalho pedagógico é sustentado por uma pluralidade de saberes de natureza diversa, que são construídos na prática social e pedagógica dos professores e se manifestam em contexto, principalmente em sala de aula, por meio do ensino e na gestão das interações com os alunos.

O saber da experiência é uma competência prática, explicada por Therrien (1997, p.28) como “produto da integração de um sujeito que elabora e constrói sua ação educativa”. Há que se considerar que os docentes recorrem as suas próprias experiências de vida e profissionais, buscando bases para a construção de seus saberes; assimilam novos conhecimentos e impulsionam competências para desenvolver novas práticas e estratégias de ação. Para tanto, é preciso que se sintam seguros quanto a formação inicial obtida, fortalecidos por uma base teórica sólida e estimulado pelo significado atribuído à profissão escolhida.

Na visão de Furtado (2015), a gestão da sala de aula envolve um conjunto de medidas que garantem a aprendizagem: a gestão da aprendizagem, a gestão da conduta e a gestão da interação cultural. De acordo com os pressupostos do autor, o mau funcionamento de qualquer dessas medidas influencia no desenvolvimento das outras. Cabe ao professor, como gestor da sala de aula, apropriar-se dos conhecimentos e das habilidades necessários ao bom exercício do fazer docente logo nos primeiros anos de profissionalização. O que para Tardif (2002) envolve a noção de saber, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou seja, o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

Talvez a falta desses conhecimentos seja um dos motivos que levam os docentes participantes a travarem lutas diárias nas escolas. No entanto, esses profissionais vão se adaptando como podem, dizem que estão desenvolvendo estratégias próprias para conseguir trabalhar. Buscam apoio entre si, para gerenciar suas aulas, e dessa relação vem sendo construída parte do conhecimento profissional desses professores. Esse conhecimento profissional, na concepção de Tardif (2002, p. 68), está “[...] associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção”. Aos poucos a identidade profissional do iniciante vai sendo construída.

Refletindo sobre a formação inicial (críticas)

O contato com os sujeitos da pesquisa revelou a insegurança e o despreparo de muitos, ao ingressarem no magistério público.

Quando eu iniciei eu lembro que eu fiquei bem perdida eu não sabia bem como agir nem como lidar com os alunos. Era tudo novo (P1).

Para Garcia (2011, *apud* ANDRÉ, 2012), muitos são os papéis a serem desempenhados pelos professores que inicialmente assustam o ingressante despreparado.

A fala acima reproduzida revela que a formação inicial tem o importante papel de fornecer ao futuro professor uma base de conhecimento sólida, no que se refere a compreender, tanto suas atribuições como gestor de sala de aula, que cria, pensa, planeja e debate, quanto o contexto escolar e as demandas sociais.

Os tempos modernos requerem das instituições formadoras de professores um currículo abrangente, disciplinas e teorias específicas, contato com a prática, porque a sociedade exige um profissional qualificado, com competências para agir nos mais variados contextos escolares.

Os professores mantêm o velho discurso de que *“há muita diferença entre o que se aprende na faculdade e o que acontece na escola”* (P3). De acordo com (P2), *“nenhuma faculdade prepara o aluno para a realidade. Você tem que viver isso, para saber e para ter experiência”*. Para P5, deveria existir um diálogo entre faculdades e escolas de base, para se discutir acerca das discrepâncias existentes entre as duas. Usando metáfora, diz que *“[...] a faculdade fala grego e lá na escola estão falando português”*, tamanho é o distanciamento entre a instituição que forma o professor e a escola em que ele atua.

Mesmo sabendo das deficiências em relação à formação inicial, muitos professores dizem que ela é suficiente para sua atuação. No entanto, devem considerar que a graduação, por mais completa que pareça, ainda assim talvez não seja suficiente para supri-los de conhecimentos e lhes conferir competência para assumir seus muitos anos de profissão.

Zeichner (1992, 2011, p. 7) observa que há necessidade de o professor continuar estudando após a formação inicial.

[...] el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, com independência de lo que hagamos em nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar (ZEICHNER, 1992, p. 45 *apud* LEONE, 2011, p. 67).

A profissão docente carece de constantes retomadas nos estudos para poder acompanhar os novos processos, considerando-se necessidades formativas e sociais dos alunos dessa nova geração.

Na análise dos dados, foi possível perceber que parte dos docentes que participaram do estudo continuam se qualificando. Enquanto isso, outros permanecem apenas com a graduação inicial, não investiram em estudos complementares.

Em virtude disso, deve-se refletir acerca do papel da formação inicial. Será que essa formação oferece contribuições em níveis razoáveis para qualificar o docente em seu processo formativo?

Acreditando que os processos formativos não se encerram na graduação, Lima (2007) destaca que a formação inicial deve oferecer aos docentes bases sólidas de conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, de maneira que, ao longo de sua jornada profissional, ele possa construir continuamente seus saberes e sua identidade.

Para Garcia (1999), a formação inicial de professores é um processo contínuo de mudança e inovação, concebido como estratégia que facilita e ao mesmo tempo melhora o ensino. O autor destaca a importância de uma integração entre formação de professores e formação pedagógica, considerando o conhecimento didático do conteúdo um importante meio de estruturação do pensamento do professor. Teoria e prática devem ser integrados, na formação, para que aconteça uma “reflexão na ação”, o que seria uma forma de aprendizagem, que não está relacionada somente à aquisição do conhecimento epistemológico, mas também da observação da prática, dos bons modelos vivenciados e experimentados.

Relação teoria e prática: revés

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos (TARDIF, 2002, p. 257)

Outro aspecto da formação inicial apontado pelos participantes está relacionado à teoria aplicada nas instituições formadoras. Para os professores, os conteúdos disciplinares das instituições formadoras são muito distantes da realidade do campo de atuação dos profissionais formados. Não contemplam as reais necessidades formativas de que os professores necessitam para atuar nas escolas de base. “Existe um abismo entre as instituições”, diz P3.

Roldão (2007) sugere a formação de parcerias entre as escolas de formação inicial e as escolas de acolhimento. Canário (2007, p. 141), por sua vez, considera que os problemas da formação poderão ser resolvidos “[...] através da intervenção no modo de funcionamento das escolas [...]”. Como dito anteriormente, é a reflexão da prática que leva ao conhecimento das reais situações vividas nas escolas de base. De posse destes conhecimentos, as instituições formadoras poderão repensar suas estratégias de ensino, integrando a teoria à prática.

Aliadas, a teoria e a prática produzem resultados significativos. Quando se trabalha essas duas perspectivas de modo isolado, os resultados assemelham-se àqueles que muitas universidades oferecem hoje. Não trazem significado ao estudante e contribuem de forma significativa para formar professores que não se encaixam na profissão e que, diante da frustração, acabam desistindo da carreira.

As lacunas deixadas pela formação inicial tornam-se entraves na vida e na carreira profissional do professor. Contudo, podem ser complementadas pela formação em serviço, que tem como propósito dar continuidade à formação desse profissional enquanto ativo. Consideramos formação em serviço aquelas oportunizadas no local de trabalho ou organizadas para serem oferecidas durante o período de trabalho dos profissionais envolvidos.

Estudos tais como de Gouveia e Placco (2015) apontam que a figura do Coordenador/Orientador Pedagógico desempenha um papel fundamental numa perspectiva formativa, destaca-se pela importância que tem na orientação e na formação dos professores. No caso do professor ingressante, pode contribuir para com ele realizar observação crítica da

realidade e das relações existentes no ambiente escolar e agir de forma colaborativa nos momentos de reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento de novas possibilidades metodológicas. A seguir, haverá uma breve descrição dessa figura representativa no contexto escolar.

O papel do Orientador Pedagógico na formação em serviço

A Coordenação Pedagógica, aqui nomeada Orientação Pedagógica, atua junto aos professores fazendo reflexões transformadoras no que se refere ao exercício docente. Sendo assim, presume-se que o trabalho que realiza é voltado para aspectos como organização, acompanhamento e transformação das práxis do professor, com vistas ao cumprimento de metas previstas no PPP (Projeto Político Pedagógico) e à obtenção de melhores resultados quanto à aprendizagem dos alunos.

Para Silva (2011), a primeira atribuição do Orientador Pedagógico está associada à formação em serviço dos professores, popularmente chamada de Educação Continuada. De acordo com a autora, a Educação Continuada é necessária porque os saberes e os fazeres humanos são práticas que constantemente se transformam.

Uma das queixas dos docentes participantes da pesquisa está ligada à competência e à experiência desse profissional.

A área pedagógica de uma escola, e a pessoa que se encarrega dessa responsabilidade, tem que ser o professor dos professores, no sentido de exemplo de domínio do que está dizendo (P5).

Nenhum profissional está completamente formado e informado ao assumir determinado cargo, por isso precisa compreender a relevância de estudar, trazer para si uma vasta gama de conhecimentos, para que possa apoiar os sujeitos sob seu comando.

Quando não bastarem os conhecimentos teóricos, é indispensável ter a consciência de que não está só. O próprio professor pode ser fonte de

informação. Na escola existe a equipe pedagógica e, apoiando essa equipe, está a gestão escolar, que também caminha junto para manter a engrenagem funcionando. Um pouco mais distante, mas não menos importantes, estão os supervisores educacionais.

De modo geral, os participantes acreditam no papel do Orientador Pedagógico como articulador da prática e como responsável pelo trabalho desenvolvido na sala de aula. No entanto, pelo que relatam, esperam mais da atuação de quem está ali para apoiá-lo. No caso dos professores iniciantes, fica evidente a importância de sua presença no acompanhamento do trabalho realizado. O próprio professor relata a falta que sente de alguém para avaliar seu desempenho, oferecendo-lhe um *feedback* para que possa melhorar alguns pontos.

As minhas práxis, a prática pedagógica ela não é avaliada. Eu não me sinto avaliado. Em outra escola, uma vez, a pessoa responsável entrou na minha sala ela avaliou a minha aula, apontou meus pontos fortes e fracos. Mas foi uma vez (P5).

A fala de P5 revela a falta da presença de um orientador, pois é dele a responsabilidade de traçar caminhos que direcionem a atuação desses docentes e as ações pedagógicas, transformando a escola em um local onde a formação em serviço de fato aconteça. Destaca-se a importância do orientador quanto ao apoio aos ingressantes, que adentram as escolas cheios de expectativas, muitas vezes transformadas em dura realidade, agravada pela falta de ações pedagógicas como a mencionada por P5.

As questões burocráticas, conforme se percebe nos relatos, interferem consideravelmente no trabalho de apoio, pois os orientadores deixam de acompanhar de perto as atividades docentes para atender às exigências burocráticas cujas demandas são consideravelmente numerosas.

Eu acredito que o especialista, pelo que eu tenho visto na rede, ele vai trabalhar com a formação dos professores, mas dá a impressão que a formação dos profes-

sores está em segundo plano. Porque eu acho que o objetivo deles em primeiro lugar é a burocracia cumprir com a parte burocrática de preenchimento de documentos (P3).

Articular e mediar a formação em serviço é uma das principais funções do Orientador Pedagógico. Cabe a ele buscar alternativas para conciliar as ações de apoio aos professores, considerando as diferentes exigências educacionais e disciplinares no que se refere aos professores dos Anos Finais que, muitas vezes, têm necessidades distintas. Faz parte de suas atribuições, também, gerenciar as questões burocráticas.

Afinal, que peso tem cada uma das atribuições mencionadas? Qual deve ser priorizada pelo orientador pedagógico? Quando se almeja um ensino de qualidade, o que vem antes, as questões burocráticas, como as relatadas por P3, ou as boas propostas reflexivas sobre a prática envolvendo estudos norteadores?

O ideal seria que, ao organizar a rotina de trabalho, o orientador considerasse a possibilidade de priorizar os processos de apoio pedagógico, e não o contrário, como se pôde observar nos relatos dos professores. Muito se tem debatido sobre a necessidade discutir nas formações, não aspectos gerais, mas os locais. É preciso relacionar os conhecimentos às questões que geram dificuldade no próprio contexto, evitando, assim, que o professor se sinta sozinho no enfrentamento de seus problemas.

Outro aspecto relevante a ser considerado em relação ao papel do formador está relacionado aos temas de estudo. O formador precisa trazer para discussão conteúdos ligados ao planejamento das disciplinas, já que se trata de formações específicas. Desse modo, caberia ao professor fazer apenas ajustes, o que facilitaria seu trabalho na escola. Outro aspecto a ser considerado pelo formador está relacionado ao acompanhamento do desenvolvimento das atividades previstas. No caso do professor ingressante, o feedback é essencial, quando não se tem claro o percurso a ser trilhado. Muitos esperam esse retorno para tranquilizar-se acerca do trabalho que desenvolvem.

Imbernón (2009; 2010) afirma que a formação continuada deve estar centrada no professor e nas situações-problema provenientes de seu trabalho. A resposta de um professor revela essa realidade:

Os assuntos abordados nem sempre são relevantes para o dia a dia dos professores (P17Q).

De acordo com o autor, é importante reconhecer, valorizar e validar o apoio aos professores que enfrentam tantos desafios no cotidiano. Almeida (2000) discute a importância de a formação em serviço estar centrada na escola, pois é ali que ocorre a troca de experiências e de saberes e que, a partir dessa troca, esses saberes são validados ou rejeitados.

Para Orsolon (2006), é papel do orientador mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor, objetivando que, por meio da formação em serviço, ele possa refletir sobre a prática, discutindo-a, interrogando-a e problematizando-a no coletivo, de modo a transformá-la e, a partir da transformação da prática, transformar a escola e a si mesmo.

Desse modo, o orientador pedagógico não tem uma tarefa fácil, mas sua presença na escola oferece aos professores, ingressantes ou mais experientes, a certeza de que estão sozinhos nas lutas do dia a dia e que, em equipe, poderão buscar alternativas para superar os desafios comuns.

O HTC (Horário de Trabalho Coletivo)

Contradizendo a opinião dos professores do grupo focal, a maioria dos que responderam ao questionário declaram terem tido boas formações no HTC. Para 18 dos 22 professores que responderam ao questionário, a formação realizada na escola é apontada como positiva.

Dentre os participantes, surgiram bons adjetivos para descrever o momento; 6 consideram-no bom, 3 dizem que é de qualidade, 5 mencionam a troca de experiência entre os colegas como ponto alto e 4 declaram que está voltado para a prática.

No ano passado, tive boas formações no HTC na unidade escolar. O ponto positivo eram as propostas em duplas ou grupos de professores, o que possibilita a troca de experiência entre os pares e também a troca de informações sobre os alunos, algo que é essencial, para professores como eu, que têm só duas aulas e não conhecem profundamente certas questões sobre os alunos que ajudam na relação com os mesmos (Q8).

Os relatos revelam que existe uma preocupação da rede pesquisada em oferecer formações pertinentes ao conteúdo específico de cada área disciplinar. De modo geral, as formações em serviço, que ocorrem dentro da escola nos HTCs e outras que acontecem fora da escola, são necessárias e vislumbram ampliar os conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores, em busca da melhoria da qualidade do ensino prestado.

Como explicar a diferença nos dados coletados em relação à formação continuada?

A diferença nas opiniões das amostragens pode estar relacionada a fatores internos ou do contexto, o que pode alterar o trabalho desenvolvido nos HTCs de cada escola.

A respeito da importância da formação continuada na prática docente, Imbernón (2002, p. 13) pondera que ela

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formulação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (IMBÉRNON, 2002, p. 15).

Acredita-se que a formação continuada se consolida, por conseguinte, como uma aprendizagem necessária e imprescindível para os professores iniciantes e que possibilita ao profissional saberes específicos e a busca de alternativas que aprimorem constantemente sua prática docente. Para

tanto, ouvir os docentes é uma forma de saber o que mudar e como mudar, pois eles compreendem, melhor que ninguém, as situações vividas e podem apontar caminhos e dar sugestões de como proceder. A melhor hora e lugar para fazer isso, segundo apontam os iniciantes, seria no HTC.

Considerações finais - fazer do começo dias melhores

Espera-se que a formação inicial, em um futuro próximo, prepare os docentes para reagir positivamente ao choque inicial e que, com segurança e preparo, possam encarar os desafios da inserção profissional. Desse modo, acredita-se que a permanência na carreira será maior e que os índices de desistência, considerados altos, passarão a diminuir cada vez mais, principalmente se o ingressante puder contar com uma formação continuada centrada na escola. Esta foi uma das sugestões apresentadas pelos participantes da pesquisa: que as situações reais do cotidiano escolar ligadas às práticas e às situações específicas para a construção do conhecimento dos alunos sejam repensadas por todos, visto que a cada ano os alunos atendidos são diferentes.

Como é sabido, além dos problemas relacionados à formação inicial e continuada, existem outros, apontados por professores iniciantes e anunciados por muitos estudos, que vêm ao encontro dos relatados pelos sujeitos desta pesquisa, que marcam o início da docência. Dentre esses problemas, a solidão, a gestão da sala de aula, a indisciplina dos alunos, a inexistência de troca entre os professores, a falta de apoio e a diferença entre o real e o imaginado. Os sentimentos de insegurança e a falta de confiança também estão presentes nessa fase inicial. O grau de complexidade dos dilemas e desafios iniciais depende de fatores como o contexto, o acolhimento, a formação inicial e continuada e a própria disposição do sujeito que inicia na carreira para se qualificar, adquirir conhecimentos novos, buscar práticas de ensino atuais e também novas maneiras de se relacionar com alunos e colegas de trabalho.

Segundo Lima (2006), o começo da carreira não é fácil, e a forma como se dá a iniciação profissional pode ser a causa de problemas vividos por muitos docentes. De acordo com a autora, deixar que o professor passe pelo processo de iniciação sozinho, sobrevivendo a sua maneira, pode ser um fator gravíssimo, tendo em vista que a educação e os processos educacionais envolvem muitos profissionais.

Desse modo, ninguém está sozinho ou deve se sentir sozinho em nenhuma etapa da jornada profissional, uma vez que o sistema educacional dispõe de profissionais cujas funções consistem em oferecer apoio a gestores e professores. Quando muitos se queixam de falta de apoio, conforme os dados revelam, há que se repensar o modo como está ocorrendo o ingresso profissional na rede e como o profissional que chega está sendo acolhido e acompanhado nessa jornada inicial.

Uma sugestão dada pelos iniciantes é que a rede deveria pensar em um programa de apoio para inserção docente como forma de suprir o isolamento. Deveria pensar também em privilegiar a troca de experiências entre professores, buscando soluções reais para as práticas cotidianas consideradas mais urgentes, no início da carreira.

Vencido os primeiros anos, chamado período da “sobrevivência”, os professores relatam que a preocupação consiste agora em investir em novas formações, visando ao desenvolvimento profissional. Para tanto, citam seus superiores – gestores escolares, orientadores pedagógicos e coordenadores pedagógicos – como os principais colaboradores quando da inserção na carreira docente. No entanto, ficou claro, por meio dos dados apresentados, que nem todos os profissionais mencionados percebem a importância de seu papel, no que se refere ao processo de inserção de professores na profissão.

Nesse sentido, espera-se que os resultados da pesquisa aqui relatados possam contribuir, ao levar ao conhecimento de gestoras e especialistas da Secretaria de Educação os apelos dos iniciantes e, desse modo, favorecer para que sejam pensadas ações futuras de cuidado e acolhimento aos profissionais ingressantes.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa** v.42, n.145, p.112-129, jan./abr. 2012.

CANÁRIO, R. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. In: Conferência Desenvolvimento Profissional de professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida Lisboa, 2007.

FURTADO, J. **A gestão da sala de aula**. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/2015/11/22/a-gestao-da-sala-de-aula/>> Acesso em: 10 de julho de 2018.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999. (Coleção Ciências da Educação)

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2018

GIORDAN, M. Z. **Professores Iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Dilemas'**. 2014 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade da Região de Joinville, Joinville Biblioteca Depositária: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal. Porto Editora. 1995. p. 31-61

IMBERNÓN, F. tradução de Juliana dos Santos Padilha. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009/2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONE, N. M.. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. 320 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90200>>.

LIMA, E. F. **Sobrevivência: No início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, V. M. M.. **Formação do Professor Polivalente e Saberes Docentes na Escola Pública**. 2007. 280f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N.. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992c.

_____. Dilemas Práticos dos Professores. **Revista Pátio**. Ano VII - Nº 27 - agosto a outubro. 2003.

PLACCO, V.M.N.de S., ALMEIDA, L.R.de S., TREVISAN, V.L.Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances da funções articuladoras e transformadoras. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) **O coordenador pedagógico escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo, Loyola,2015.

ORSOLON L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de & PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, Loyola. 2001.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, M.L.A.. **O papel do coordenador pedagógico como articulador da formação continuada**. Tocantins: Universidade Federal do Tocantins, 2010. 16 f. Monografia (Pós-graduação em Coordenação Pedagógica), Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2011.

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

TARDIF, M. e RAYMOND, D.. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc. [conectados]. 2000, vol.21, n. 73 [citado em 2018-04-08], pp.209-244. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?> Acesso em: 26 jul. 2018.

THERRIEN, J. **Saber de experiência, identidade e competência profissional: Como os docentes produzem sua profissão**. Contexto & Educação nº 48, vol. 12, Unijuí: Ed. Unijuí, 1997a, p. 7-36.

ZEICHNER, K.. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-9, 1992.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS: O QUE PENSAM OS ALUNOS DE UMA ESCOLA TÉCNICA DE ENSINO INTEGRADO, SOBRE SUA FORMAÇÃO

Valéria Fernandes da Silva
Virginia Mara Prospero da Cunha
Márcia Maria Dias Reis Pacheco
Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede

Introdução

Apresenta-se, neste capítulo, descrição de um trabalho sobre o entendimento de algumas questões sobre os sentidos e significados que os alunos dão a sua formação e sobre como desenvolver um currículo que poderá ajudá-los na aprendizagem.

Pensar o currículo integrado no cotidiano escolar significa evidenciar a relação teoria-prática, a materialidade encontrada no saber e nas experiências dos sujeitos e a subjetividade do conhecimento. É importante esclarecer o que se entende sobre subjetividade, e para uma proposta teórica a ser apresentada, inicia-se com uma breve apresentação do autor central da abordagem, L. S. Vigotski.

É estudada também a metodologia de Aguiar e Ozella, sobre os Núcleos de Significação, com a qual o pesquisador tem participação direta nas interpretações das respostas das pesquisas.

O desenvolvimento humano na concepção sócio-histórica

Lev Semenovich Vigotski nasceu na cidade de Orsha, Bielo-Rússia, em 1886. Estudou artes e literatura. Segundo Rego (1995, p. 20), enfrentou muitas dificuldades para conseguir se matricular em um curso superior, por ser judeu, mas iniciou sua formação em Medicina e depois foi transferido para os Cursos de Direito e Literatura.

Tornou-se professor pela Universidade de Moscou, e suas pesquisas iniciais eram sobre as criações artísticas. A partir de 1924, passou a dedicar-se à Psicologia evolutiva, à Educação e à Psicopatologia. Seu interesse pela Psicologia surgiu após contato com crianças portadoras de problemas congênitos. Passou a estudar os problemas neurológicos dessas crianças, para melhor compreender o funcionamento psicológico do ser humano (REGO, 1995).

Vigotski surgiu na psicologia de maneira significativa, na nação russa, pois após a revolução de 1917 uma nova sociedade surgiu, exigindo a constituição de um novo homem. Em virtude de sua formação humanista, Vigotski estava apto para idealizar uma nova visão de Educação que se contrapusesse à psicologia clássica. Assim, seus estudos sobre a natureza humana inspiraram várias teorias, considerando que a análise dos fenômenos, para se entender o psiquismo humano, deveria ser histórica, social e cultural. Seus estudos foram defendidos por Luria, Leontief, Davidson, Galperin, entre outros.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Vigotski buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, pois, segundo ele, para o homem precisa relacionar-se com outro humano e com sua natureza mediada pelo trabalho. Desse modo, rebate o pensamento inatista, que parte da dedução que os acontecimentos que acontecem após o nascimento não são importantes para o desenvolvimento:

A concepção inatista parte do pressuposto de que os eventos que ocorrem após o nascimento não são essenciais e/ou importantes para o desenvolvimento. As qualidades e capacidades básicas de cada ser humano – sua personalidade, seus valores, hábitos e crenças, sua forma de pensar, suas relações emocionais e mesmo sua conduta social – já se encontrariam basicamente prontas e em sua forma final por ocasião do nascimento, sofrendo pouca diferenciação qualitativa e quase nenhuma transformação ao longo da existência (VIGOTSKI, 2000, p. 38).

As concepções de aprendizagem podem ser observadas em um mesmo espaço, no entanto são passíveis de gerar diferentes visões. Quando se prioriza somente uma visão, a aprendizagem pode sofrer interferência, o que vem a determinar seu avanço ou retardo.

Outro pensamento enfrentado por Vigotski foi o empirismo, um processo de aprendizagem centrado na organização das informações pelo meio externo que deve ser internalizado pela criança. Um modelo de ensino fechado, acabado. O conhecimento está fora do sujeito, e suas experiências constituem sua fonte de conhecimento.

Um dos precursores dessa corrente filosófica foi John Locke, que afirmava que os conhecimentos do indivíduo resultam de suas sensações e experiências e que comparava a nossa mente, antes de ter tido qualquer experiência, a uma tábula rasa, a uma página em branco, na qual as percepções e experiências iriam inscrevendo as ideias (LOCKE, 1978).

Vigotski (2000) contrapõe-se às concepções inatista e empirista, pois seu pensamento está pautado na ideia de que o ser humano deve ser entendido de forma agrupada, ou seja, como processo biológico e social, participante de um processo histórico.

Na concepção de Vigotski (2000), o funcionamento do cérebro humano emite sinais, visto que, como constitui uma base biológica e suas características definem limites e possibilidades para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, entende que a criança:

[...] nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem. As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem (VIGOTSKI, 2000, p. 135).

As funções psicológicas têm um suporte biológico, no entanto podem ser modificadas e aperfeiçoadas por meio de relações existentes entre o indivíduo e o meio em que vive. Segundo Vigotski (2000), o ser humano precisa de um outro ser para formar e reconhecer sua identidade.

Sentidos e significados

A linguagem é um meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos por meio de signos. Segundo Aguiar (2006, p. 130):

A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social e histórico.

A linguagem, necessária para que haja troca entre os indivíduos, é uma ação de transformação que faz a ligação do homem à natureza. Esse importante sistema auxilia o desenvolvimento psíquico do homem sobre o princípio natural-biológico.

De acordo com Vigotski (2009), é por meio da linguagem que o homem comunica suas ideias e sentimentos. Ela é a capacidade que o homem tem para operar o pensamento por meio de signos.

A função da linguagem, em um primeiro momento, é a comunicação, uma maneira de se expressar e de compreender a interação social do homem. A necessidade que o homem de comunicar-se com seus semelhantes estimula o desenvolvimento da linguagem.

Assim, “[...] o pensamento é um processo psicológico, não só por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão” (VIGOTSKI, 2009, 465).

Para Vigotski (2009), é na palavra que o pensamento se realiza. Seus estudos para entender o psiquismo humano, apontam que a palavra é a unidade de análise, a menor unidade que contém a totalidade. Vigotski considerou que a palavra é a porta de entrada para entender o humano.

No desenvolvimento evolutivo entre os grupos, pensamento e linguagem se unem, e é nesse momento que surge o pensamento verbal. Segundo Vigotski (2009), o pensamento verbal é a capacidade humana de unir a linguagem ao pensamento para organizar a realidade.

O surgimento do pensamento verbal e da linguagem, como sistema de signos, é o momento crucial do desenvolvimento da espécie humana, pois o biológico transforma-se no sócio histórico (VIGOTSKI, 2009).

Para Vigotski, portanto, a relação entre o pensamento e a linguagem é essencial para a compreensão da constituição do homem, pois é por meio dessa relação que ele se apropria da história, da cultura e da natureza, diferenciando-se dos demais animais e de outros membros da sua própria espécie.

A relação entre pensamento e linguagem deve ser de uma de interposição, um não pode ser compreendido sem o outro.

Quando o indivíduo esquece o que pretende expressar, seu pensamento também some – segundo Vigotski (2001), não existe palavra sem pensamento. Por detrás das palavras existe um pensamento, que será compreendido somente se a palavra tiver um significado (VIGOTSKI, 2001).

Dessa forma, compreende-se que a mudança do pensamento para a palavra passa pelo significado e pelo sentido, e que o significado da palavra pode ser inconstante, modificando-se também a relação do pensamento com a palavra.

Para o autor, existe a possibilidade de os sentidos e os significados se manifestarem em diferentes formas de linguagem, por meio de gestos, em seus discursos, ao se expressar pela voz, ou em suas manifestações do inconsciente. Na observância científica, eles são explicitados de modo amplo, e não em partes, mesmo que se apresentem em uma determinada unidade e em acontecimentos diferentes. Vigotski (1998, p. 296) destaca que a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento do pensamento até a palavra, e o contrário, da palavra ao pensamento.

O significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno discursivo e intelectual. É um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (Vigotski, 2001).

O pensamento busca significações, uma representação mental. Assim, o indivíduo busca compreender as relações que se formam em torno da palavra. Segundo Vigotski (2001, p. 186), “[...] assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases”. Os significados necessitam das palavras para serem expressos, não são compreendidos separadamente.

De acordo com Vigotski (2001, p. 398), “[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior”.

O significado abarca as analogias que se formam em torno da palavra e é partilhado pelas pessoas que se utilizam delas, tornando-se um conceito no campo psicológico.

Todo processo de transformação tem como meio indispensável os significados. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 304), “[...] os significados são,

produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências”.

Apesar de o significado ser mais estável, pode ocorrer uma transformação no movimento histórico e, conseqüentemente, na relação com o pensamento, modificando sua natureza.

Aguiar (2001) assegura que os significados constituem o ponto de partida e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

Segundo Vigotski (2001, p. 465) “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. Considerando esta perspectiva, conclui-se que o sentido é uma zona muito mais ampla que o significado. Para Rey (2003, p. 236, “[...] o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa”.

O sentido refere-se à necessidade de que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas mobilizaram o sujeito, constituindo seu ser, gerando formas de colocá-lo na atividade. Deve ser entendido, portanto, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentida destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR e OZELLA, 2013).

O sentido acena a indigências que, muitas vezes, não se realizaram, mas que de alguma maneira são percebidas pelo sujeito que busca formas de inserção.

Falar de sentido é falar das particularidades, das lógicas da afetividade e conhecimento, de um sujeito dissolvido na história e ao mesmo tempo único.

Rey (2003) afirma que o pensamento é um processo psicológico, não só por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que nele articulam.

O sentido está próximo à subjetividade, que, com mais exatidão, mostra o sujeito e seus processos cognitivos, afetivos e biológicos, como afirmam Aguiar et al. (2009, p. 65): “[...] falar de sentidos é falar de

subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito fluido, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”.

Subjetividade é aqui entendida como uma possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. É uma dimensão da realidade que pode ser denominada dimensão subjetiva da realidade objetiva. Tem-se, assim, a possibilidade de um processo específico, marcado por uma dinâmica em que os sentidos [...] “constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas, é acionada e mobilizada” (AGUIAR *et al.*, 2009, p. 63).

A composição da subjetividade é singular e única, reorganizada e decorrente de situações sólidas. É histórica, constituída em relação dialética com a objetividade, desenvolvida ao longo da vida do sujeito. Dessa forma, não pode refletir o imediato, pois é a partir da história do sujeito que será refletida a realidade (AGUIAR E OZELLA, 2013). Não reflete o momento, o imediato; reflete o percurso histórico do sujeito, das ações desenvolvidas, das suas experiências.

Aguiar (2001, p.107) diz:

A dialética objetividade/subjetividade deve ser considerada como facilitadora ou não desse processo. As relações vividas vão sendo integradas de maneira contraditória; assim, o diferente, o novo, move o constituído, mas este não representa uma resposta imediata. É um processo que integra o externo na desintegração do constituído.

A subjetividade é permanentemente representada e formada. Permeia os processos psicológicos e excede os limites da individualização de um sujeito. Para Martinez (2005), é simultaneamente social e individual. Essa visão permite enxergar a articulação entre o social e o indivíduo no psiquismo humano. Não se reduz a um conceito; consegue delinear situações e demonstra os sentimentos e emoções que fazem parte de todo sujeito.

A compreensão da subjetividade apoia a questão de que o sujeito é muito mais do que ele pode mostrar em suas ações; ultrapassa sua realidade e encontra espaço em uma intimidade exaltada por suas emoções.

A subjetividade é um receptor de dados e exerce uma função essencial para releitura das ações de seus sujeitos. De acordo com Aguiar e Ozella (2013) a relação dialética entre o aspecto afetivo e o simbólico é essencial para se entender a subjetividade humana. Dessa forma, para melhor apreender tal categoria e os sentidos que a constituem, agregam-se aqui a noção de necessidades e motivos.

Aguiar e Ozella (2013) dizem que as necessidades estão sendo entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vista a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência. Formam-se a partir de um rascunho das relações sociais, processo este que é singular, individual e histórico. São entendidas como extremamente emocionais, e são elas que mobilizam o sujeito na sua satisfação. Assim como as emoções, não são intencionais; são fluidas e, muitas vezes, o sujeito não tem consciência delas, não consegue identificá-las cognitivamente (Aguiar e Ozella, 2013).

Esses fatos característicos das necessidades não são, necessariamente, derivados das significações, podendo se compor em afecções que ainda não foram significadas.

Segundo Rey (2003, p. 245), a emoção é que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar.

As emoções representam estados de ativação psíquicas e filosóficas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico (REY, 2003). Fazem parte de toda condição do sujeito, pois, dependendo de sua emoção é que se tem uma ação, e as duas caminham juntas, no contexto das relações sociais. Aguiar e Ozella (2013) dizem que esse estado emocional que mobiliza deve ser analisado, para que se chegue aos sentidos.

O processo ativo de uma necessidade ainda não direciona para um comportamento. Esse movimento do sujeito em busca da satisfação de

uma necessidade só vai ter um significado a partir do momento em que ele significar algo para o mundo social e que essa significação satisfaça as suas necessidades. Aguiar e Ozella (2013, p. 298) descrevem esse ciclo completo:

Ai sim, este objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para ação na direção da satisfação das suas necessidades. Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade.

A necessidade conclui sua função quando encontra na realidade social o que poderá contemplá-la. Entende-se que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos (AGUIAR E OZELLA, 2013). Desse modo, os motivos serão instituídos apenas no encontro com o sujeito, *assim que* o denominar como plausível para satisfazer suas necessidades.

Ao se apreender o processo por meio do qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional.

O processo de constituição dos sentidos não será único, será constituído a partir da realidade sócio histórica do indivíduo.

A apreensão dos sentidos não significa aprender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões muitas vezes parciais, prenes de contradições, muitas vezes não significadas pelo sujeito, mas que apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR E OZELLA, 2013).

Como afirma Kosik (2002, p. 20), a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a 'coisa em si' e que sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. É um processo de adaptação, de reconstrução do sujeito à sua realidade social, sem desconstruir concepções e emoções.

Na perspectiva do sujeito que se constrói na sociedade, e para que possa compreender e discutir os significados e os sentidos atribuídos pelos alunos a sua formação, objeto da pesquisa aqui relatada, é necessário conhecer um pouco sobre a adolescência e a condição sócio-histórica do adolescente. É preciso saber quem é esse adolescente no mundo e como se desenvolve essa adolescência, público-alvo desta pesquisa.

Metodologia

A primeira fase da pesquisa foi o levantamento de dados. Após contato com os alunos, foi feita a coleta de dados e em seguida a análise.

A população da pesquisa foi composta pelos alunos dos 3º anos do Ensino Técnico Integrado ao Médio de uma Escola Técnica do vale do Paraíba paulista, totalizando 86 alunos. Esses alunos foram selecionados pelo critério de maior desempenho em sala de aula e por gênero, dois homens e duas mulheres de cada sala.

Foram utilizados dois instrumentos: o questionário semiestruturado e a entrevista semiestruturada.

O questionário semiestruturado, com 17 questões (5 abertas e 12 fechadas) foi respondido por 86 alunos participantes. As perguntas foram elaboradas com base em uma escala de 0 a 10: de 0 a 3 (baixa relevância), de 4 a 7 (média relevância) e de 8 a 10 (alta relevância).

Para a entrevista semiestruturada, foi feito um roteiro com perguntas abertas. Para a entrevista foram selecionados 12 alunos, dos 86 que responderam os questionários. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada aluno, de acordo com agendamento prévio e disponibilidade do aluno. Todas elas foram gravadas em áudio.

Procedimentos para Análise de Dados

Para analisar o questionário e a entrevista, foram criados núcleos de significação, a partir das informações coletadas.

Primeiramente foram realizadas muitas leituras das respostas dos sujeitos, chamadas por Aguiar e Ozella (2006) de leituras flutuantes. Em seguida procedeu-se ao aglutinamento das respostas dos sujeitos. Essa aglutinação foi configurada como pré-indicadores que, também aglutinados pela sua similaridade ou não, revelaram uma diversidade de temas, os indicadores.

Aguiar e Ozella (2006) explicam que os indicadores permitem caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação.

Assim, esses núcleos de significação permitiram a leitura dos sentidos e significados para os alunos, sobre o currículo para a sua formação.

A etapa subsequente consistiu na construção dos núcleos de significação, que se apresentam como um método que pode colaborar para um expressivo avanço sobre o processo de constituição de sentidos e significados.

Neste sentido, Aguiar e Ozella (2006, p. 13) observam que o caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador busca perceber as relações que configuram o processo dos sentidos: “[...] a análise se inicia por um processo intra núcleo avançando para uma articulação inter núcleos. Explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”.

Foi a partir dos Núcleos de Significação que se compreenderam os significados atribuídos ao objeto de pesquisa.

Quadro 1 – Núcleos de Significação

- Aluno associando o que ele aprende e como o professor ensina.
- A importância ou não de se estudar uma determinada matéria para o aluno.
- Importância das aulas práticas para a aprendizagem do aluno.
- Flexibilização do currículo.
- Aluno empreendedor.
- A escola como o caminho para o crescimento das relações interpessoais.
- Busca pela entrada no mercado de trabalho.
- Família como influenciadora nas decisões do aluno.
- Tecnologia como instrumento facilitador da aprendizagem.
- A permanente busca dos professores por conhecimento.
- Material didático como apoio na aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

A partir desses núcleos foram feitas análises à luz de autores Pertinentes ao tema.

Resultados e discussão

O principal interesse da pesquisa foi analisar os sentidos e significados atribuídos pelos alunos a sua formação no curso Técnico Integrado ao Médio, em uma Escola Técnica do vale do Paraíba paulista, a partir da perspectiva da psicologia sócio histórica. Considerou-se o fato de o curso ser uma modalidade proposta pelo Governo do Estado de São Paulo ainda recente na instituição pesquisada e de os processos de ensino e aprendizagem vivenciados repercutirem brutalmente na formação e na constituição da subjetividade dos futuros profissionais.

Muitas contribuições foram pontuadas pelos alunos nos questionários e nas entrevistas.

No questionário as questões buscaram a identificação do perfil do aluno: quem é esse aluno que faz um curso técnico integrado ao médio?

Descobriu-se que 100% dos alunos estão na idade considerada adequada para cursar o Ensino Médio, o que demonstra que eles buscam qualificação e que têm propósitos futuros.

Quanto ao gênero, a maioria dos alunos é constituída de mulheres. Vários estudos pontuam que há mais alunos do sexo feminino nas escolas, e na instituição pesquisada não é diferente.

A maioria dos alunos não tem recursos próprios, e a família é que os mantêm: 63% dos alunos têm renda familiar de 2 a 5 salários-mínimos. Devido a essa realidade, a escola é para eles um ponto de apoio, um trampolim para alcançarem outra realidade e trilhar novos caminhos. Muitas falas foram no sentido de que buscam conhecimento e prática para um futuro melhor.

Os pontos levantados pelos pesquisados quanto à aprendizagem mostraram que a maioria dos alunos não encontram dificuldade com o currículo integrado proposto. Percebe-se que a base comum não é reconhecida pelos alunos, pois na verdade não acontece a integração do currículo. Os alunos citam muitas vezes a parte técnica e somente o componente curricular matemática, pois dizem ser a base para a compreensão de vários componentes técnicos.

Ao analisar as falas dos alunos, detectaram-se problemas com o material didático. Para eles, não há materiais para todos os componentes. Não há, também, material para todos os professores. Afirmam que as apostilas são muito antigas e que há necessidade de mudança no material didático proposto pelo professor.

Percebe-se que o aluno tem vontade de permanecer no ambiente escolar para ter acesso às novas tecnologias, visto que elas os ajudam a desenvolver suas habilidades. No entanto, referem que nem todos os professores sabem lidar perfeitamente com a tecnologia e que não a usa em favor dos alunos.

A questão da prática na sala de aula foi muito citada por vários alunos participantes. Afirmaram que na instituição não se relaciona a teoria com a prática. Os professores não vivenciam com os alunos essa metodologia que, segundo eles, seria um facilitador para a aprendizagem.

Os alunos pontuaram que na escola eles crescem nas relações interpessoais. Consideram a escola como uma ponte, um preparo para lidar com todos os tipos de pessoas, com situações diferentes.

Pontua-se também, pelas respostas dos alunos pesquisados, a importância de estudar aquilo com que eles têm mais afinidade. Eles gostariam de poder escolher o que estudar, dando atenção maior à área ou componente que irão desenvolver futuramente. Mais uma vez não relacionam a base comum com a área técnica. Percebe-se, portanto, um curso concomitante, não integrado.

Verifica-se que a maioria dos alunos pesquisados estão fazendo o ensino técnico integrado ao médio para ganhar tempo, pois acreditam que ganharão experiência e sairão com um diferencial, podendo assim estar no mercado de trabalho mais cedo.

Observa-se que muitos alunos questionam o conhecimento dos professores, colocando-os em dúvida sobre determinados assuntos abordados no curso. As questões abordadas, em sua maioria, são referentes à parte técnica. Em raros momentos aparece algum questionamento sobre a base comum.

Acredita-se que os professores, ao vivenciarem a docência guardam sua singularidade, pois são sujeitos históricos e sociais que constituem seus sentidos com base, não só na história social em que se encontram, mas também nas experiências vivenciadas.

Observou-se também que muitos professores buscam uma qualificação continuada, trazem materiais atualizados, trabalham novas metodologias atrativas, fazendo com que o aluno se envolva na proposta oferecida.

Diante de todas as situações expostas, parece fundamental observar alguns pontos:

1. Discussão sobre os métodos didáticos pedagógicos dos professores nos cursos;
2. Acompanhamento mais aturado da gestão, para que a proposta integrada do curso se cumpra;
3. Realização de um trabalho coordenação pedagógica junto aos professores, no sentido de viabilizar melhorias no material

- didático e buscar novas metodologias que contribuam na aprendizagem;
4. Inserção de mais aulas práticas;
 5. Aprendizagem voltada para o mercado de trabalho; e
 6. Investimento na formação continuada dos docentes.

Considerações finais

Acredita-se que o estudo realizado forneceu um conjunto de aspectos importantes, possibilitando informações para compreender a constituição dos sentidos dos alunos quanto à sua formação, reforçando a possibilidade de mudanças em todos os aspectos considerados relevantes.

Conclui-se que é de extrema importância proceder à análise qualitativa, à luz da perspectiva sócio-histórica, dos questionamentos apresentados.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. (org.) Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs) Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia). São Paulo: Cortez, 2001a, p. 95-110.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. Psicologia: ciência e profissão, ano 26, n. 2, Conselho Federal de Psicologia, v. 1, n. 1, 2006.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARTINEZ, A. M. A teoria da Subjetividade de González Rey: Uma expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. *In*: REY, F. G. Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005, p.1-25.

REY, G. F. L. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. *In*: GONZALEZ REY, F. L. (Org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thompson Learning, 2005.

REY, G. F. L. O social na Psicologia e a Psicologia Social: a emergência do sujeito. Petrópolis: Pioneira Thomson, 2004.

REY, G. F. L. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1998.

O início da carreira docente de professores da Educação Infantil: aportes teóricos e necessidades formativas

Monalisa Raymundo Barbosa
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Mariana Aranha de Souza

Introdução

A pesquisa aqui relatada foi motivada pela observação de que o início da carreira é uma fase que carece ser examinada, para que se possam apontar caminhos para reestruturação nos programas de formação inicial e continuada de professores, inserção docente em seus inúmeros contextos e identificação das dificuldades do professor iniciante.

O período de inserção do professor iniciante no ambiente escolar é de fundamental importância, pois o modo como vivencia esse início de carreira determinará sua permanência na profissão docente

O início da carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso. Do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

Conforme, Tardif, Raymond (2000), a socialização na carreira passa por um processo de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho, exigindo que os iniciantes se adaptem a essas práticas e rotinas, e não ao inverso. Do ponto de vista desse autor, o saber “viver” na escola é tão importante quanto saber ensinar em sala de aula. Nesse sentido, afirma que a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.

A ausência de autonomia dificulta o desenvolvimento profissional docente, principalmente para os iniciantes. Nóvoa (2006, p. 14) afirma que há necessidade de especial atenção àqueles que estão iniciando a docência, pois normalmente recebem “[...] as piores escolas, [...] os piores horários, [...] as piores turmas”. Esse autor alerta sobre a urgência de construção de formas de integração mais coerentes e harmoniosas, para que não se sobressaiam dinâmicas de sobrevivência individuais, que podem significar o “fechamento individualista dos professores”, que é um limitador do desenvolvimento profissional e da socialização profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) ressalta a necessidade de uma formação continuada de professores construída dentro da profissão, com base em uma combinação de contributos científicos, pedagógicos e técnicos que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os mais experientes.

A carreira docente para alguns iniciantes pode ser marcada por momentos mais negativos do que positivos. É um movimento envolvente, mas muitos não têm o apoio necessário. Portanto, há necessidade de um bom acolhimento e acompanhamento da equipe gestora, para que os professores iniciantes não se percam no caminho e venham a ter sucesso em seu exercício da docência.

Neste sentido, algumas dificuldades e descobertas estão relatadas na pesquisa aqui apresentada. Para cumprir tal propósito, objetivou-se analisar como tem acontecido o ingresso profissional e como os professores iniciantes da educação infantil, em uma Rede Municipal do interior paulista, têm percebido seus primeiros anos de docência.

O estudo discorreu sobre o início da carreira docente, as dificuldades encontradas, tendo como aporte a literatura da área. Também foram abordados e analisados os dados obtidos em questionário e grupos focais.

São apresentados aqui, também, alguns apontamentos para a formação inicial, a partir das descobertas e dificuldades encontradas.

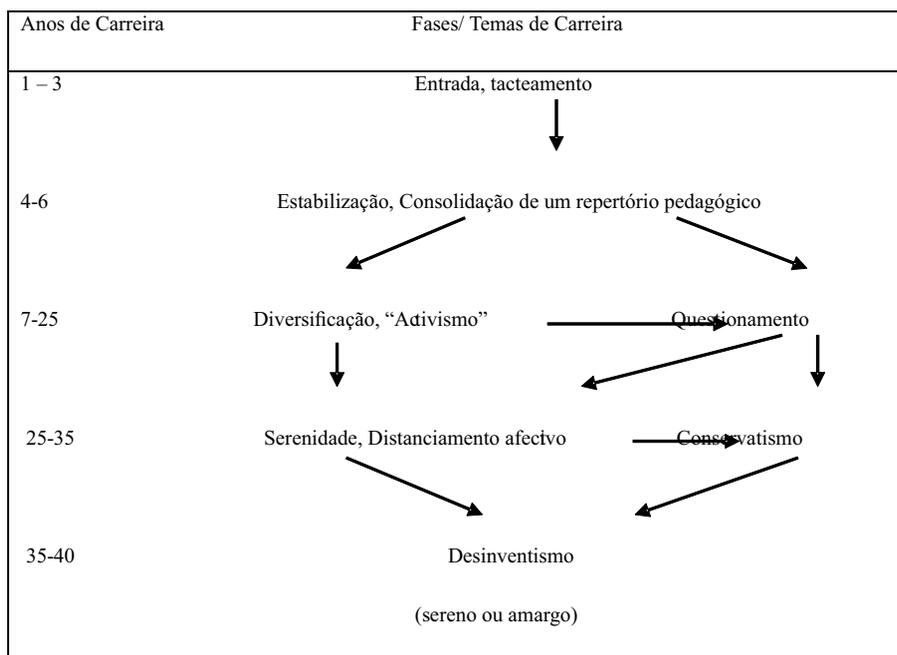
O início da carreira docente: aportes teóricos

O período inicial da carreira é repleto de desafios, dúvidas, incertezas, descobertas, aprendizagens e medos. Na pesquisa abordou-se a fase

inicial, com base na teoria de Tardif (2002) que acredita que o período inicial de um professor iniciante é do 1º ao 5º ano de docência. Nesse contexto, alguns teóricos vêm realizando estudos, como Marcelo Garcia (1999, 2009), Huberman (2001), Tardif (2002), Nono (2011); Nóvoa (2006), Huberman (1995), Imbernón (2001 - 2009), Gatti (2005), entre outros que pesquisam a trajetória profissional de professores iniciantes. Também foram inseridos neste estudo os saberes mobilizados pelos docentes iniciantes (TARDIF, 2002), o desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999; 2011), a investigação do ciclo da vida profissional (HUMBERMAN, 1995) e a importância dos primeiros anos de profissão nos processos de formação docente (NONO 2005; 2011).

Huberman (1995) analisou as fases que balizam a carreira do professor de acordo com o tempo de inserção na carreira docente, a qual denominou ciclo de vida profissional do docente, e as várias constantes da trajetória profissional dos professores.

Quadro 1: Relação entre anos de carreira e fases/temas da carreira



Fonte: Huberman, Michel. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. Vida de Professores. Porto: Porto, 1995. p. 47.

O autor analisou também as sequências específicas de desenvolvimento profissional ao longo das cinco fases da carreira docente: exploração, estabilização, diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento (Ver Quadro 1).

Entrada na carreira: A fase da descoberta e sobrevivência tem a ver com “o choque de realidade”, imprevisibilidade com a sala de aula, discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas escolas, dificuldade em combinar teoria e prática, falta de materiais, etc. Torna-se uma mistura de sentimentos, entusiasmo, orgulho de finalmente ter sua própria classe, seus alunos, fazer parte de uma equipe.

Estas questões evidenciam a importância de cuidar especificamente do professor que inicia sua carreira, por ser um período de expectativas, encantos e conflitos, momento em que deixa de ser aluna para assumir o papel profissional.

Para amenizar essa situação, torna-se necessário que a equipe gestora promova integração entre os professores, “novos e experientes”, momentos para reflexões a prática, com vistas a detecção e solução dos problemas do início da carreira.

Os primeiros anos da profissão

Ao pesquisar linhas sobre o início da carreira docente, Huberman (1995) denomina iniciante o professor com até três anos de carreira.

Marcelo Garcia (1999, p. 113) não determina uma quantidade exata de anos, apenas afirma que a iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, durante os quais os professores fazem a transição de estudantes para professores.

Tardif (2002, p. 82), por sua vez, concebe que o início da carreira ocorre entre o primeiro e o quinto ano de docência, período em que:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco pri-

meios anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de “choque com a realidade”, “choque da transição” ou ainda “choque cultural” noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

O autor assegura que o docente tem cinco anos para aprender a prática, no cotidiano escolar, muitas vezes na imprevisibilidade, para acertar e provar que é capaz de ensinar. Dessa forma, vai se adaptando à a prática docente, transformando a experiência adquirida nesse período numa forma própria de ensinar, construindo assim sua identidade. Esse autor afirma também que nesse período o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, por meio de erros e acertos. Tem necessidade de ser reconhecido e aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos etc.), e essa fase pode ser entusiasmadora ou decepcionante, pois é condicionada pelas limitações das instituições, que em sua maioria ainda não estão preparadas para receber esse profissional.

Nesse sentido, de acordo com Tardif (2002, p.11), “[...] é um período realmente importante na carreira do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. De acordo com os estudos de Tardif, Raymond (2000, p. 217):

[...] Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo, no contexto de urgência e de adaptação intensa que

vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais. Em segundo lugar, a trajetória profissional. Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões idendidárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Há que se pensar em novas estratégias para solucionar as dificuldades encontradas pelos ingressantes e rever a formações continuadas que são oferecidas a eles, para que sua identidade docente seja constituída de forma tranquila e harmoniosa com seu contexto.

Marcelo Garcia (2009) afirma que a fase de ingresso na carreira é um momento de suma importância na constituição da identidade docente. Esse momento tem sido reconhecido por apresentar características próprias. A fase inicial de inserção à docência é a passagem de estudante a professor, uma fase que tem em início em suas atividades de estágio e prática de ensino.

Assim Tardif, Raymond (2000) afirma que o confronto com a realidade força o professor novatos a questionar a visão idealista que tem sobre a profissão docente. Distanciado dos conhecimentos acadêmicos e mergulhado no exercício da profissão, passa a reajustar suas expectativas e percepções anteriores, vindo a situar melhor os alunos, suas necessidades, carências.

Confronto com a prática

No diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, os professores iniciantes encontram dificuldade para articular as concepções de ensino aprendidas na graduação com a realidade da escola.

Segundo Tardif (2002), os saberes são constituídos individualmente, com histórias e aprendizados provenientes de diversas fontes. O caminho para a formação pessoal e profissional e as convivências no exercício da profissão caracterizam os saberes e o exercício dos saberes.

O estudo sobre a formação docente de Tardif (2002) aponta para o desenvolvimento das atividades dos docentes que provém da formação inicial; no entanto, os saberes dos professores não se referem somente ao que aprenderam durante os anos da graduação. O recém-formado torna-se professor por meio do aprendizado de saberes integrados às disciplinas da graduação e de saberes constituídos na sua formação pessoal, com interações familiares, com outros sujeitos, marcados pelas suas vivências ao longo da vida.

O autor indica que o professor constitui saberes de diferentes naturezas, por meio de práticas e associação dos saberes pré-existentes ao contexto de trabalho. Esses saberes são reunidos na complexidade do indivíduo, e o saber de cada ofício está relacionado às condições de trabalho. O autor afirma que o primeiro fio condutor da compreensão do saber docente é que ele está intimamente comprometido com o exercício profissional nas instituições e, especificamente, nas salas de aula. Tardif (2002) elabora um quadro que busca identificar e classificar os saberes dos professores.

Quadro 2: Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES DA AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Saberes docentes e formação profissional (TARDIF, 2002, p. 215).

O Quadro 2 aponta que o saber docente habita na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. Os elementos que constituem o trabalho docente e as fontes de origem do saber-fazer fazem do saber dos professores um saber social.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2002) salienta que é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, pois está ligada à experiência de trabalho. A experiência inicial vai progressivamente oferecendo aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim sua integração no ambiente de trabalho - na escola e na sala de aula. Ela vem também confirmar sua capacidade de ensinar, revelando que seus saberes têm ligação com as condições sociais e históricas nas quais exercem sua profissão, e precisamente com as condições que estruturam seu próprio trabalho. Essa afirmação permite refletir sobre os contextos de atuação dos professores iniciantes, suas condições de trabalho nas instituições, onde a vivência em cada contexto e situação implica diferentes processos de mobilização de

saberes. Portanto, é necessário que a escola acompanhe os docentes, fazendo de seu contexto um ambiente de aprendizagem.

Escola como contexto da aprendizagem da docência

O professor iniciante, na maioria das vezes, intuitivamente, vai construindo, oscilando entre acertos e erros. Em algumas escolas não encontra espaço para socialização e reflexão de suas práticas, pois cumpre tarefas burocratizadas; formulários, planos, registros, que tomam todo seu tempo e anulam as ações reflexivas.

Segundo Canário (2007) duas teses estão corretas, a primeira é de que os professores aprendem em seu cotidiano escolar, e a segunda é que o professor aprende com sua experiência. Esse autor ressalta que a escola é o lugar onde os professores aprendem e produzem competências profissionais. É no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional:

[...] a experiência também nos ensina que nenhum professor é definitivamente competente ou incompetente independentemente dos tempos e lugares. Com efeito, as qualificações obtidas por via escolar correspondem à certificação de competências escolares que não são susceptíveis de uma transferência linear e direta para o exercício profissional, na medida em que dizem respeito ao campo pedagógico que goza de relativa autonomia (CANÁRIO, 2007, p. 38).

O confronto com as exigências das situações escolares é um dos motivos da necessidade de apoio ao professor iniciante, contribuindo assim para sua prática escolar e sua constituição docente.

Reitera Canário (2007, p. 39) que essa valorização do contexto de trabalho como ambiente formativo faz da formação um processo de inteligência do exercício profissional que tende a contribuir para um novo

tipo de formador, transformando-o num “[...] agente de desenvolvimento a serviço das pessoas e da organização”. Esse agente passa a ser capaz de identificar dispositivos adequados aos problemas contextuais, adequando-se à prática.

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de ação (organizações escolares) cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos actores sociais em presença. Estamos, portanto, em presença de um “jogo colectivo”, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É na medida em que a produção de práticas profissionais, realizada em contexto, é atravessada não apenas por factores individuais (dimensão biográfica), mas também por factores organizacionais que as práticas profissionais devem ser compreendidas não apenas em termos de efeitos de disposição, mas também em termos de efeito de situação (os mesmos professores agem de forma diferente em tempos e contextos diferentes (CANÁRIO, 1998, p. 16).

Essas situações mostram que é impossível dissociar o “jogo colectivo” da ação de cada sujeito, que permite refletir sobre o funcionamento da escola. Trata-se de um processo de aprendizagem coletiva que emerge do compartilhamento de saberes individuais e coletivos. Canário (2007, p. 41) salienta que:

[...] a produção e a reflexão de práticas profissionais são essenciais para a socialização profissional, pois a formação consiste em reinventar formas novas de socialização, instituindo nos contextos de trabalho uma dinâmica formativa de construção identitária, que a formação passe a ser centrada na escola e que os processos formativos passem a ser considerados como processos de intervenção nas organizações escolares,

conciliando situações de trabalho com situações de formação, assim a prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada um elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância.

Esse autor mostra a importância da socialização de práticas e da reflexão sobre elas no contexto de trabalho, principalmente para os iniciantes, que podem compartilhar experiências com seus pares.

Em seus estudos sobre a formação centrada na escola, Imbernón (2001, p. 80) afirma que:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar de formação.

A escola tem papel fundamental na formação dos docentes e, por consequência, na efetiva construção de uma escola de qualidade, inserida no seu tempo e comprometida com a formação mais ampla dos alunos, não só acadêmica, mas também humana.

Metodologia

Pensando nas dificuldades encontradas do professor iniciante em sua inserção docente, priorizou-se o exame da realidade vivida dos profes-

sores que atuam na Educação Infantil, por meio de abordagem qualitativa, que considera a subjetividade do sujeito em seu contexto.

Os eleitos para participar da pesquisa foram professores ingressantes no período 2014 - 2018.

O questionário, que foi aplicado a 52 professores iniciantes, era composto de 20 questões; 20 questões fechadas e de múltipla escolha, para se conhecer os iniciantes e suas características quanto a formação inicial, tempo de magistério, etc., e 9 questões abertas, com a finalidade de compreender o sujeito e avaliar sua formação realizada no município e na escola.

De acordo com os dados dos questionários, foram realizados quatro grupos focais em escolas diversificadas, escolhidas por terem o maior número de professores iniciantes. Os participantes foram levados a refletir e a expressar suas opiniões, partilhar aspectos comuns, mas, ao mesmo tempo, foram observadas características próprias, decorrentes do contexto e da trajetória de cada um deles.

Os grupos focais estimularam o diálogo, com trocas coletivas, e em cada grupo realizado houve a participação de um pesquisador-mediador e de um ajudante que fazia o registro e, áudio, utilizando-se de gravadores. Antes dos encontros, os participantes preencheram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a discussões foi elaborado um roteiro, iniciando-se pela apresentação individual e em seguida apresentando perguntas que direcionaram a apresentação de informações por todos os participantes: Como foi o ingresso profissional? Você contou com o apoio de alguém no seu ingresso profissional? Quais foram os principais desafios que você enfrentou? Como você enfrenta os desafios? Quais foram suas principais descobertas? Com que tipo de apoio da equipe gestora você gostaria de contar? Você sente necessidade de formação para os professores iniciantes?

Para identificação dos participantes e preservação de sua identidade na pesquisa, no texto eles são referidos pelas letras GF (Grupo Focal), seguidas de um número cardinal, que indica o número do participante. Ex.: GF32 = grupo focal participante 32. Já a letra Q significa a resposta

obtida por meio do questionário, seguida também de um número cardinal. Ex.: Q16 = questionário do participante 16.

Caracterização dos participantes

Analisando o perfil dos professores participantes da pesquisa por meio do questionário, constatou-se que 36 são do sexo feminino e que 1 é do sexo masculino. Quanto à idade, a maioria estava entre 24 e 35 anos.

Questionando os professores, sobre a razão pela qual optaram pela carreira do magistério, 28 responderam que foi porque se identificaram com a carreira, 8 referiram de família e amigos e 1 indicou maior possibilidade de emprego.

Dentre os professores, 9 exercem a profissão docente há menos de um ano, 11 entre um e dois anos e outros 13, entre dois e três anos.

Apresentação e análise dos dados

Após ouvir repetitivamente e minuciosamente todo o conteúdo, os grupos focais foram transcritos e todos temas e subtemas foram agrupados, elaborando-se assim os temas predominantes, para dar início à subjetiva com embasamento teórico: Formação Inicial, Dificuldades dos Professores Iniciantes, Acolhimento e Apoio, Necessidades Formativas.

Ao discutirem sobre os desafios encontrados no contexto escolar, os professores apontaram vários aspectos relevantes, como:

Teoria e prática

De acordo com os dados coletados na pesquisa, os cursos de graduação têm-se mostrado pouco eficientes para acrescentar a prática docente, tornando o início da profissão muito dificultoso, com situações de fracasso escolar e desistência da profissão.

Os professores participantes da pesquisa relataram algumas dificuldades referente à formação inicial:

Eu acho que a faculdade precisava focar mais na prática, a gente chega achando que é uma coisa e na realidade, tudo é bem diferente (GF22).
Eles dão muita teoria e prática nada (GF31).
É a prática que falta (GF34).

Gatti (2014) observa que as instituições de ensino superior no Brasil não contam com a priorização da formação de professores de modo integrado, com perfil próprio, como em outras profissões, e cita a engenharia, a medicina, o direito. A autora comenta que, no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si, desmembram a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, focando a parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes. Por esse motivo, afirma que o campo de trabalho real de profissionais professores deverá ser referência para sua formação, não como construção, mas como foco e inspiração completa (GATTI, 2014).

O estágio e a licenciatura

As respostas dos participantes revelam que os iniciantes têm dificuldades para exercer a função docente, logo após sair da faculdade. Portanto, é de suma importância entender a importância do estágio supervisionado na vida do futuro professor, conforme os relatos que seguem:

A formação na faculdade deveria ser estilo “residência”, que nos norteasse, que nos colocassem dentro da escola, nós saímos da faculdade e caímos de paradas na escola, saímos dos livros e caímos na realidade (GF32).

Ter um programa de estágio para que inclua os universitários, a faculdade deveria nos encaminhar, é muito difícil conseguir estágio (GF32).

De acordo com Tardif (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes da vida acadêmica dos alunos de licenciatura. Em cumprimento às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir de 2006 o estágio supervisionado tem como objetivo oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas. Trata-se de uma aproximação da teoria acadêmica à prática em sala de aula. Nesse sentido, o estágio supervisionado proporciona ao futuro professor o domínio de ferramentas teóricas e práticas, sendo o básico para o exercício de suas funções. Busca-se, por meio do estágio, propiciar experiências e promover o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos durante a licenciatura.

O Pibid

Uma professora relatou a sua satisfação em relação ao programa PIBID:

Na minha faculdade eu tive a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Na faculdade eu via muita teoria, o que é em diferente da prática, o PIBID me ajudou muito, principalmente por ter o auxílio de um professor presente, realizando o projeto junto, orientando a cada passo realizado, foi uma ótima experiência, que me ajudou muito nesse conflito de início da docência (GF23).

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com

o cotidiano das escolas públicas de educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, observação e reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. Os discentes são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

Dificuldades e descobertas encontradas na inserção docente

Pensando nas dificuldades encontradas no início da carreira, os professores participantes apontaram vários momentos em que se mostraram inseguros:

***com adaptação com a realidade**

Agora eu me sinto confortável, no começo eu chorava, pensava que isso não era para mim, achava que tinha escolhido a profissão errada, mas tudo é uma questão de adaptação (GF23).

***dificuldades ao chegar à escola**

Tinha dificuldade com o controle da sala, a rotina, o dormitório, manter aquela serenidade, eu olho as mais antigas e penso: “Meus Deus como elas conseguem?” (GF13)

Para Lobato (2013), além de facilitar a sequência de atividades diárias, a rotina também é um elemento que possibilita a organização do

ambiente, o uso do tempo. Quando bem planejada e executada, torna-se extremamente positiva no processo de educação. A autora afirma também que a escola deve ser norteada por princípios curriculares que a comunidade escolar viva de fato: organização do ambiente, uso do tempo, seleção e propostas de atividades. A seleção e a oferta de materiais, devem nortear um novo olhar à rotina, não apenas como um ritual de atividades significativas e desgastantes, mas como instrumento que irá possibilitar ao educador abrir caminhos, jogar as primeiras sementes, dar um novo sentido à prática da rotina na educação infantil.

*relação com os pais e familiares:

No início a relação com os pais é muito difícil, eu tinha uma aluna que também era nova na escola, ela também estava em adaptação, a mãe dela me chamou no portão porque estava chorando muito, não queria ir na escola, a mãe queria saber o que estava acontecendo, foi na minha primeira semana, “meu Deus do céu”, o que estava acontecendo eu pensei, eu dei uma travada, a mãe tinha cara de brava, fiquei com medo (GF23).

André, Calil, Martins, Pereira (2017) acrescentam que a construção da relação entre a família e a escola deve beneficiar o desenvolvimento da criança. Essa relação nem sempre é simples e harmoniosa; muitas vezes é conflituosa, com um nível de expectativas de ambas as partes, principalmente quando não atingida. As autoras relatam que, em pesquisas realizadas com foco no processo de constituição da profissionalidade de professores iniciantes, com o objetivo de identificar os principais desafios enfrentados em suas práticas cotidianas na educação infantil e nos anos iniciais da educação básica, muitas professoras relatam que a maior dificuldade não é o trabalho com as crianças, mas com os pais, devido à desconfiança que tem na capacidade do professor para educar seus filhos, o que afeta a constituição da identidade docente.

Acolhida e apoio aos professores iniciantes

As relações estabelecidas no contexto escolar, com professores, gestores, coordenadores, entre outros, são fundamentais para a constituição da identidade docente, visto que esses atores podem apoiar e acolher os professores iniciantes, em relação, tanto à cultura organizacional quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Alguns professores relataram que esse apoio da equipe gestora e de professores experientes foi muito importante para eles:

Tive apoio da diretora e dos colegas, principalmente porque minha sala mudou de professora o ano inteiro, foi difícil a adaptação, a nossa professora coordenadora estava mudando de escola, então não conseguiu passar para nós o currículo (GF21).

Eu graças a Deus tive muita sorte de ter caído em um lugar onde fui muito apoiada, e tanto a direção quanto a coordenação me ajudaram, observavam minhas aulas, conversavam sobre os erros, faziam comentários e me ajudavam, eu não tinha nenhuma experiência (GF11).

Eu caí de paraquedas na Educação Infantil, se não fosse esse apoio delas... elas também entraram esse ano, mas possuem mais experiência que eu (GF31).

Cheguei na escola também não sabia trabalhar com aquele nível, fui procurar ajuda das professoras mais experientes (GF42).

Nesse sentido, Libâneo (2015, p. 25) afirma que as características da gestão comprometem também o fazer pedagógico:

[...] gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas. Se o conjunto da escola é, tanto quanto a sala de aula, espaço de aprendizagem pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos,

valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar, exercem efeitos diretos na aprendizagem de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de alunos e professores.

É necessário equilíbrio entre práticas administrativas e pedagógicas, por parte da equipe gestora. Esse equilíbrio é importante para o ensino, do ponto de vista dos alunos e do professor, particularmente do professor iniciante, que necessita de acolhimento e acompanhamento, para se sentir capaz de enfrentar as dificuldades que surgem no cotidiano escolar.

Segundo Libâneo (2015), há necessidade de que o diretor deve estar bem preparado para receber e apoiar o professor iniciante, auxiliando-o em seu trabalho, colaborando com suas práticas pedagógicas.

Necessidades formativas

A formação continuada é imprescindível, para que se possa eliminar as deixadas pela formação inicial. Freire, (1996, p. 43), afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do comodismo de uma prática constante e imutável e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula, para que alcance melhor os educandos.

Durante o processo de formação, o docente adquire experiência e conhecimento que transforma sua maneira de pensar e agir. A formação é uma forma de democratizar o conhecimento, é um instrumento para tornar o docente um profissional.

Alguns participantes mostraram-se preocupados com a questão da inclusão escolar, mencionando a necessidade de apoio e formação para atender esse público e a falta de outras formações continuadas:

Ao meu ver a palavra inclusão não acontece nas escolas, eles “jogam” os alunos na sala, não dá informação, eu tive um aluno surdo, eu não sabia lidar com esse aluno, tem que preparar o estudante na faculdade, porque ele vai se deparar com esta situação na sua vida profissional (GF31).

Os professores especialistas só atendem crianças com dificuldades de aprendizagem, não atendem as crianças sem laudo, a fala deles é que se não tem laudo não posso fazer (GF31).

Precisamos de uma formação que venha de encontro com a nossa dificuldade, a dificuldade que a Rede Municipal de Ensino está sofrendo, ou a Unidade Escolar, a gestão ver o que é necessário trabalhar, não adianta chegar aqui e ler uns textos, de autores lindos e maravilhosos, ficamos morrendo de sono e acabamos não prestando atenção em nada, tem que ser uma formação que vai agregar na nossa vida (GF32.)

Acredito que as formações poderiam ser voltadas em questões sobre a aplicação da teoria à prática pedagógica (cotidiano escolar), com reflexões coletivas sobre a prática profissional, o que agregaria para a formação pessoal (Q16).

Nesse sentido os professores pesquisados apresentaram sugestões para a realização de formações e orientações simples às quais a Secretaria de Educação poderia aderir, ao criar possibilidades de apoio e acolhimento ao professor ingressante na carreira docente.

Quadro 3: Sugestões dos Professores Iniciantes

Sugestões para a Secretaria de Educação:

As formações aos iniciantes deveriam ser igual é realizado em uma empresa, com integração, para conhecer o sistema de ensino, missão, visão, valores... não sei quais são os meus direitos e deveres, não sei quantos dias tenho de folga, quase perdi uma abonada ano passado (GF13).

Ter uma professora coordenadora por escola (GF33).

As formações em polo contribuem bastante (GF14).

Se não for possível fazer as formações, que tenha uma apostila contendo tudo que o professor iniciante precisa (GF42).

Poderia ter uma apostila com todas as informações (GF41).

Uma apostila explicando tudo, dossiê, ficha de acompanhamento (Gf42).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considerações finais

O objetivo do trabalho foi verificar como tem acontecido o ingresso profissional e como os professores iniciantes da Educação Infantil em uma Rede Municipal do interior paulista têm percebido seus primeiros anos de docência. A justificativa para pesquisar este tema decorreu do fato de uma das autoras, como gestora de escola, ter observado a complexidade de formar e acompanhar professores iniciantes.

Foram levantadas algumas questões relativas ao início de exercício dos profissionais iniciantes na Educação Infantil, entre elas, que ele constrói seu desenvolvimento profissional no contexto escolar e que a acolhida e o acompanhamento são necessários, em sua transição de aluno formado para professor.

Observou-se que os documentos referentes à Educação Infantil, como RCNEI (BRASIL, 1998), DCNEI (BRASIL, 2010), LDB 9.394/96 e (BNCC (2017) não apresentam nenhuma preocupação com o professor iniciante, que

exerce a docência com crianças de 0 a 5 anos. O fato de esses documentos não considerarem as condições de ingresso desses profissionais na docência e o fato de a formação inicial deixar lacunas talvez sejam os principais problemas identificados na pesquisa.

Constatou-se a inexistência de aulas práticas e confirmou-se que os estágios não são suficientes para o professor iniciante compreender o que é um professor de Educação Infantil. Mesmo não sendo o objetivo da pesquisa a formação inicial, observou-se que ela é um fator essencial para atuação do ingressante na profissão, o que suscita discussões sobre o formato da licenciatura em Pedagogia.

Os participantes acreditam que pequenas iniciativas da Secretaria de Educação ajudariam muito nesse momento de transição, ao oferecer apoio, acompanhamento, acolhida, integração e formação aos professores iniciantes. Comentaram que a Secretaria de Educação não oferece atendimento específico ao professor iniciante e que não há, em todas as escolas, compartilhamento de experiências entre os professores organizado e oferecido pelas equipes gestoras.

Os dados coletados revelaram que o período de inserção da carreira docente é o mais oportuno para oferecimento de formação, considerando-se que é nesse momento que o professor enfrenta dúvidas e dificuldades. Segundo Vaillant; Marcelo (2012, p. 124), “[...] os professores principiantes, em seu primeiro ano de exercício são aprendizes vorazes, que se preocupam desesperadamente por aprender seu novo ofício”.

Há que se investir na necessidade de oferecimento de formação aos professores iniciantes, pois esse aprendizado será útil ao longo de toda sua carreira. Entende-se que a Secretaria de Educação não pode desperdiçar esse momento, quando o professor tem mais “sede” de aprender, momento considerado fundamental na construção de sua identidade.

Pensando em uma forma de produto final desta pesquisa, elaborou-se um plano de formação específico para professores iniciantes para a Rede Municipal pesquisada. Espera-se, assim, cooperar com o processo de inserção docente.

Referências

- ANDRÉ, M.; CALIL, C. G. M. A.; MARTINS, P. F.; PEREIRA, L. A. M.; O papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes. *Revista Eletrônica de Educação*, v.11, n. 2, p. 505-520, jun/ago.,2017.
- BRASIL, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Edited by Foxit Reader Copyright (C) by Foxit Software Company, 1998.
- Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 22/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.
- FREIRE. P. A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernadete A. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- _____. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. *Revista USP*. São Paulo. n. 100 p. 33-46. 2013-2014.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora. 1995.p. 31-61
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).
- _____. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez. 1994.
- LOBATO, M. J. S. Aspectos Gerais da Rotina Escolar na Pré Escola. *Saberes*, Natal-RN, v.1, n. 8, ago. 2013, 73-75.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.
- _____. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Santiago: Preal*, 2011. (Documento do Preal, n. 52)
- _____. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n.9, p. 51-75, 1998.
- _____. A identidade docente: constantes costumes. *Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*, v.01, n.01. p. 109-131, 2009

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

MIZUKAMI, A. N. Professores iniciantes, o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Aprendizagem da docência: Professores Formadores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.1, dez –jul. 2005-2006.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Medição, 2011.

NONO, M. A. Casos de Ensino e Professores iniciantes. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. 87, n.217, p. 382-400, 2006

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (ORG.). Vidas de professores. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007. P. 11-30.

_____. O passado e o presente do professor. *In*: NÓVOA, A. (ORG.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: Nada substitui o bom professor. São Paulo: SINPRO, 2006.

_____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 15 – 34 p. .

_____. Vida de Professores. Porto: Porto Editora. 2000.

_____. Professor se forma na escola. Escola online, edição n. 142, maio 2001. Disponível em: Acesso em 24/01/2019.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 14/03/2019

TARDIF, M.; LESSARD, C. Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, M.; Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA ENFERMEIROS: PRINCIPAIS DESAFIOS

Débora Laura França Costa
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Virginia Mara Prospero da Cunha

Este capítulo, um recorte da dissertação intitulada “O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro, defendida em 2019, apresenta referencial teórico para a formação pedagógica do enfermeiro, põe em discussão a sua formação e inclui alguns depoimentos de professores enfermeiros.

A formação do enfermeiro que atua como docente deve ser embasada no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender. Deve possibilitar a reconstrução de situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva, com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos alunos como processos interativos (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007).

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam, no entanto, que a função do professor é se apropriar do instrumento científico, técnico, do pensamento político, social e econômico e do desenvolvimento cultural, para que seja capaz de pensar e administrar soluções para os problemas e dificuldades inerentes à docência.

Comumente, tem sido conferida à pós-graduação a responsabilidade de formar este docente por meio das disciplinas Metodologia do Ensino Superior e Didática que, para muitos, são a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre o exercício da docência. Contudo, essas disciplinas têm carga horária reduzida, e nem sempre são ministradas por profissionais que dominam os saberes necessários à docência. Sendo assim, essa estratégia não tem respondido satisfatoriamente às necessidades de formação do professor enfermeiro (BATISTA; BATISTA, 2014).

A educação é um processo que envolve pessoas com conhecimentos em níveis desiguais, o que sugere que sejam compartilhados. Presencialmente ou a distância, existem pessoas participando e dando sentido a esse processo. Sendo assim, a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos, na direção da construção de uma sociedade com possibilidades melhores de vida. O que acontece na educação repercute intensamente na vida dos indivíduos e nas gerações futuras (GATTI, 2009).

O profissional enfermeiro depara-se com um desafio decorrente de sua formação, pois agrega, para sua prática docente, uma formação técnica essencialmente ligada ao cuidado, que principal objetivo de sua atuação. Além disso, ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, mas em uma situação invertida, e isso pressupõe uma coerência entre o profissional que se deseja formar e o profissional que se constrói como educador (REIBNITZ; PRADO, 2006).

Para Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo é, provavelmente, a categoria que melhor diferencia a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um profissional pedagogo.

Perrenoud (2000) diz que o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de sua área específica de ensino, a capacidade técnica e a frequente atualização profissional formam competências e habilidades desejáveis a um docente.

Atualmente, nota-se que grande parte das instituições de ensino priorizam a experiência profissional do docente na sua área de formação, em detrimento de sua experiência pedagógica, o que contribui para a desvalorização da necessária capacitação pedagógica por parte do docente na área da saúde (BATISTA; BATISTA, 2014).

O domínio do conteúdo específico é condição hegemônica para o exercício da profissão docente, porém o saber pedagógico também deve ser condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso ter conhecimento pedagógico sobre como ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, ser um facilitador da aprendizagem, saber

eleger recursos e escolher metodologias adequadas, saber avaliar, saber planejar, enfim, saber ensinar (TARDIF; LESSARD 2005).

A Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN) defende o interesse dos enfermeiros frente às características do ensino, mobilizando representantes de instituições de ensino, gestores de saúde, organismos sindicais, alunos e especialistas em Enfermagem (ALMEIDA; SOARES, 2010).

O enfermeiro educador tem a mania de transferir para sua prática docente a forma como vivenciou a sua própria formação, e é um ponto comum entre os enfermeiros educadores o reflexo dessa formação tradicional de sua prática pedagógica (GUBERT; PRADO, 2011).

A educação transformadora, entretanto, pressupõe uma interação profunda entre professor e aluno, e está voltada para ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tendo por base a realidade dos educandos. Sendo assim, o professor assume a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por atividades estimuladoras da criatividade dos alunos (VIANA, 2014).

Para Santos (2004), a resistência às mudanças, a pouca reflexão sobre a docência, o distanciamento dos serviços de saúde, com reforço à clássica dicotomia entre o pensar e o fazer, e a fragmentação e tecnicismo presentes em boa parte da prática dos docentes fundamentam algumas das contradições que precisam de enfrentamento e superação, para que se possa promover a melhoria da formação do enfermeiro na contemporaneidade.

A ênfase na formação técnica, centrada na atuação assistencial, é também percebida como um limitador na atuação docente. O processo de ensinar e aprender em saúde, de modo geral, apresenta uma supervalorização da técnica, num paradigma biologicista e intervencionista. Diante disso, outras competências, como a de educador, ficam em segundo plano. (BATISTA; BATISTA, 2014)

Enfrentar os limites e os desafios no processo de formação do profissional de enfermagem significa investir e comprometer-se com as mudanças, o que exige, dos envolvidos no processo, interação, integração, comprometimento e qualificação.

Sendo assim, as inovações requerem uma atitude coletiva, aberta, envolvendo docentes, discentes, gestores e profissionais da área. Desse modo, pode-se concluir que a formação de um perfil de profissional da enfermagem com abordagem generalista, humanista, crítica e reflexiva, só poderá ser alcançado com a adoção de práticas pedagógicas ativas que tenham o aluno como principal sujeito do seu processo de aprendizagem e o professor como facilitador deste processo. Somente assim haverá desenvolvimento de competências que venham a utilizar os conceitos da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade no processo de formação do profissional de enfermagem, para superação do modelo tradicional de formação profissional.

A Enfermagem, de acordo com o descrito na Legislação do Exercício Profissional, Lei nº. 7.498, de 25 de Junho de 1986, é reconstruída e reproduzida por um conjunto de práticas sociais, éticas, políticas e educativas que se processa por meio do ensino, pesquisa e assistência e que se realiza na prestação de serviços ao ser humano, no seu contexto e circunstância de vida.

Segundo Orientação Fundamentada N° 052/2017, do Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo, o enfermeiro educador não precisa mais de formação na área de docência, desde que tenha licenciatura ou pós graduação em nível de especialização *Lato Sensu*.

Ser educador na enfermagem significa ter competência técnica e fundamentação teórica, mas, acima de tudo, atitude de flexibilidade e humildade. Significa também: construir com o outro a base do conhecimento; interagir com o outro; ir além do espaço da sala de aula, superando os limites do saber escolar; estimular a crítica, a reflexão; mostrar o caminho para o educando construir os saberes; propiciar condições para uma aprendizagem que efetivamente possa ser útil para a realidade. O professor deve compartilhar conhecimentos, ações e projetos baseados no diálogo, ser capaz de conduzir o processo e, acima de tudo, adquirir a sabedoria da espera, para que possa ver no educando aquilo que nem mesmo ele viu, ou leu, ou aprendeu, ou produziu.

Modificar esse contexto significa que são necessárias reformas educativas e propostas de mudanças na formação de docentes. Forma-se um novo espaço em relação à organização escolar, onde é necessário um trabalho mais coletivo, maior integração e diálogo, novas concepções de currículo, formação, educação, sociedade e do sujeito da educação. A prática docente na formação inicial e na continuada necessita ser transformada em objeto de estudo, investigação, reflexão e teorização, para que seja possível superar práticas fragmentárias, descontextualizadas e desconectadas da realidade. A avaliação das práticas acontecer conforme critérios epistemológicos que assegurem criticidade das decisões tomadas ou a tomar, para que as discussões não sejam vazias, focalizando superficialmente a prática pela prática.

Estudo realizado por Carrasco (2018) assinala que os enfermeiros que atuam como docentes, em sua maioria, não têm formação voltada para o ensino em Enfermagem têm somente a prática assistencial. Não se pode afirmar que, pelo simples fato de ter frequentado uma Licenciatura ou uma pós-graduação na área da Educação o sujeito será um ótimo professor, pois apenas os saberes pedagógicos não são o bastante. Logo, o ser professor configura-se numa aprendizagem contínua, que ocorre a partir de conhecimentos, experiências e vivências. Para Therrien (2002), existem vários saberes docentes, não só os pedagógicos, mas também os da experiência. Nesse sentido, o docente consegue articulá-los em sala de aula, e é nessa articulação que ele tem a oportunidade de se mostrar como docente e construir sua identidade docente. Sendo assim, discute-se que as vivências do enfermeiro, como professor e profissional de saúde, são importantes para ensinar e aprender.

Therrien *et al.* (2015) apontam que, dentre os desafios enfrentados pelos professores-enfermeiros está no fato de trazerem algumas lacunas da educação básica, e também no déficit de organização e de tempo para se dedicar aos estudos, pois geralmente já estão inseridos no mercado de trabalho.

Nesse cenário, algumas escolas buscam estratégias para superação desses desafios, como: discussões pedagógicas sobre formação crítica e

reflexiva e conceito de competências; formação de comissões de avaliação; capacitação permanente de professores; busca de metodologias que articulem teoria e prática para uma assistência de qualidade.

Metodologia

A pesquisa aqui relatada, que objetivou analisar como os profissionais da saúde, no caso, da Enfermagem, enfrentam os desafios da profissão docente, caracteriza-se como de abordagem qualitativa. Quanto à sua natureza, classifica-se como uma pesquisa básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para a ciência sem aplicação prática prevista.

Os participantes foram enfermeiros-docentes escolhidos por serem atuantes de um curso profissionalizante em Enfermagem oferecido no Município de Taubaté. Dos 15 enfermeiros docentes da instituição foram selecionados 12, e o critério para essa escolha foi o fato de estarem atuando, no momento da pesquisa. Todos eles têm experiência clínica como enfermeiros, antes da docência, pois a instituição, para contratação desses profissionais, exige que tenham experiência clínica comprovada por carta de referência das instituições em que trabalharam e pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Contudo, não exige experiência docente.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada que, segundo Marconi e Lakatos (2003) é realizada com um roteiro estabelecido pelo pesquisador.

Por envolver seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa conforme padrões éticos. Após aprovação pelo Comitê, por meio do CAAE nº 78645717.8.0000.5501, solicitou-se autorização do gestor da escola, para realização da coleta de dados.

Primeiramente foi apresentado, aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como o direito de desistir de participar do estudo, a qualquer tempo.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos entrevistados, de maneira individual, conforme agendamento. Cada participante realizou a entrevista no dia que melhor se ajustou a sua agenda. As entrevistas, gravadas em mídia digital e posteriormente foram transcritas, para análise por meio da Análise de Conteúdo, a partir de elementos qualitativos, inferências e interpretação dos resultados.

Na apresentação dos resultados, os participantes são indicados pela letra P maiúscula acompanhada de um número cardinal.

O que dizem os professores enfermeiros

A formação pedagógica do profissional de saúde que atua como professor é uma temática atual, ampla e complexa. Sua atuação não se restringe somente à assistência, pois engloba também a pesquisa, a gerência e a educação. Um dos lados desse quadrilátero, a educação, envolve atividades junto aos pacientes e suas famílias, e à equipe assistencial, e também na formação de novos profissionais, nos níveis técnico, de graduação ou de pós-graduação. Assim como para trabalhar em qualquer outra área é necessário ter formação específica, a atuação na educação também necessita desse preparo. Sobre a formação pedagógica, na construção da aprendizagem da docência, os participantes relataram:

A gente é especialista na parte da saúde, não da prática pedagógica, que é fundamental. Se eu tiver oportunidade eu até gostaria de fazer, não para exercer como pedagoga, mas pra entender melhor os recursos, toda essa evolução, essa história, e pra daí sim, dar o meu melhor. Para eu saber até onde eu posso ir, para tirar todas essas dúvidas que eu ainda tenho (P1).

É essencial a formação pedagógica para o professor do curso de enfermagem, principalmente, para nos direcionar em relação às didáticas, a didática, né? Porque quando você faz a pedagogia, quando você faz a docência, você tem que saber o que está fazendo. Nós, quando a gente se forma... a faculdade nos dá uma visão muito técnica. A gente precisa trabalhar essa questão da pedagogia, do como ensinar. Então isso que eu acho importante, porque a pedagogia nos direciona no como ensinar, no como chegar até o aluno (P7).

A gente sabe que a gente é educador em saúde, mas ser educador em saúde é muito diferente de ser professor, porque muitas vezes é uma orientação, é um trabalho com pequeno grupo. Eu acho muito importante a formação pedagógica para o professor do curso de enfermagem, porque vai nos dar subsídios para as práticas pedagógicas, técnicas de avaliação, então, é muito importante (P12).

A profissão docente, seguindo o modelo de outras profissões que definem suas bases de conhecimento em termos sistemáticos, requer preparação, visto que a função do professor não se define pelo simples domínio de conteúdos, mas pela utilização e mobilização desses saberes e pelo modo de fazer com que esse conteúdo possa ser ensinado e aprendido (SHULMAN, 2014).

A graduação permite ao indivíduo atuar em determinada profissão, mas necessariamente não o capacita para ensinar essa profissão (TARDIF, 2005). Mesmo que em alguns cursos e instituições de ensino superior haja preocupação em apresentar aos alunos aspectos da educação, a graduação não tem como objetivo capacitar o indivíduo a atuar como docente. O objetivo é capacitá-lo para atuação na área específica de sua graduação, como Enfermagem, Fisioterapia, Psicologia, etc.

É comum que a maior parte dos formandos entre no mercado de trabalho atuando na sua área específica de formação, o que pode ocorrer em instituições de saúde, laboratórios, consultórios ou em outros; buscam

desenvolver o que aprenderam e obter experiência para percorrer novos horizontes, seja por querer conhecer novas áreas, ampliar conhecimentos, seja conseguir melhor retorno financeiro. Entretanto, como em diversas áreas da saúde, como a da prática clínica assistencial, traz um retorno financeiro menor em comparação ao da docência, que passa a ser uma abertura de trabalho desejado por muitos. Entretanto, buscam a carreira docente sem o preparo necessário que demanda essa área (TREVISIO; COSTA, 2017).

Os docentes do ensino superior normalmente são especialistas em sua área, mas têm deficiência de formação pedagógica, tanto técnica como filosófica. Existe o entendimento de que basta o indivíduo saber com profundidade algum assunto para que possa ser professor, isto é, lecionar no ensino superior o que realmente importa é ter domínio dos conhecimentos da área de atuação específica, não sendo necessário ter formação didática (TREVISIO; COSTA, 2017). As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais requerem adaptação do especialista em alguma área, para que possa atuar no ensino superior. Requerem, também, compromisso desse profissional com sua formação e apoio institucional.

Ensinar é uma das profissões mais antigas, porém o estudo da prática de ensino é muito recente. De acordo com Treviso e Costa (2017), envolve aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Em outras palavras, o docente precisa ter os conhecimentos que envolvem o conteúdo a ser ensinado, precisa saber fazer, ter o conhecimento de como aplicar esses conteúdos e de como ensinar isso aos alunos e ter competências específicas para desempenhar a função de professor.

A experiência e a habilidade técnica podem capacitar ainda mais o docente a contribuir na construção do conhecimento, influenciando também na segurança em ensinar o que sabe, porém não são suficientes para o exercício da docência. É necessário considerar a necessidade de conhecimento didático do conteúdo, e não somente o conhecimento do conteúdo em si (FREIRE, 2001). Além disso, o conhecimento pedagógico envolve aspectos como organização das atividades de ensino e aprendizagem e gerenciamento de alunos (PIMENTA, 2005). O professor precisa

ensinar o conteúdo, mas não somente isso; deve também orientar, motivar o aluno a buscar conhecimento e significados, estimulá-lo a querer aprender, e não a apenas a buscar certificação.

A experiência na área específica pode contribuir para a atuação na docência, qualificando o ensino e oferecendo maior segurança ao docente, ainda mais se somada à formação docente. O professor domina com propriedade o conteúdo que se dispõe a lecionar, porém não tem, necessariamente, conhecimento e habilidade para mobilizar e trabalhar os saberes com os estudantes, porque ensinar envolve conhecimento específico, mas também saberes pedagógicos e didáticos (SHULMAN, 2014). Ensinar também não é apenas o domínio de técnicas para dar uma aula específica; é também um processo que envolve vários fatores, como planejamento do semestre e das aulas, metodologias, avaliação, entre outros.

Ter conhecimento pedagógico e didático possibilita ao professor explorar de forma mais aprofundada as estratégias de ensino e aprendizagem, com maior aproximação entre a teoria-prática no ensino e a prática profissional (TREVISIO; COSTA, 2017).

A designação de ensinar está intrinsecamente conectada à natureza dessa prática e ao tipo de conhecimento específico necessário para exercê-la. A profissão requer vasto conjunto de saberes na área da educação, e deve ser pensada, planejada, pois está longe de resultar espontaneamente do domínio do conteúdo a ensinar e da sua exposição (ROLDÃO, 2007); portanto, afasta-se das correntes de opinião que defendem como supostamente suficiente o saber conteudista, para ensinar. A autora segue afirmando que a mística da apropriação dos saberes deve ocorrer, não só com o aprendiz aluno, mas também com o aprendiz docente, de forma a lhe permitir uma prática docente mais segura e profissional. Aprender a ensinar é um processo que deve ocorrer por toda a carreira do professor. A forma como esse aprender se dá é bastante variável e de alguma forma deve agregar conhecimento e experiência ao docente.

Segundo Nóvoa (2009), o conhecimento construído a partir da reflexão e da compreensão da prática docente precisa ser valorizado, conside-

rando-se que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. O investimento na formação de docente para profissionais da saúde justifica-se pela importância, tanto da área da educação como da área saúde, as quais são intimamente imbricadas e podem ser utilizadas como indicadores para aferir o nível de desenvolvimento de um país.

A experiência e a habilidade técnica na área da saúde são importantes para o processo de ensino, em relação à segurança em ensinar o conteúdo e em relação ao fato de trazer maior significado e realidade à sala de aula. Contudo, somente saber a técnica ou o conteúdo não são suficientes para poder ensinar; é necessário também domínio na área pedagógica.

Um dos desafios enfrentados pelos docentes entrevistados foi caracterizado pelo aluno que não consegue pensar sozinho. Therrien *et al.* (2015) também encontraram esse desafio enfrentado pelos professores enfermeiros, em sua pesquisa. A professora P1 afirma que:

[...]o que mais me preocupa é entregar no mercado de trabalho um aluno que não consegue pensar sozinho.

A educação, compreendida como instrumento a serviço da democracia, contribui, por meio de vivências comunitárias dos grupos sociais e de diálogo, para formar pessoas participantes. A reforma da educação e da sociedade andam juntas, num mesmo processo. Freire (1975) apresenta-se como o educador que, ao pensar o homem, a sociedade e suas relações, preocupou-se em discutir a educação brasileira e em buscar meios de torná-la melhor. Para isso, apontou a necessidade do compromisso e da participação de todos, na perspectiva de uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando se torne sujeito de seu próprio desenvolvimento, diante da presença orientadora que tem o educador.

Segundo o autor, a educação é ato de amor e coragem sustentado no diálogo, na discussão, no debate. Requer que sejam considerados os saberes dos homens e das mulheres, visto que os indivíduos não ignoram tudo, mas também não dominam tudo. É preciso que se compreenda que a história é um processo de participação de todos, e neste sentido é a escola

é um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem, devido a sua natureza e especificidade. Segundo Freire (1975) é preciso que seja designado ao homem o direito de dizer sua palavra, o que significa sua iniciação quanto compreender a si mesmo e aos demais homens no mundo, e também quanto a compreender seu papel no processo de transformação. O homem é um ser histórico, portanto é capaz de construir sua história participando ativamente de sua comunidade.

A comunicação entre educador e educando, no compartilhamento de suas experiências pelo diálogo, abre caminhos para uma participação responsável. O diálogo implica reconhecimento do outro, por meio do respeito a sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, com fundamento na democracia. Freire (1975) traz para a escola o princípio da relação aluno-professor. Por vezes, na vida social há autoritarismo e ausência do diálogo. Por esse motivo, todos devem aprender democracia, por meio do diálogo entre alunos, pais e professores, transformando a vida escolar em assunto de todos os envolvidos, assim como a vida política é assunto de toda a sociedade. Para que isso ocorra, sugere-se uma educação transformadora, educação para a democracia com participação de todos, alicerçada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças por meio do consenso entre grupos e classes sociais, e de reformas histórico-culturais, ou seja, considerando-se a realidade do trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural.

Segundo Freire (1975), o papel do educador é ajudar o aluno a descobrir que, mesmo em situações difíceis há um momento de prazer, de alegria. Para isso, torna-se necessária a prática do diálogo, para que ambos, educador e educando, por meio da consecução de seus objetivos, tenham acesso ao saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade. Ainda de acordo com o autor, o professor, como intelectual, tem que participar desse processo e nele intervir, quando necessário. Não pode ser somente um facilitador, papel que traduz a exigência da formação de professor para o exercício pleno de sua função pedagógica, mas também um articulador do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre a preocupação com a aprendizagem do aluno:

É, a preocupação maior é você saber se você conseguiu atingir o conhecimento dos alunos. Pelo menos um mínimo da contribuição para o conhecimento dos alunos. Essa é minha preocupação maior, será que eu consegui? (P2)

É, a minha preocupação maior é saber se eles estão entendendo o que eu estou passando para eles (P11).

A avaliação teve, por muito tempo, como único propósito, classificar o aluno, pontuando resultados quantitativos em relação a sua aprendizagem. Com o avanço de estudos na área da educação, a avaliação da aprendizagem assume também a característica de mostrar os avanços de apropriação do conhecimento adquiridos pelos alunos. Para que isso ocorra de forma satisfatória, o docente deve usar diferentes instrumentos de avaliação e analisar não apenas o conhecimento do aluno, mas também seu comportamento e atitudes.

A avaliação, parte integrante do processo de educação, deveria ser um momento de aprendizagem que permitisse repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula.

Para os alunos, avaliar é simplesmente fazer prova, tirar nota e passar de ano. Já para os docentes, na maioria das vezes é um trabalho burocrático. Dessa maneira, ambos perdem, nesse momento, e descaracterizam a avaliação de seu significado básico de dinamização do processo de conhecimento. Segundo Luckesi (2002, p. 175), “[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...]”.

Avaliar não se resume apenas a fazer provas e aplicar trabalhos. Desde o instante que entra em sala de aula, o docente já faz uma avaliação, ao olhar para os seus alunos: observa a roupa que estão vestindo, os penteados, a forma como se comunicam com os colegas. Ao conversar

com o aluno, o professor seus gestos, sua maneira de se comportar e pensar. Portanto, a avaliação acontece todo o tempo.

A avaliação vai muito, além disso, de atribuir nota ao aluno, referente ao que aprendeu ou memorizou; está dentro dos processos de ensino e de aprendi-zagem, nos quais professores e alunos têm que trabalhar juntos. O docente que não tem noção correta do que seja avaliação, pode pensar "eu ensino, o aluno aprende e depois eu avalio, no final. Na realidade, a avaliação necessita acontecer constantemente, sob um olhar reflexivo do professor ao observar a aprendizagem do aluno. A avaliação só faz sentido, se os seus resultados permitirem, tanto aos alunos quanto aos docentes, uma reflexão sobre os processos pedagógicos desenvolvidos. A nota, uma convenção utilizada para comunicação com os alunos e seus pais, não deve ser o elemento principal da avaliação (WERNECK, 1999).

A formação de base do aluno e o aluno com dificuldade são mencionados pelos entrevistados como alvos de preocupação.

É a deficiência que eles acabam tendo em relação à formação deles, durante o ensino médio. Então a falta, muitas vezes de conhecimento (P12).

[...] aquele aluno que tem uma base muito ruim, entende? Então, esse aluno, chega para você e não é só você ensinar pra ele uma anatomia, uma fisiologia ou cálculos de medicação. Você tem que ensinar a ele como fazer um cálculo. Você tem que ensinar o que é uma divisão, uma multiplicação, pra chegar naquele assunto que realmente é de interesse do curso (P 8).

A dificuldade, às vezes, de fazer com que eles entendam. Porque tem alunos que têm dificuldade maior do que os outros. Eu acho que a formação de base. Então, a minha preocupação era achar um meio, ou um tempo dentro do curso, para que a gente pudesse apoiar esses alunos, para que eles se desenvolvessem melhor (P6).

Fazendo um paralelo com a literatura, observa-se que é dever do Ensino Médio preparar os alunos para as necessidades que irão surgir no decorrer de suas vidas.

No Ensino Médio, etapa final da escolaridade básica, a Matemática deve ser compreendida como uma parcela do conhecimento humano essencial para a formação de todos os jovens, que contribui para a construção de uma visão de mundo, para ler e interpretar a realidade e para desenvolver capacidades que deles serão exigidas ao longo da vida social e profissional (PCN, 1998, p. 111).

Partindo da análise dessa colocação, pergunta-se: se o Ensino Médio deve preparar o aluno para as exigências da vida social, como pode ingressar no Ensino Técnico Profissionalizante com tantas dificuldades, visto que é nesse período que lhes são oferecidas as condições necessárias para o aprofundamento dos conceitos já trabalhados na educação anterior?

É necessário refletir sobre o todo, não procurar culpados, mas soluções, para que o ensino de qualidade aconteça, pois, com o passar dos anos aparecem cada vez mais deficiências nessa área. É preciso também pensar nos profissionais que estão no mercado de trabalho, cuidando da segurança das famílias e da saúde dos indivíduos.

Ao analisar o erro é necessário pensar que sua origem pode estar na falha do Ensino Fundamental ao abordar certos conceitos sem aprofundamento, não lhes atribuindo o devido valor e importância. Alunos erram e diversas vezes não sabem em que momento; sabem apenas que não chegaram ao resultado desejado.

Os docentes devem saber lidar com as avaliações, mostrar aos alunos, sem causar-lhes traumas, os caminhos certos para chegarem ao aprendizado. Deve trabalhar as dificuldades, para que os alunos mentalizem melhor os conceitos e não pensem apenas que não sabem. Esse aspecto muitas vezes bloqueia o aprendizado, pois o medo de errar e de

ser discriminado diante dos outros colegas é constrangedor. Muitas vezes, nem têm coragem de apresentar uma dúvida ao professor, dizem que entenderam e, quando tentam resolver os exercícios, não conseguem. O erro não pode ser motivo de punições, mas deve ser utilizado para mostrar aos alunos como contornar suas dificuldades, isto é, deve ser considerado como parte do processo da construção do conhecimento (GONÇALVES, 2007).

Ministrar uma aula mais atrativa foi outro desafio levantado pelos docentes entrevistados. A professora P3 afirma que

A preocupação maior hoje, eu acho que do docente, é que a aula seja de uma forma atrativa, porque a gente perde muito aluno para celular, para qualquer outro tipo de aplicativo, né, por conta da tecnologia.

Para P2,

[...] hoje, os alunos, eles chegam com a pergunta e com a resposta pronta já, eles já sabem a resposta [...]então hoje é um desafio o tempo inteiro.

A busca por diferentes métodos de ensino, para tornar as aulas mais atrativas e abrangentes, está intrinsecamente ligada à atualização e dinamização das aulas e da prática pedagógica dos professores. Deve-se considerar que os alunos estão em constante contato com a tecnologia e que têm disposição para desbravar novos caminhos. No que diz respeito a atualidades, esperam serem surpreendidos pelos seus professores, para que seus aprendizados sejam mais satisfatórios e prazerosos (KLIPPEL, 2014).

A autora explica que, para fazer sentido e ser atrativo para os educandos, deve ter valor em seu cotidiano, Para que o ensino e os conteúdos expostos cheguem a esse patamar, devem ser contextualizados, adaptados e condizentes com o meio no qual esses jovens aprendizes se encontram. Explica também que é de suma importância que os docentes participem de ações constantes de formação continuada,

para que estejam preparados para serem os mediadores entre tecnologia/escola, em torno de um único propósito: o auxílio e a motivação do trabalho na formação da prática.

Os professores entrevistados mencionaram também que a graduação em enfermagem não prepara para docência.

[...] e esse processo da docência, como a gente sai da graduação com o título de enfermeiro, essa didática toda, esse processo todo, pra gente é mais difícil (P3).

[...] o enfermeiro docente é diferente. Ele vai ensinar o caminho, é isso que ele faz. Ele tem que ter a noção de didática, ele tem que ter a noção de pedagogia, o que não ocorre na graduação em enfermagem (P4).

Fazendo um paralelo com o que se tem escrito sobre o assunto, Shulman (2014) considera que o conhecimento pedagógico do conteúdo é, provavelmente, a categoria que melhor diferencia a compreensão de um especialista em conteúdo da compreensão de um profissional pedagogo.

As mudanças na estrutura e nos métodos do ensino necessitam segundo Batista (2005), que o docente da saúde conheça as questões pedagógicas, para que possa compreender e implementar novos modos de trabalho no cotidiano docente, ampliando a consciência sobre sua prática e entendendo sua função no âmbito da formação de profissionais de saúde.

A docência em saúde é muitas vezes situada como uma decorrência do sucesso profissional em dada carreira (OJEDA *et al.*, 2004). Neste sentido, muitas vezes, a escola tem incentivado o professora progredir na carreira, a enfatizar seu desempenho na pesquisa, a lidar com a dificuldade e a responsabilidade de superar falhas de formação e a conciliar teoria e prática.

À guisa de conclusões

O docente deve estar preparado, ter conhecimento do que vai ensinar e também habilidade didático-pedagógica: Não existem receitas prontas no processo de ensino aprendizagem, mas uma necessidade de conhecer metodologias de ensino e saber adequá-las a diferentes situações e pessoas. O docente precisa aliar teoria à prática, por isso tem que ser líder do processo, automotivar-se, construir-se constantemente e atualizar-se, para que possa propor e organizar as melhores ferramentas para o aprendizado dos alunos (BACKES, 2010).

A formação pedagógica dá suporte à atuação do docente. A docência é uma atividade complexa que requer, não somente o domínio do conteúdo, mas também uma especificidade formativa, um amplo conjunto de saberes e formação contínua. Exige, não somente uma ação individual de cada docente, mas também uma ação institucional.

Os desafios descritos pelos entrevistados, como saber se o aluno aprendeu, ministrar aulas mais atrativas para que a escola não perca o aluno para as tecnologias de última geração e o fato de a graduação em enfermagem não preparar para a docência, fazem com que esses profissionais busquem aperfeiçoar sua atuação docente por meio de pesquisa, troca de experiência entre os pares e, principalmente, por meio de formação pedagógica que os auxilie a superar esses obstáculos.

Referências

ALMEIDA, A. H.; SOARES, C. B. Ensino de educação nos cursos de graduação em enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 63, n. 1, p. 111-116, agosto, 2010.

BACKES, D. S. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Rev. Bras. Enferm.** v.63, n. 3, p. 421-426, 2010.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**.v. 3 n. 2, p. 283- 294, 2005.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Org.). **Docência em saúde: Temas e experiências**. 2. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2014.

BRASIL, Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. Brasília, 1986.

CARRASCO, A. V. de A. **Professor-enfermeiro: significados e profissão docente**. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em: <http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/professor-enfermeiro-significados-e-profissao-docente>. Acesso em: 22 abril 2018.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM. Orientação Fundamentada nº 052/2017. Disponível em: https://portal.coren-sp.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Fundamentada%20-%20052_2.pdf

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1975.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, v. 15, n. 42, p. 259-268, May-Aug., 2001.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Rev. Bras. De Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009.

GONÇALVES, C. F. **Dificuldades em matemática ao ingressar no ensino superior**. 2007. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2007.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletrônica de enfermagem**. v.13, n. 2, p. 285-295, abr/jun. 2011.

KLIPPEL, R. P. **A busca de uma aula mais atrativa e abrangente: utilização de mídias ou novas ferramentas como estratégias de ensino**. 38 f. Monografia (Especialista em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino - Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Medianeira, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

OJEDA, B. S.; SANTOS, B. R. L.; EIDT, O. R. A integração ensino e assistência na enfermagem: delineando possibilidades para uma prática contextualizada. **ACTA Paulista de Enfermagem**. v. 17, n. 4, p. 432-438, 2004.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, jan. 2000.

PIMENTA, S. M.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez; 2005.

REIBNITZ, K. S.; PRADO M. L. **Inovação e Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura; 2006.

RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.** v. 59, n. 3, p. 456-459, 2007.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, p.94-103, jan./abr., 2007.

SANTOS, G. F. Formação do enfermeiro na perspectiva das competências: uma breve reflexão. **Rev. Bras. Enferm,** Brasília (DF), n. 57, v. 01, p. 66-70, jan./fev. 2004.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, J. O saber docente e a formação do professor. *In:* SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papirus, 2002.

TERRIEN, S. M. N.; BARBOSA, E. S.; TORRES, M. N. B. F. **Docência universitária para enfermeiros: dificuldades e esperanças.** XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PUCPR 26 a 29 de outubro, 2015.

TREVISÓ, P.; COSTA, B. E. P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação em sua atividade docente. **Texto Contexto Enferm.** v. 26, n. 1, p.1-9, 2017.

VIANA, J. F. **Concepções pedagógicas para formação do enfermeiro:** práticas e saberes do cuidado clínico. 90 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Cuidados Clínicos em Saúde) – Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2014.

WERNECK, H. **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES

Alessandro Luiz de Oliveira

Patrícia Ortiz Monteiro

Zuleika Zamoner

Resumo

Objetivou-se conhecer as representações sociais dos professores de duas instituições públicas, uma federal e outra municipal, acerca do processo de avaliação dos cursos superiores realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), por meio dos indicadores de qualidade do ensino presencial e a distância. Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e quantitativa, e com procedimentos de coleta de dados de levantamento bibliográfico, questionário com questões fechadas e roteiro de entrevista semiestruturada com questões abertas. Os dados foram analisados à luz da Teoria das Representações Sociais (RS). As condições necessárias à emergência das RS foram verificadas e, ao processar as atitudes do grupo, identificou-se a orientação geral favorável ao objeto de estudo, o reconhecimento do importante papel do professor no processo de avaliação e o posicionamento crítico dos sujeitos quanto às dificuldades, sobretudo as de maior interferência no trabalho do docente. A partir das inferências foi possível concluir que as representações sociais dos professores sobre os cursos superiores podem contribuir para a elaboração de políticas educacionais que busquem melhor aproveitamento das avaliações e regulação, enfatizando o caráter diagnóstico dos instrumentos e potencializando sua característica formativa, com debates e publicidade dos dados de forma ampla.

Palavras-chave: Representação social. Professores. Avaliação. Indicadores de qualidade.

Introdução

Garantida pela Constituição Federal de 1988 como direito de todos, a educação tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, por se tratar de assunto de alta importância para o desenvolvimento pleno do cidadão.

A qualidade da educação pressupõe o sucesso ou o fracasso das políticas educacionais desenvolvidas, sendo motivo de divergências as maneiras de mensurá-las, bem como as práticas para alcançá-las. De acordo com Lacerda (2016, p. 33), “[...] o conceito de qualidade, assim, aparece como processo que envolve elementos que o configuram como participativo, dinâmico, polissêmico, valorativo e contextualizado”.

Contudo, a expansão do ensino superior no país torna pertinente discutir o tema *qualidade* na educação. Com a entrada de novos docentes para atender à demanda crescente, o contexto suscita questionamentos que visam entender como esses sujeitos (professores) se inter-relacionam e quais são as representações sociais que têm acerca dos processos de regulação aplicados pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar, por meio de indicadores de qualidade, os cursos, a instituição e os discentes. Os professores participam, de forma contundente, na construção, no desenvolvimento e na preservação de todas as dimensões reguladas pelo Ministério da Educação, que assim o faz por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Dessa forma, conhecer as representações sociais (RS) dos professores sobre o processo de avaliação pode ser ferramenta eficaz para compreender como esse grupo partilha significados e constrói conhecimentos avaliativos e, conseqüentemente, busca a qualidade.

Avaliação e qualidade da educação superior

A complexidade referente ao paradigma da qualidade da educação superior é motivo de debates constantes. Uma educação de qualidade

possibilita vieses mercadológicos e de formação, com cunho libertador e emancipatório de um sujeito crítico.

Imbricado a esse debate encontra-se outro, o polêmico e não consensual sistema de avaliação *in loco*, que também envolve constantemente dois lados: o que atende ao sistema de *rankings*, classifica as Instituições de Ensino Superior por meio das menções recebidas e, conforme observado, recebe a crítica de atender ao mercado; e o que entende o processo como uma necessidade de dar satisfação à sociedade, que se utiliza dessas análises para fazer suas escolhas e tomar decisões, e também sobre a forma como estão sendo utilizados os recursos públicos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) estrutura-se em três eixos de avaliação: *i)* das instituições; *ii)* dos cursos; e *iii)* do desempenho dos estudantes. O Sinaes aborda aspectos basilares que dimensionam o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações, tendo por finalidade a melhoria da qualidade do ensino superior.

Os processos avaliativos, coordenados e supervisionados pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Conaes), e são operacionalizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Por fim, cabe ao MEC tornar público o resultado das avaliações das instituições de ensino superior e de seus cursos.

O resultado das avaliações é amplamente utilizado. Os órgãos governamentais empregam-no para subsidiar a criação de políticas públicas, e os estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e comunidade em geral utilizam-nos para conhecer a realidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES). Desse modo, o Sinaes tornou-se uma ferramenta para tomada de decisões.

Os cursos da educação superior no país passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação do reconhecimento. Quando uma instituição deseja abrir um curso, deve pedir autorização ao MEC, que, por sua vez, designará dois avaliadores externos que, em visita *in loco*, utilizando instrumento próprio, farão

avaliações das dimensões didático-pedagógica, do corpo docente e técnico-administrativo e das instalações físicas, bem como de sua relação com o projeto proposto.

Quando a primeira turma do curso entra na segunda metade da grade curricular, faz-se necessária nova avaliação *in loco*, realizada por dois avaliadores escolhidos pelo ministério, para o reconhecimento do curso. Nesse momento, verifica-se se foram cumpridas as propostas apresentadas para a autorização no âmbito das mesmas dimensões avaliadas anteriormente.

No que se refere à qualidade na educação superior em nosso modelo educacional, é preciso considerar a polissemia do termo, pois a cada contexto em que o termo é colocado sob análise, diante da infinidade de situações a que este pode ser aplicado, uma definição específica àquela demanda se estabelecerá. Por conseguinte, o conceito de qualidade

[...] aparece como processo que envolve elementos que o configuram como participativo, dinâmico, polisêmico, valorativo e contextualizado. Dessa forma, trata-se de um conceito que remete à ideia de movimento e construção. Com isso, as práticas devem ser constantemente analisadas e avaliadas (LACERDA, 2016, p. 33).

Cabe ressaltar que a discussão sobre o conceito de qualidade, historicamente, transita do campo da produção para o da educação, porque é no primeiro que o termo tem sido mais largamente discutido, produzindo manuais para sua aplicação. É razoavelmente aceitável que essas discussões influenciem o campo educacional, pois

[...] o conceito de qualidade, em sentido amplo, descreve uma característica particular de um empreendimento: produção de bens ou serviços. Neste enfoque, a expectativa da qualidade no segmento da educação é mensuravelmente maior do que em qualquer outro, uma vez que as instituições de ensino

possuem por responsabilidade a formação integral do ser humano, sem descuidar de sua formação profissional (MARINHO; POFFO, 2016, p. 4.560).

Histórico da discussão sobre qualidade na educação

No Brasil, a preocupação com a “qualidade na educação” não é nova, pois aparece refletida na Constituição de 1988. Ao se referir a ela, Cury (2014, p. 1.059) mostra que[...] pelo Art. 212, todos os entes federados são obrigados a fazer o devido investimento em educação a fim de assegurar sua qualidade”.

Segundo Marinho e Poffo (2016), para verificar se o que está sendo oferecido satisfaz ou atende às expectativas, torna-se necessário mensurar e criar parâmetros que possibilitem a comparação do esperado *versus* o alcançado.

Ainda no campo histórico, o percurso do entendimento de qualidade na educação superior esteve associado, na década de 1990, ao aferimento do desempenho dos alunos egressos, por meio de avaliações nacionais organizadas por áreas de formação. Já na década de 2000, agregam-se a esse entendimento as dimensões da infraestrutura, do corpo docente e da organização didático-pedagógica.

De acordo com Cury (2014, p. 1054), a “[...] qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade”, que no meio educacional pode ser entendido como o atingimento das expectativas do governo, das instituições, dos professores, gestores e alunos, enfim, de toda a comunidade.

Órgãos internacionais que interagem com organismos nacionais ajustados aos novos propósitos no campo da organização do trabalho definem as prioridades das pesquisas, formações educacionais e o poder legal e burocrático da avaliação e regulação. Dessa maneira, detêm, conforme Dias Sobrinho (2008, p. 818), “[...] a titularidade da acreditação e, então, podem impor os conceitos, os padrões e os critérios de

qualidade, bem como os procedimentos para determiná-la e os efeitos desejados”.

Seguindo essa linha, segundo a qual as forças externas são fortes influenciadoras e ditam os caminhos a serem tomados, inclusive nas políticas públicas e suas ferramentas, em tempos em que a busca por comparações através de *rankings* e modelos *standards* vão se consolidando, Morosini (2009; 2014; 2016), com o objetivo de construir um estado do conhecimento acerca da qualidade da educação superior, aponta em seus trabalhos a concepção de qualidade isomórfica, que pode ser sintetizada como a qualidade de modelo único:

Harvey (1999) propunha cinco tipos de qualidade (excelência, perfeição, atendimento a objetivo, valor financeiro e transformação) analisados segundo os diversos padrões existentes, a saber: padrão acadêmico, padrão de competência, padrão organizacional e padrão de serviços. A qualidade isomórfica é a voz mais forte em processos avaliativos. Em tempos de modernização e racionalidade. a comparação e a busca de standards se consolidam (MOROSINI, 2014, p. 389-390).

Entre as forças apoiadoras dessa concepção estão a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial, entre outras. Nessa perspectiva:

O Banco Mundial está trabalhando para incentivar, não só os resultados de melhor qualidade de ensino superior em todo o mundo, mas também para promover instituições de ensino superior mais eficientes, que inovem e respondam positivamente à significativa alocação de recursos baseada no desempenho e em sistemas de prestação de contas. Tais melhorias podem estimular o crescimento econômico e ajudar a conter o

fluxo de saída de capital humano altamente qualificado, apoiando culturas de qualidade e produtividade (MARMOLEJO, *apud* MOROSINI, 2014, p. 390).

Essa concepção de qualidade isomórfica que atende ao ordenamento econômico vigente valoriza mais os processos de acreditação no sentido de “certificado de qualidade” para responder às comparações internacionais do que os processos que visam indicar caminhos para a melhoria na educação superior.

A partir dessa matriz teórico conceitual, fundamenta-se o entendimento aceito do conceito de qualidade pelo INEP, que vem a ser o organizador e implementador dos processos de avaliação e acreditação implantados no Brasil.

[...] à qualidade da educação articula-se a avaliação, quando afirma que, em que pese a complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. No entanto, ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se isto não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

Esse marco teórico que sugere essa articulação da qualidade com a avaliação corrobora a perspectiva de uma concepção de qualidade isomórfica. Segundo Morosini (2001; 2009; 2014), isso é verificável nos procedimentos adotados para o processo de reconhecimento de cursos do INEP/MEC, pois seguem critérios que visam tornar a qualidade livre de “[...] contextos e interpretações subjetivas, identificável objetivamente, mensurável, enquadrável em escalas comparativas, possibilitando que se lhe aplique um selo, à semelhança do que se faz na indústria” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 818).

Evidencia-se, portanto, que a qualidade na educação superior pode tomar muitos caminhos, por influência de forças políticas e agências que investem e ditam os modelos a serem tomados para a construção dessa concepção. As ações regulatórias são baseadas nos resultados dos processos avaliativos, que são modelos validados pela ordem política e econômica atuais. Nesse processo de avaliação, os critérios e indicadores formados são legitimados e, conforme essa visão, estabelecem o que é bom e adequado para a educação superior.

Representações sociais

O triângulo Sujeito-Outro-Objeto estabelecido por Moscovici (2015) explica e sistematiza os processos de interação propostos pela Teoria das Representações Sociais (TRS). Essa teoria, originária da Psicologia Social, nasceu com o intuito de trazer novos elementos às discussões já existentes nessa área de estudos. Seu precursor foi Émile Durkheim (1858-1917), com estudos sobre as representações coletivas.

Para essa teoria apresentam-se vários entendimentos e interpretações. Segundo Moscovici (1978), a representação social é

[...] um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos, aspectos ou dimensões do meio social, que permite não apenas a estabilização do quadro de vida do indivíduo e dos grupos, mas que constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção e de elaboração de respostas (MOSCOVICI, 1978, p. 145).

Para Jodelet (1989;1993), a Teoria das Representações Sociais é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, que converge para a produção de uma realidade comum a um conjunto social. Por um lado, é definida por um conteúdo, repleto de informações, imagens, opiniões e atitudes, que está associado a um

objeto, a um trabalho a fazer, um evento econômico, uma personagem social. Por outro lado, é a representação social de um sujeito, indivíduo, família ou grupo em relação a outro sujeito (JODELET, 1992, p. 362 *apud* CHAMON; CHAMON, 2007, p. 124). As condições para que um determinado conhecimento seja inserido na condição de representação social são: dispersão da informação, focalização, e pressão à inferência (MOSCOVICI, 1978).

Essas condições que atuam nos aspectos cognitivos no nível das emergências das RS são assim descritas por Jodelet (1989, p. 12):

[...] a dispersão e a distorção das informações concernentes ao objeto representado e que são desigualmente acessíveis segundo os grupos; a focalização em certos aspectos do objeto em função dos interesses e da implicação dos sujeitos; a pressão à inferência devida à necessidade de agir, tomar posição ou obter o reconhecimento ou adesão de outros.

Contudo, no nível de formação das RS, dois mecanismos são necessários para que o fenômeno aconteça. Esses mecanismos são denominados, por Moscovici, *ancoragem* e *objetivação*. Ancoragem é o mecanismo que dá sentido ao objeto que se apresenta como algo estranho e intrigante, transformando-o em algo compreensível ao sujeito. Quando não se é capaz de descrever algo (coisa ou pessoa) para si ou para outras pessoas, cria-se um desconforto, um estranhamento sobre esse objeto (coisa ou pessoa). O caminho para superar essa dificuldade é colocar esse objeto em uma determinada categoria, rotulá-lo com um nome familiar. Assim, pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não tinha nome, o sujeito é capaz de imaginá-lo, de representá-lo (MOSCOVICI, 2015). O segundo mecanismo é a objetivação, responsável pela estruturação do conhecimento do objeto: “[...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, [...] é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 71). O processo de objetivação busca transformar o desconhecido em algo concreto, visível, real. Associa

um conceito a uma imagem e, ao fazer isso, essa imagem deixa de ser um signo e passa a ser uma réplica da realidade.

Diante desse dinamismo, num contexto em que o grupo precisa construir o conhecimento socialmente partilhado de forma a se posicionar e expressar opiniões sobre a realidade social na qual necessitam atuar de forma prática, conhecer a RS dos professores acerca do processo de avaliação pode ser ferramenta útil para a construção de uma educação de qualidade.

Procedimentos metodológicos

Apresenta-se neste capítulo um recorte de uma pesquisa realizada com professores que participaram de processos de reconhecimento de cursos de graduação do INEP/MEC em duas IES (presencial e a distância) da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, uma vez que as ofertas de vagas na EaD têm tido destaque.

Caracteriza-se como estrutura de natureza aplicada, em abordagem qualitativa exploratória e descritiva, abrangendo levantamento bibliográfico e análise de discurso, com apoio da categorização da análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e em concordância com discussões à luz da Teoria das Representações Sociais.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: questionário, respondido por 43 professores via plataforma digital (*Google Forms*), composto por 54 questões abertas e fechadas, e entrevistas semiestruturadas, com 17 questões, realizadas com 19 desses mesmos professores, que voluntariamente aceitaram o convite para participar.

Nos dados qualitativos e no processo de discussão e análise os professores foram identificados como Professor X, seguido da extensão PR, quando atuante na modalidade presencial, e de EaD, para os da modalidade à distância. Os discursos foram processados no *software* IRaMuTeQ®, que criou variáveis que possibilitaram a classificação das falas por categorias definidas pelo pesquisador, posteriormente classificadas em um dendrograma com cinco classes de análise.

Em atendimento à proposta de triangulação dos dados, fez-se necessária articulação entre os 3 eixos quantitativos e as 5 classes qualitativas. De acordo com o contexto semântico de cada classe, foi possível efetuar a articulação, que se estruturou da seguinte forma: o Eixo I foi articulado com as classes 1, 2 e 5; o Eixo II, com a classe 4; e o Eixo III, com a classe 3.

Neste recorte foram identificadas as representações sociais dos professores sobre o processo de avaliação dos cursos superiores, a partir da análise dos discursos do Eixo III, categorizado como Instrumentos de avaliação dos cursos com a Classe 3, que obteve a maior concentração de segmentos de texto (ST), entre as cinco classes geradas, 32,69% dos 1.340 ST processados pelo software IRAMUTEQ®. O software, que é gratuito e se ancora no ambiente estatístico do software R e na linguagem python, viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, organizando a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras).

Perfil sociodemográfico

Os dados apresentam um perfil sociodemográfico dos sujeitos: gênero, idade, formação, experiência docente e área de atuação. O grupo estudado é formado em sua maioria por sujeitos do gênero masculino 60%, com idade média entre 40 e 44 anos. Do total de participantes, 70% atuam na modalidade presencial, e 30%, na modalidade a distância. Quanto a pós-graduação, 98% realizaram cursos *stricto sensu*, e apenas 2% são especialistas *lato sensu*. Em tempo de experiência na docência, 30%, a maioria, têm mais de 20 anos de experiência docente e estão assim concentrados nas áreas de conhecimento: 27,9% em Ciências Sociais e Aplicadas; 27,9% em Ciências da Terra; 16,3% em Engenharias; 14% em Ciências Humanas; 9,3% em Linguística, Letras e Artes; 2,3% Multidisciplinar; e 2,3% em Ciências Biológicas.

Quanto à modalidade de formação, 95% dos sujeitos concluíram sua graduação na modalidade de educação presencial.

Em relação a funções exercidas na IES, 58% dos pesquisados exercem outra função além das atividades em sala de aula e, destes, 71% exercem a função de coordenador de curso.

Representações sociais de professores sobre o processo de avaliação dos cursos superiores

O Eixo III, categorizado como Instrumentos de avaliação dos cursos, buscou identificar o posicionamento e as atitudes dos professores sobre os Instrumentos de Avaliação dos Cursos de graduação – presencial e a distância (IACG) *in loco*, concebido pelo INEP e utilizado pela comissão avaliadora.

No IACG estão determinados os indicadores de qualidade a serem avaliados nos cursos, conforme as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Lei nº 10.861/2004):

Art. 4º A Avaliação dos Cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didática pedagógica.

§ 1º A Avaliação dos Cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A Avaliação dos Cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (BRASIL, 2004).

As formas lexicais que tiveram maior significância na Classe 3 foram: *instrumento, avaliação, nota, melhorar e avaliar*. O contexto em que os termos apareceram nos discursos descreve a interação entre o IACG e os

docentes envolvidos com a avaliação do curso de graduação. Nessa interação, a forma como os avaliadores operam sua interpretação do instrumento é tema que também surge nos discursos concentrados nessa classe, intitulada “Relação instrumento-avaliador-conceito”.

A palavra de maior significância foi *instrumento*. Nos recortes das entrevistas que seguem, os professores respondem sobre o conhecimento e sobre o que representam as dimensões do IACG:

[...] é um bom instrumento para fazer essa pressão boa, vamos dizer assim, na administração superior, para poder deixar cada vez mais adequada a infraestrutura do prédio (Professor 15 EAD).

[...] então, eu acredito que o instrumento pontue quase todos os aspectos necessários ao andamento de um curso superior, e que esses aspectos contemplam e auxiliam, na verdade, a gestão desse curso, à medida que a gente compreende o que nós temos, o que é ideal, e o que a gente vai fazer para alcançar esse ideal ou chegar o mais próximo possível dele (Professor 6 PR).

O IACG é elemento presente nos discursos dos entrevistados e percebe-se sua importância no processo de avaliação. Em alguns recortes, ele é visto como a representação da regulação do Estado.

Seria como se fosse uma cartilha com normas que eu tenho que estar seguindo para poder conduzir o curso, também porque sem ele não tem como eu ter o Projeto Pedagógico do Curso e o Plano de Desenvolvimento Institucional, tudo fica num círculo, e o instrumento de avaliação ele nos obriga até a conduzir por um caminho, você pode ter um caminho, mas é pelo caminho que ele nos conduz, então na verdade é uma cartilha, eu vejo como uma cartilha que nós temos que seguir, ele muda, nós temos que mudar, porque sem ele

a instituição não é bem avaliada, e com isso ela pode até ser descredenciada por conta disso (Professor 11 EAD).

A simplificação do IACG, demonstrada nos trechos destacados dos discursos dos entrevistados, como “norma” ou “cartilha”, como dito pelo Professor 11, e “o caminho a ser seguido”, “o ideal a ser alcançado”, nas palavras do Professor 6 PR, ocorre devido à construção da RS mediante a focalização do grupo nos aspectos úteis do instrumento e na forma mais familiar ao grupo. Esse caráter de utilidade foi verificado, pois a resposta “É útil” alcançou 84% de indicações favoráveis.

Haja vista o caráter voluntário e espontâneo da coleta de dados para a pesquisa, ao exprimirem as suas opiniões os sujeitos são pressionados a fazer inferências sobre o objeto do questionamento, visto que se trata de objeto significativo e de relevância no cotidiano dos cursos de graduação.

Assim, a classificação do IACG observada nos discursos, por exemplo, como “um bom instrumento”, denota o caráter utilitário. Contudo, ao se observar as outras formas lexicais com significância para a Classe 3, no contexto em que elas se apresentam no corpo textual, mais posicionamentos sobre outros elementos emergem dos discursos dos sujeitos.

A segunda palavra em termos de significância classificada pelo IRAMUTEQ® é *avaliação*, que, no contexto em que aparece nos discursos dos sujeitos, sugere o significado de processo. Sendo esse o sentido e objeto desta pesquisa, é natural que o termo seja excessivamente utilizado pelos entrevistados.

Excluindo da análise da Classe 3 as palavras que nos ST servem para complementar o sentido geral dos léxicos – tais como adjetivos, verbos e outros –, detêm-se as formas que se apresentam como *sujeitos* das orações: *instrumento*, *avaliação*, *nota* e *avaliador*.

Assim, no contexto semântico emergente nos ST referentes à Classe 3, há, nos discursos dos sujeitos, posicionamentos em relação aos avaliadores, bem como opiniões e posicionamentos sobre a competência e capacidade dos profissionais designados para essa função. Desse modo,

para que se possa entender e analisar esse dado, faz-se necessário compreender quem são esses componentes membros da comissão avaliadora.

No Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, em seu Art. 83, especificamente no capítulo V, destinado à avaliação, encontra-se a forma de seleção desses avaliadores.

Os discursos dos sujeitos participantes representam os avaliadores, quanto a interação com a comissão avaliadora do Inep/MEC, com opiniões que, de forma contundente, expõem um descontentamento quanto à formação dos membros da comissão avaliadora, como podemos observar nos excertos que seguem:

[...] foi bem complicado, porque como nós pegamos o curso estruturado, e é um curso que creio eu o MEC não tem ainda avaliadores da área – não tinha naquela época –, e eu achei que foi muito assim, foi muito complicado para a gente, porque a gente não sabia o que iria ser cobrado, e as pessoas que vieram para avaliar nosso curso não eram efetivamente da área, então isso também não foi muito bom para gente (Professor 11 EAD).

[...] quando o avaliador vem e ele faz parte do curso, ou pelo menos tenha, como que eu vou falar para você, a graduação do curso, ele entende um pouco do curso é até mais fácil de entender tudo que tá acontecendo, e o que ele fala é mais pontual. Agora, quando ele vem e não tem aquela formação direta para o curso, aí a coisa fica um pouco complicada. Foi [o que aconteceu] a primeira vez que eles vieram, a nossa era uma pessoa que estudava, ela estudou, e ela fez um curso de arte, mas parou, depois ela foi estudar pedagogia, e a outra era enfermeira, como ela pode ver a necessidade de um curso de artes visuais se ela não tem essa visão? Da segunda vez vieram dois formados em arte, aí sim (Professor 2 EAD).

[...] porém uma crítica que eu faço, quando eu comento com as pessoas sobre as avaliações, eu sempre coloco isso, os avaliadores que vem avaliar EaD ainda são muito presenciais, então às vezes muitos não têm experiência em EaD, às vezes a experiência que eles têm em EaD é muito superficial, então eles ainda veem com esse, com essa visão do curso presencial. Isso com certeza lá na frente acaba prejudicando muito a avaliação (Professor 15 EAD).

Isso pode ser justificado pelo fato de que o IACG utilizado anteriormente para a avaliação dos cursos de graduação não dedicava indicadores de qualidade específicos para as características do EaD. A partir do novo instrumento, que foi reestruturado e está em vigor desde outubro de 2017, essas diferenças básicas das modalidades passaram então a ser observadas e respeitadas.

A dispersão da informação, uma das condições para a formação das RS, pode ser observada nesses discursos em virtude da incerteza demonstrada pelo grupo quanto à competência ou capacidade dos avaliadores em cumprir a tarefa. No entanto, a capacidade e a competência necessárias para efetuar com excelência a avaliação perpassa também pelo caráter do sujeito e seu discernimento ao julgar ou avaliar.

Os dados disponíveis – por um lado excessivos e por outro insuficientes – para se ter conhecimento e formar uma opinião sobre o avaliador contribuem para a geração de incertezas nesse contexto, demonstrando, assim, a dispersão da informação (ALVES-MAZZOTI, 2008).

Outro fator de formação da RS, a focalização dos professores entrevistados, dirige-se ao ponto específico da formação. Conforme as palavras do Professor 2 EAD, “[...] quando o avaliador vem e ele faz parte do curso [...] é até mais fácil de entender tudo que tá acontecendo [...]. Agora, quando ele vem e não tem aquela formação direta para o curso, aí a coisa fica um pouco complicada”.

Observa-se que não são considerados os outros fatores complementares e estruturantes da formação e experiência do avaliador, que são

tão importantes quanto o fato de este possuir graduação na mesma área do curso que está avaliando. Mesmo porque, em condições especiais, esse quesito pode não ser atendido, conforme previsto na Portaria nº 19, art. 13: “Parágrafo único. Na eventual insuficiência de avaliadores para áreas específicas, serão admitidos avaliadores com formação correlata, de acordo com documentação técnica elaborada pelo INEP” (BRASIL, 2017b).

Assim, pode-se dizer que o posicionamento do grupo sobre o avaliador, especificamente sobre a sua formação, e o desinteresse por outros aspectos de sua caracterização, representam a focalização do grupo e outro condicionante para a formação da RS.

A pressão à inferência, mencionada neste trabalho como a terceira característica para a elaboração da RS, está condicionada ao caráter voluntário e espontâneo da coleta de dados. Durante as entrevistas, os sujeitos são pressionados a fazer inferências sobre o objeto questionado.

A forma como os sujeitos entrevistados se posicionam ao expor suas crenças sobre o trabalho dos avaliadores pode ser interpretada como um julgamento de valor sobre a capacidade desses profissionais para desempenhar um trabalho. Mas, conforme Moscovici (1978), em um processo de ancoragem a lógica do nosso sistema cognitivo proíbe a neutralidade, pois interpreta que cada ser ou objeto deve ter um valor positivo ou negativo e ocupar o seu lugar na hierarquia claramente graduada dos nossos valores.

O produto final dessa tarefa, da qual são incumbidos os avaliadores, é resumido em um conceito ou, como dito no jargão do senso comum, em uma nota. O conceito atribuído ao curso representa a visão dos avaliadores acerca do trabalho desempenhado pela instituição. A nota final é composta pelas avaliações dos indicadores de cada dimensão (organização didático-pedagógica, infraestrutura e corpo docente e tutorial).

Portanto, o conceito de curso (CC) resume todo o trabalho efetuado pela IES em uma nota, uma expressão numérica que vai de 1 a 5 e que causará algum tipo de reação no corpo docente, no administrativo, nos discentes e na comunidade, como orientação positiva ou negativa.

Nos discursos dos sujeitos entrevistados, a forma lexical *nota* apresenta-se na Classe 3 como expressão de significância, juntamente com

as demais formas – *instrumento* e *avaliador* –, completando a noção do processo de avaliação.

Destacam-se alguns excertos dos discursos dos professores ao serem indagados durante a entrevista sobre a utilidade dos indicadores e dimensões do IACG:

[...] os itens descritos da forma como são descritos eu acho que deveriam ser utilizados pela instituição como referência, sempre, porque aqueles itens necessariamente eles estão diretamente ligados com a qualidade do curso. Então, se nós queremos oferecer um curso de boa qualidade, a gente deve pensar em implantar cada item daqueles com nota 5 (Professor 5 PR).

A infraestrutura é algo também que eles estão pegando cada vez mais no pé com relação à acessibilidade, então [o instrumento está] cada vez mais detalhado com relação à acessibilidade, e o interessante dessa dimensão, que eu acho, é também uma forma de você forçar a instituição a melhorar cada vez mais. A gente quer ter uma nota melhor, fazer essa pressão para administração superior, “ó, precisamos arrumar esse ponto”, porque têm vários detalhes que pontuam bastante dentro dos instrumentos (Professor 15 EAD).

[...] mas eu acho que o que eles colocam do INEP em relação à infraestrutura, por exemplo, muitas coisas que eles questionavam, que nós chegamos até ficar com ponto mais baixo, foi com relação a coisas que são do presencial, que não deveria ter sido cobrado para o ensino a distância. E eles chegaram a diminuir nota tudo por conta de coisas de infraestrutura, coisas sem sentido (Professor 11 EAD).

Quando questionados na abordagem quantitativa sobre a complexidade do IACG, 60,4% dos entrevistados marcaram respostas entre con-

cordo e concordo totalmente, o que perfaz uma maioria favorável ao enunciado “É complexo”.

O IACG é composto por dimensões, que por sua vez são formadas por indicadores, cuja conceituação demanda interpretações por parte dos avaliadores. Nesse sentido, é notório que, em seus discursos, os sujeitos da pesquisa procedam a uma simplificação do tema para conseguir expor suas opiniões, visto que têm dificuldade para apreender e dominar o IACG em sua totalidade (CHAMON; CHAMON, 2007). Esse fato é verificável quando se observa, no Gráfico 25, a dispersão das respostas marcadas para o enunciado “É claro”, pois 33% se colocaram como neutros, e 23%, como desfavoráveis. Portanto, pode-se inferir que, para os entrevistados, o IACG é um documento complexo, o que dificulta seu entendimento.

Ainda é possível extrair dos discursos dos professores que a dispersão da informação identificada nesses trechos é motivo de incertezas e questionamentos. Isso gera debates e, portanto, modificações na forma de esse grupo social lidar com o objeto.

Há uma distância entre a informação necessária para que emitam um ponto de vista objetivo e a informação que utilizam quando colocados sob a pressão da entrevista (CHAMON; CHAMON, 2007).

A referência ao termo *nota*, nos discursos, pode ser entendida como a materialização do processo de avaliação, pois, em seu significado, traz as expectativas e os anseios da comunidade acadêmica diante do reconhecimento de um curso. É a forma instantânea de tornar visível algo que está percorrendo o pensamento desse grupo social. Transforma-se em concreto o que é abstrato (dimensões subjetivas, indicadores = nota), e em coisa, no caso expressão numérica, o conceito (CHAMON; CHAMON, 2007).

Tem-se até aqui analisado e discutido as RS a partir dos resultados obtidos por meio do processamento dos dados das abordagens quantitativa do Eixo III e qualitativa da Classe 3. Especificamente no que se refere a esta classe, o insumo principal até o momento foram as formas lexicais de maior significância na classe, que, de acordo com o teste de χ^2 , foram *instrumento*, *nota* e *avaliador*, a partir das quais se discutiu a atitude

dos sujeitos e se observaram as características identificadoras das RS: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência.

Contudo, conforme Sá (1998), o que faz a ligação entre o sujeito e o objeto em pesquisas acerca de RS é um saber efetivamente praticado, que deve ser detectado em comportamentos e comunicações. Nesse sentido, nos trechos dos discursos apresentados observam-se os comportamentos dos entrevistados acerca do IACG. Além disso, as respostas dadas remetem a um conhecimento de senso comum, pois não abrangem a compreensão integral do conceito de qualidade isomórfica, que, segundo Morosini (2009, p. 167), “[...] pode ser sintetizada como a qualidade de modelo único”. As respostas apresentam um sentido prático para o IACG, como se comprova nas palavras do Professor 10 EAD: “[...] *seria como se fosse uma cartilha com normas que eu tenho que seguir*”. Assim, quanto a indicações favoráveis em relação ao IACG, 84% responderam “É útil”, 67% indicam que “Contribui para o aprimoramento pedagógico do curso” e 70% concordam que “Contribui para o desenvolvimento institucional. Ressaltam, portanto, a atitude favorável em comum nesse grupo social e promovem a ligação entre sujeito-objeto, configurando a emergência de uma RS.

Considerações Finais

A articulação do Eixo III com a classe 3 abordou a atitude dos professores sobre o IACG. Os dados obtidos revelam, primeiramente pela abordagem quantitativa, que os docentes recebem orientação favorável em relação ao instrumento e creem em sua utilidade como ferramenta para uma educação melhor. O resultado demonstra que 84% do grupo dos professores representa o IACG como um instrumento importante e de valor, e, apesar de sua complexidade, para 70% deles apresenta-se de forma clara e contribui para a discussão das questões pedagógicas e institucionais.

Concomitantemente, os discursos dos sujeitos corroboram essa análise, pois demonstram que o grupo representa o IACG também em

seu caráter utilitário e como uma ferramenta que auxilia na condução dos processos educativos.

Também foram analisados nos discursos dos sujeitos as opiniões e os valores acerca dos avaliadores e do conceito que se atribui aos cursos ao final das avaliações. Foi possível abordar esses assuntos porque, entre os termos de maior significância elencados para a classe 3, encontravam-se os termos: *nota*, em referência à conceituação obtida pelo curso, e *avaliador*, como o agente que opera o processo de avaliação. Assim, apurou-se que os professores acreditam que os avaliadores carecem de maior domínio e conhecimento sobre o curso que vão avaliar. Em um processo de focalização, posicionam-se especificamente na formação do avaliador e desinteressam-se por outros aspectos que caracterizam e credenciam esses agentes.

Outra representação inferida nesse Eixo/Classe está ligada à conceituação atribuída ao curso, e esse resultado é o produto do trabalho realizado pela IES e pelos avaliadores no processo de reconhecimento. Encontra-se nesses discursos a materialização do processo de avaliação no significado dado ao termo *nota*, transformando algo abstrato em concreto.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169>. Acesso em: 15 out. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1977. 229 p. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos

cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. Decreto-Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 04 fev. 2019. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Brasília, DF: MEC, 2007. Revogada pela Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/condicoes_ensino/2007/Portaria_n40.pdf. Acesso em: 04 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, DF: MEC, 2017b. Revogada pela Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Disponível em: <https://goo.gl/c4ohDv>. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 21, de 21 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: <https://goo.gl/4tcAJB>. Acesso em: 4 fev. 2019.

CAMARGO, B; JUSTO, A. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jul. 2019. CHAMON, E. M. Q. O.;

CHAMON, M. A. Representação social e risco: uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). *Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. *Educação e sociedade*. Campinas: V. 35. N. 129. Pág. 1053-1066. 2014. <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao Sinaes. *Avaliação*, Campinas, v. 15, n. 1, p.195-224, mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/SkVnKQhDyk6fkNngwvZq44c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2018.

DOURADO, L. F. (Coord.); OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/>. Acesso em: 10 de set. 2018.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 31-61. Tradução de Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica de Alda Judith Alves-Mazzotti. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, dez. 1993. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao. Acesso em: 29 set. 2018.

LACERDA, P. G. As representações sociais dos gestores sobre a qualidade na educação infantil. 227 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação Política e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016. Disponível em: <https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mdh/Petala-Goncalves-Lacerda.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

MARINHO, S. V.; POFFO, G. D. Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. *Avaliação*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 455-477, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/NvtYKhYBS7gWP63zfVzCGhQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2019.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 de fev. 2019.

_____. Qualidade na educação superior: tendências do século. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

MOROSINI, M. C. *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37,

jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4p7KDcPJTWygLP48HTKpv7b/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 jan. 2019.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

SÁ, C. P. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p., pdf.

SOUZA, V. C. Qualidade na educação superior: uma visão operacional do conceito. Avaliação, Campinas, v. 22, n. 2, p. 332-357, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/3d5tt9h3MSx4Sfq4s35WSCN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 mar. 2019.

Currículo dos autores

Alessandro Luiz de Oliveira

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Jacareí/SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1022500022367642>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5473-2838>

Ana Lucia Cavalca Fernandes Franco de Oliveira

Mestra em Educação na área de concentração: Formação docente para a Educação Básica, pela Universidade de Taubaté – UNITAU (2020). Graduada em Engenharia Química (FAENQUIL/Escola Estadual de Lorena – USP). Licenciada em Pedagogia (Centro Universitário Claretiano) e em Química (Faculdade Oswaldo Cruz) Licenciatura Plena em Ciências Exatas (UNISAL). É professora efetiva da Rede Estadual de Ensino (SP) e atua como Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico em Química na Diretoria de Ensino – Região de Guaratinguetá – SP. Realizou cursos de extensão em Biologia Celular e em Astronomia (USP).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9976063173474693>

Ana Silvia Moço Aparicio

Graduada em Letras, Mestre e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. Docente do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP). Editora da Revista de Estudos Aplicados em Educação. Faz parte da Rede de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente (REDEP). Líder do Grupo de Pesquisa FORPREPE (Formação de Profissionais da Educação e Práticas Educativas).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8495340055635407>

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU. Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Graduada em Economia e em Pedagogia pela UNITAU. Professora de Metodologia do Ensino da Educação Infantil e Anos iniciais do

Ensino Fundamental no Departamento de Pedagogia da UNITAU. Experiência como professora da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, como Coordenadora de área e de Gestão do PIBID. Estudo a formação de professores, a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional docente e os professores iniciantes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4815046589018403>

Cristovam da Silva Alves

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Graduado em Ciências com Habilitação em Biologia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Mogi das Cruzes/SP e em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco/SP. Atualmente é professor colaborador no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE/UNITAU. É supervisor escolar aposentado na Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. Membro dos grupos de pesquisas "Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias", no MPE/UNITAU, e "Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente", na PUC/SP. Com significativa experiência na área de Formação de Professores, atua nos temas: formação inicial e continuada de professores, identidades, desenvolvimento profissional, profissionalidade e pesquisa colaborativa.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2571036701670195>

Debora Laura França Costa e Silva

Enfermeira pela UNESP. Especialista em UTI, pela UNITAU, e em Docência para o Ensino Médio, Técnico e Superior na Área da Saúde, pela FAPI. Tem aprimoramento em Saúde do Adulto, pela ABEn. Especialista em Prevenção e Controle das IRAS, pela UNIFESP. Mestre em Educação pela UNITAU. Especialização em andamento em Enfermagem do Trabalho, na UNINTER. Doutorado em andamento em Microbiologia e Imunologia, na UNESP. Docente, de 2006 a 2020, em Cursos Técnicos Profissionalizantes; de 2007 a 2012, enfermeira em UTI Adulto no HRVP - Taubaté; de 2013 a 2014, enfermeira do SCIH, no HRVP - Taubaté; a partir de 2015, docente de cursos de graduação do UniFUNVIC; de 2020 a 2021, coordenadora do Curso de Graduação em Enfermagem do UniFUNVIC; e, a partir de 2020, enfermeira da Educação Permanente do IESP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6124229445530007>

Eliane Carneiro de Araújo

Graduada em Pedagogia pela Organização Guaratinguetá de Ensino e em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo. Pós-graduada em Psicopedagogia e em Gestão Escolar. Mestre em Educação: Formação Profissional, pela Universidade de Taubaté. Exerce a função de Diretora Financeira na AAE e integra o Conselho Escolar Municipal. Atualmente integra o corpo docente da rede Municipal de São José dos Campos, atuando nos Anos Iniciais, com experiência em Métodos e Técnicas de Ensino e Alfabetização com ênfase no uso de novas tecnologias aplicadas no ensino híbrido.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7518770853910599>

Elvira Maria Godinho Aranha

Pós-doutora em Educação: Psicologia da Educação, doutora em Educação: Psicologia da Educação e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pela PUC-SP. Pesquisadora do Grupo CNPq CEPId - Estudos e Pesquisas sobre Identidade, Coordenado pela Profa. Dra. Vera Placco. Pesquisadora do Grupo CNPq: Atividade docente e Subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor, coordenado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Tutora e monitora no Mestrado Profissional Formação de Formadores: Formep, da PUC SP. Assessora educacional de escolas públicas e particulares. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Formação de Formadores, Ensino superior, Mestrado Profissional, Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7539932366245848>

Eveline Mattos Tápias-Oliveira

Mestra e Doutora em Linguística Aplicada, respectivamente, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pela Universidade Estadual de Campinas. Sua carreira desenvolveu-se principalmente no curso de Letras e no Programa de Mestrado em Linguística Aplicada (MLA) da Universidade de Taubaté (UNITAU). Publicou dois livros relacionados à pesquisa e à prática docente: *Leitura e produção escrita na graduação: pesquisa e ensino*, em conjunto com as pesquisadoras de seu grupo de pesquisa, e *Reflexões sobre aulas de leitura, PCN de línguas e prática do professor*, com convidados. Foi líder do grupo de pesquisa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), "Interação, linguagem e letramento do professor" e assessora da Pró-reitoria de Graduação por 10 anos. É parecerista *ad hoc* de vários periódicos, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação Carlos Chagas (FCC), de que é colaboradora. É membro do Conselho Superior da Revista Caminhos em Linguística Aplicada, (Qualis B1; ISSN 2176-8625), da qual foi a primeira editora.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7860677981309502>

Gabriela de Castro Loech Amorim

Mestre em Educação Profissional pela Universidade de Taubaté (2020), tem 25 anos de experiência na Educação Básica. Iniciou sua trajetória no Magistério no CEFAM, em 1995. Teve a oportunidade de lecionar, de 1996 a 2005, na Educação Infantil no município de Mangualde - PORTUGAL. Desde seu retorno ao Brasil, mantém vínculo de trabalho com o município de Taubaté-SP, dedicando-se à Educação Pública desde 2006. Atuou, durante os últimos 10 anos, como gestora educacional. Em 2018, iniciou sua carreira acadêmica, participando do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Atualmente trabalha como Supervisora de Ensino da Educação Infantil e atua como membro da Equipe de Práticas Pedagógicas para formação e acompanhamento dos professores do Ensino Infantil. Desenvolve, também, um trabalho direcionado aos Professores Coordenadores do Município de Taubaté, utilizando-se da perspectiva da Pedagogia Participativa e

Colaborativa. Doutoranda pela Universidade São Paulo (UNICID), investiga os processos de formação ao longo da vida.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2435009863278676>

Ivone Yared

Doutora em Educação: Currículo (2009) e Mestre em Educação: Supervisão e Currículo (1994) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Auxilium de Filosofia Ciências e Letras de Lins (1971). Atualmente é membro efetivo do Observatoire de Paris-Meudon. Pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) da PUC/SP. Atua como Diretora Escolar do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Lins. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: interdisciplinaridade e relação educativa, humanização da cultura, cotidianidade, interdisciplinaridade e transcendência e interdisciplinaridade e sistema preventivo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0742455096308308>

Juliana Marcondes Bussolotti

Graduada em Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo, pós-graduada *lato sensu* em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá, mestra em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é pós-doc. do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL - UNESP, SP. Na Universidade de Taubaté (UNITAU), é professora assistente III e professora coordenadora-adjunta do Mestrado Profissional em Educação, professora e conselheira do CONDEP do Departamento de Gestão e Negócios -, integrante da Comissão Própria de Avaliação, conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa e professora coordenadora do curso de Geografia EaD. Linhas de Pesquisa: Empreendedorismo, Inovação e Educação; Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; Inclusão e Diversidade Sociocultural; Saberes e práticas no uso de tecnologias em educação; Educação ambiental para a conservação da biodiversidade; Arte-Educação; Planejamento da paisagem; Uso público em Unidades de Conservação. Participa dos grupos de pesquisa: Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias - UNITAU - Ciências Humanas, Educação; Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Saberes e Práticas em Educação à Distância - UNITAU - Ciências Humanas, Educação; e, Conservação da Natureza da Zona Costeira - Ciências Humanas, Geografia - UNESP.

Currículo LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5232556966245150>

Leonardo Alex dos Santos

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Gestão Escolar. Graduado em Pedagogia. Atualmente trabalha em dois cargos efetivos de professor, na Prefeitura Municipal de Caraguatatuba – SP: PEB I do

Ensino Fundamental, e o mais recente, de adjunto I. Atuou como professor PEB I durante três anos na Prefeitura Municipal de Ilhabela-SP e como professor de Ensino Fundamental/Infantil na Prefeitura Municipal de Ubatuba - SP. Tem experiência na área de Educação (Infantil/Fundamental) e interesse em pesquisas sobre: formação de professores, interdisciplinaridade, informática, tecnologia na educação, educação na era da informática, games em educação, novas tecnologias e ambientes virtuais.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3269367222836469>

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, mestre em Educação (UNITAU), Especialista em Gestão Escolar (UNITAU) e Educação Inclusiva (UNICID), graduada em Direito (UNITAU) e Pedagogia (Claretiano), é professora colaboradora assistente no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), professora no Ensino Superior, na área de Educação Inclusiva e Diversidade, autora de trabalhos e pesquisadora na área de Formação de Professores para Educação Inclusiva, Educação Especial-inclusiva e Psicologia Sócio-histórica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3973900409352992>

Marcia Maria Dias Reis Pacheco

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1992). Mestra em Educação: Psicologia da Educação (2002) e doutora em Educação: Psicologia da Educação (2008), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professor Assistente Doutor da Universidade de Taubaté, lotada no Departamento de Pedagogia, concursada na disciplina Didática, com atuação na graduação e na pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, Didática do Ensino Superior e Psicologia da Educação. Atua como Supervisora de Ensino pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e em pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Avaliação Educacional e Políticas Públicas.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1903921170309432>

Margarete Passos dos Santos de Oliveira

Graduada em Geografia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2007), em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (2018) e em História pela Universidade do Vale do Paraíba (1999). Mestra em Educação pela Universidade de Taubaté (2018). Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2001) e em Direito pelas faculdades ITECNE de Cascavel (2016). Atualmente é professora de História e Geografia – Secretaria Municipal de Educação – SJC. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, e atua principalmente nos temas: currículo, diversidade, interdisciplinaridade e educação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6364830939972317>

Maria Aparecida Campos Diniz

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (Unitau). Mestre em Educação (Psicologia da Educação), doutora e pós-doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi coordenadora pedagógica e diretora de escola na Educação Básica da rede de ensino pública e privada. Na Unitau, atuou como professora colaboradora-doutora no quadro docente efetivo do Departamento de Pedagogia, Coordenadora Geral da Central de Estágios e como coordenadora pedagógica da EaD. Atualmente, na Unitau, coordena e atua em cursos de pós-graduação *lato sensu*, é pesquisadora e docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano e do Mestrado Profissional em Educação e docente do Mestrado em Engenharia Mecânica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5223748005583046>

Mariana Aranha de Souza

Doutora em Educação: Currículo (2011) e Mestre em Educação: Currículo (2006) pela PUC-SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Maria Augusta Ribeiro Daher (2001), de Jacaréí. Professora do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS-MG. Pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade), da PUC/SP, e do Grupo Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias, da Universidade de Taubaté. Tem experiência como professora na Educação Básica e no Ensino Superior e como diretora de escola. Atua principalmente com os seguintes temas: Interdisciplinaridade, Formação de Professores, Currículo, Gestão Escolar, Tecnologias e Mídias Digitais e Metodologias Ativas de Aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1486008243996275>

Marina de Campos Ferreira Pinto

Marina de Campos Ferreira Pinto nasceu em 1990, em Taubaté, Estado de São Paulo. É Mestre (2020) pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (2011). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino da Estância Turística de São Luiz do Paraitinga, onde atualmente atua na direção da EMEF Coronel Domingues de Castro.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7963003923567765>

Marta Baggio Bippus

Graduada em Letras Português/Inglês/Espanhol e Pedagogia (Uninove). Pós graduada em Língua e Literatura e Psicopedagogia (Uninove) e Mestre em Educação pela UNITAU. Foi Secretária Executiva por mais de 26 anos no Brasil e na Alemanha. Atuou como professora efetiva do Estado de São Paulo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na cidade de Natividade da Serra, atuou como professora dos Anos Iniciais em sala multisseriada na zona rural, e também como gestora. Desde 2018 é professora efetiva do Ensino Fundamental I da Prefeitura de São José dos Campos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0849492504486106>

Monalisa Raymundo Barbosa

Mestra em Educação pela Universidade de Taubaté (2020), graduada em Letras pela Universidade do Vale do Paraíba (2006), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2010), com Habilitação em Gestão Escolar. Tem experiência na área da Educação, em formação de professores, coordenação pedagógica e direção escolar. Atualmente atua na supervisão escolar na Rede Municipal de Ensino de Taubaté. Estuda a formação de professores iniciantes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1257667960898837>

Patrícia Ângela do Prado Vargas

Magistério, pela EEPSP "João Cursino". Graduada em Educação Física pela UNIVAP e em Pedagogia pela FMA. Pós-graduada em Psicopedagogia pela UCDB. Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade de Taubaté. Atuante na Educação no município de São José dos Campos há 27 anos. Assumiu cargo de Orientação Pedagógica durante 11 anos. Hoje atua na Sala de Leitura Interativa na Educação Infantil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6222739860361427>

Patrícia Ortiz Monteiro

Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Professora dos Programas de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, na Universidade de Taubaté, e em Educação, na Universidade Estácio de Sá.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8048616778601408>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2944-9050>

Rachel Duarte Abdala

Mestre (2003) e Doutora (2013) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente do Curso de História da Universidade de Taubaté. Professora colaboradora do Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Membro do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) da Universidade de São Paulo. Coordenadora do subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID) na Universidade de Taubaté. Coordenadora Adjunta e docente permanente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano da UNITAU. Docente colaboradora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Coordena Projetos de Extensão Universitária sobre Educação Patrimonial e Patrimônio cultural. Pesquisadora Associada do Projeto Temático FAPESP: “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação (1810-...)”. Autora do livro: “Fotografias escolares: práticas do olhar e representações nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos” (2020), além de capítulos em livros e em periódicos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7509632267221512>

Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede

Mestra na área de sistemas educativos e políticas (LAGE/UNICAMP) e doutora em Filosofia e História da Educação (HISTEDBR/UNICAMP), com pesquisas sobre supervisão de sistema de ensino. Iniciou sua trajetória como alfabetizadora e, ao longo da carreira do magistério na rede pública estadual de São Paulo, ocupou diferentes funções: professora-coordenadora, vice-diretora, diretora e supervisora. Participou de projetos de formação docente e de gestores da educação básica. Ministra aulas de Metodologia e Didática do ensino superior. Membro titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2018-2021), com a relatoria de várias indicações e deliberações aplicadas na educação básica. É pesquisadora do NETSS/UNICAMP e LAGE. Autora de várias publicações a respeito da supervisão de sistema.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3535310897570015>

Samira Maciel Faria

Mestre em Educação pela UNITAU (2020). Enfermeira, pela UNIFATEA (2006) e Pedagoga pela FACIC (2016). Especialista em Enfermagem em Emergência Pré-hospitalar e Intra-hospitalar UNIFOA (2009). Docente do Ensino Superior em Enfermagem, na Área da Educação FALC (2010). Licenciada para a área de Educação Profissional de Nível Médio FATEC (2011), MBA em Gestão de Planos de Saúde pela Uniderp (2012). Atuou como coordenadora de Curso Técnico em Enfermagem pela ETEC Professor Marcos Uchôas dos Santos Penchel (2011-2013). É auditora pela Unimed (2009-2015). Atualmente atua como professora concursada pela ETEC Professor Marcos Uchôas dos Santos Penchel desde (2007) e Professor José Santana de Castro (desde 2015). É vice-coordenadora e professora do curso de graduação em Enfermagem na FACIC desde fevereiro de 2019.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4737806906936741>

Suelene Regina Donola Mendonça

Graduada em Pedagogia com Habilitação em Deficientes da Áudio Comunicação (Universidade de Taubaté). Mestra em Educação: Psicologia da Educação e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Foi professora da Educação Básica II - Educação Especial (Def. Auditivos). Atualmente é Professora Assistente III da Universidade de Taubaté, lotada no Departamento de Pedagogia, na disciplina Didática. Professora permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, atuando na linha Educação inclusiva e diversidade sociocultural. Coordenadora e psicopedagoga do Programa de Atendimentos de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (PAENEE) da Universidade de Taubaté.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3566992981742883>

Suzana Aparecida Ramiro

Mestre em Desenvolvimento Humano e graduada Letras, Pedagogia e Artes Visuais pela Universidade de Taubaté. Especialista em Gramática e Uso pela Universidade de Taubaté. Iniciou sua carreira como professora alfabetizadora na rede municipal de ensino e foi

coordenadora pedagógica em escolas de Ensino Fundamental dos anos Iniciais e Finais. Com mais de 20 anos de experiência na área, atua agora como gestora escolar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9177280900813267>

Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Professora, pesquisadora e mulher. Atualmente, é professora visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Como sempre quis ser professora, graduou-se em História pela Universidade de São Paulo (bacharelado 1998 e licenciatura 2003), mas foi ao se tornar pesquisadora que se descobriu mulher. Fez mestrado (2002) e doutorado (2007) em História Social também na USP, e pode, por meio de suas pesquisas, desenvolver um olhar especial para a questão de gênero. Foi também pelas pesquisas em História Oral, que aprendeu a ouvir histórias e compreender suas subjetividades complexas. Foi professora do Colégio Giordano Bruno, da Universidade Paulista - UNIP, da Universidade de Taubaté - UNITAU e do Centro Universitário do Sul de Minas. Nesses fazeres aprendeu a ensinar outras pessoas a serem pesquisadores, orientando trabalhos de graduação e pós-graduação, mas também aprendeu com seus alunos do ensino fundamental e médio a ensinar outros alunos na faculdade a se tornarem educadores. É pesquisadora do Neho em Rede - Núcleo de Estudos em História Oral, do Grupo de estudos e pesquisas sobre ensino de História – GEPEH-UFMS e do Centro Simão Mathias de História da Ciência, CESIMA-PUC-SP. Aprendendo com as histórias de vida escreveu livros, entre os quais: "Guia prático de História Oral" (2011), "Vozes da marcha pela terra" (indicado para o prêmio Jabuti em 1998), além artigos em livros e periódicos.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4781281757036528>

Valéria Fernandes da Silva

Mestra em Educação Profissional pela Universidade de Taubaté-SP (2019); graduada em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Paulista (1992). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas de Cruzeiro-SP (2014), e em Marketing pelo Programa Especial de Formação Pedagógica, pela Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá-SP - FATEC (2010). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes (2012). Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos, pelo Centro Paula Souza (2012). Professora do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza desde 2001. Atualmente é diretora da Unidade Prof. Marcos Uchoas Santos Penchel.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6599682270924913>

Vanessa Gabriela Fernandes

Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (2018). Graduada no Curso Normal Superior pela Universidade do Vale do Paraíba (2005). Pedagoga pela Universidade Paulista São José. Pós- graduada em Psicopedagogia pela Claretiano (2009). Atualmente atua como diretora de escola na Rede Municipal de São José dos Campos. Tem experiência como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como diretora de escola. Atua

principalmente com os temas: Formação de professores, Avaliação, Conselho Participativo de Classe e Gestão Escolar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9579883052816243>

Virginia Mara Próspero da Cunha

Graduação em Educação Física e Pedagogia pela Unitau (1986 e 1989), Mestrado e Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003 e 2009). Docente da Universidade de Taubaté, Diretora do Departamento de Educação Física (2011 a 2016) e Professora Coordenadora do Subprojeto Educação Física PIBID/UNITAU/CAPES (2011 a 2018). Atualmente é Coordenadora Pedagógica e docente do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, professora permanente do Mestrado Profissional em Educação, representante do corpo docente da Área de Biociências, no Conselho de Administração (CONSAD), membro do Comitê de Ética em Pesquisa, na Universidade de Taubaté (UNITAU) e Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica/CAPES/UNITAU.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4643582534304603>

Zuleika Zamoner

Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU. Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal e Estadual de Educação, em São José dos Campos/SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5703436388367285>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2202-9993>



UNITAU

Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-16-0

