

Flávio Caetano da Silva  
Roberto Marcos Gomes de Onofrio  
Fabiana da Silva Santos Rodrigues  
Organizadores

# TERRITÓRIO DE SABERES E A ESCOLA-OUTRA:

A EDUCAÇÃO COMO CONCEITO  
DE INTEGRALIDADE



# **Território de Saberes e a Escola-Outra: a educação como conceito de integralidade**

Este livro é o resultado de um processo formativo, desenvolvido entre os anos de 2021 e 2022, que envolveu os Profissionais da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia da Prefeitura (SMECT) do Município de Hortolândia e os Professores e alunos da Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A ação formativa foi possível por meio de um Acordo de Cooperação assinado em 2021 pelo Prefeito do Município de Hortolândia, Sr. Zezé Gomes, pelo Secretário Municipal da SMECT, Prof. Fernando Moraes, e pela UFSCar representada pelo Prof. Flávio Caetano da Silva do Departamento de Educação.



**Flávio Caetano da Silva  
Roberto Marcos Gomes de Onofrio  
Fabiana da Silva Santos Rodrigues  
(Organizadores)**

**Território de Saberes e a Escola-Outra:  
a educação como conceito de integralidade**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Flávio Caetano da Silva; Roberto Marcos Gomes de Onofrio; Fabiana da Silva Santos Rodrigues [Orgs.]**

**Território de Saberes e a Escola-Outra: a educação como conceito de integralidade.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 286p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0783-4 [Impresso]**

**978-65-265-0784-1 [Digital]**

1. Território de Saberes. 2. Escola-Outra. 3. Educação. 4. Integralidade. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Laura Gonçalves Marques de Barros com finalização de Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2023

## Prefácio

Queridos(as) Professores (as), Educadores (as), Gestores (as), Famílias e Comunidade Escolar,

Como primeiras palavras, retomo a reflexão apresentada em meu livro, *A sociedade do vazio e o poder transformador dos bons afetos*: “Temos uma tarefa: recuperar em nós, nos próximos e nos distantes o elo humano que condiciona o processo existencial, dando potência e vivacidade através de gestos humanizantes como a gentileza, o respeito, a solidariedade, o cuidado e tudo que dignifica o viver. É uma tarefa desafiante reorganizar os tempos de suprassumo do “eu tenho” em “nós somos”, para que todos nós possamos viver o sagrado dom da vida sem nenhum tipo de humilhação ou qualquer outra situação que coloque em risco a dignidade humana. Sensibilidade afetiva é um ato racional que possibilita na ação humana uma infinita capacidade sentimental, movimentando uma verdadeira revolução silenciosa e cheia de alteridade”. (MORAES, 2022. p.45<sup>1</sup>)

Através desta reflexão e diante do complexo panorama educacional contemporâneo, se faz necessário e urgente, a construção cotidiana de uma educação humanizadora, cujos gestos de humanidade possam sobrepor-se a todas as contradições, dimensões, tensões e finalidades que caracterizam e envolvem a educação e os saberes.

As transformações educacionais exigem novos horizontes, perspectivas e demandas sociais, e, portanto, requer da administração pública, bem como de cada um de nós - sujeitos partícipes, históricos e transformadores, novos contextos e multiplicidades de relações, permeadas por conhecimentos e

---

<sup>1</sup> MORAES, Fernando. *Sociedade do Vazio e o poder transformador dos bons afetos*. UBK Publishing House. 2022.

saberes que possibilitem uma Escola-Outra, cuja função social seja a busca permanente de uma educação pautada na integralidade, totalidade e territorialidade da formação e do desenvolvimento humano, social, afetivo, cognitivo, tecnológico e cultural. Neste sentido, pensar uma Escola-Outra, é dialogar com os novos paradigmas educacionais, mas, sobretudo, jamais perder a essencialidade ao considerar as relações que afetam e constroem pessoas.

Em um mundo de incertezas e imprevistos, nos cabe resgatar as relações com os saberes e a necessária competência afetiva de enxergar o outro na sua multifacetada existência.

Imersos neste contexto educacional que se transforma a cada tempo histórico, a escola, o conhecimento e as relações humanas, necessitam de desenvolvimento de consciência crítica dos processos formativos como elementos imprescindíveis ao exercício da docência, em especial na complexa relação entre ensinar-aprender enquanto dimensões imprescindíveis na construção da identidade em torno de aprendizagens da própria prática e relações educativas num triplo movimento pautado *no saber, no lugar e na experiência*. (CANÁRIO,1998, p.12<sup>2</sup>)

Deste modo, a relação com os saberes que se constrói e saberes que se transmite, são dimensões de vital importância, conforme cita Paulo Freire ao afirmar que *“a prática educativa é algo muito sério, pois lidamos com gente (...). Participamos de sua formação. (...) Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. (...) Portanto, conhecer a importância de nossa tarefa, não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental e indispensável à vida social”*. (FREIRE, 1996, p. 47<sup>3</sup>)

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia da cidade de Hortolândia, em consonância com as demandas

---

<sup>2</sup> CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psic. Da Ed. , São Paulo, 6, 1º semestre 1998, p. 9-27.

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

educacionais, no ano de 2021, construiu o **Currículo Municipal de Educação – Integra Saberes**. As premissas deste importante documento, com participação coletiva e que deve ser vivenciado, revisitado e refletido constantemente, visa a construção de uma educação totalizante, pautada em princípios éticos, estéticos, da equidade, da inclusão e diversidade, da contemporaneidade, da sustentabilidade e do compromisso afetivo nas relações com o humano, o conhecimento e os saberes.

Assim, sob a égide “Hortolândia - Território de Saberes”, e com o objetivo de promover avanços significativos na qualidade do ensino público, a Administração Municipal estabeleceu entre as suas principais prioridades a elaboração do “Currículo Próprio”, um marco normativo capaz de orientar as ações de ensino e aprendizagem realizadas sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia - SMECT. Trata-se de um referencial guiado por concepções de sujeito e sociedade, a partir da indagação sobre quais sujeitos de direitos o sistema educacional se propõe a formar e para que tipo de sociedade tais sujeitos estarão aptos a exercer sua plena cidadania. (HORTOLÂNDIA, 2021, p. 11)<sup>4</sup>

Portanto, as ações, as parcerias e as cooperações, principalmente entre o poder público, aqui representado pela Prefeitura Municipal de Hortolândia/Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia, e Instituição de Ensino Superior, ora representada pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar buscam interagir, conhecer, vivenciar, experienciar, refletir sobre o mundo, a cultura, a realidade e as práticas sociais que compreende a ideia de uma formação integral, entendida nesta ocasião como uma educação global do sujeito, e, não apenas do tempo ocupado ou prolongado na instituição escolar ou acadêmica; de compromisso coletivo e social com o desenvolvimento da inteligência, do pensamento, da consciência, da convivência e do

---

<sup>4</sup> HORTOLÂNDIA. Currículo Municipal: Integra Saberes

espírito crítico numa sociedade em permanente processo de transformação.

Hortolândia, 17 de agosto de 2023.

**Fernando Moraes**

Educador, Filósofo, Escritor e atual Secretário de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Município de Hortolândia –SP

## Apresentação

A presente obra é fruto de um programa de formação continuada intitulado “Escola-Outra”, ancorado na Pró-Reitoria de Extensão Universitária e realizado por meio do Departamento de Educação da UFSCar e é voltado para servidores – docentes e não docentes – de redes públicas municipais do interior do Estado de São Paulo e foi consolidado por um Acordo de Cooperação firmado entre a Universidade Federal de São Carlos e a Prefeitura Municipal de Hortolândia, SP, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação.

Quatro ações compõem a iniciativa. A primeira refere-se a um Curso de Especialização *Lato Sensu*, intitulado “Da escola pública à Escola-Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho” que foi ofertado duas vezes e uma terceira oferta está em preparação. A segunda é relativa a um projeto de intervenção que leva o mesmo nome do programa – Escola-Outra – e é direcionado, no momento para duas escolas da rede de Hortolândia. A terceira é direcionada para a efetivação de *Ateliês Biográficos de Projeto* – ABP – configurando-se como um curso de Extensão Universitária de trinta horas e também oferecido à rede municipal de educação. A quarta e última trata-se de um projeto de pesquisa que está em curso, objetivando analisar os resultados da ação formativa à luz de dos principais aportes teóricos, a saber: a relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2020) e a biografização (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Neste livro trazemos os resultados alcançados pelo programa de formação até o presente momento. Esses resultados estão consolidados em doze capítulos, escritos a várias mãos, contando com textos produzidos no âmbito do programa de formação, tanto por professores da rede municipal de Hortolândia, quanto por professores universitários/pesquisadores do campo da Educação, vinculados à Universidade Federal de São Carlos.

O primeiro capítulo, intitulado “Relação com o saber e a Escola-Outra. A experiência de Hortolândia, SP, o autor e coordenador do projeto Escola-Outra, aborda a organização e concepção do Programa de Formação Continuada Escola-Outra no âmbito da UFSCar e em cooperação com o município de Hortolândia e que se expandiu para outros municípios, conforme indicado acima. O Programa contava no início apenas com o curso de especialização *Lato-Sensu* e foi ampliado para abrigar outras experiências formativas, todas elas articuladas a um eixo teórico no qual se encontram duas perspectivas: a relação com o saber – identificada apenas pela sigla “RcS” adotada no Programa Escola-Outra – e a biografização ou a formação por meio dos dispositivos de autobiografia ou heterobiografia. A primeira perspectiva tem lastro teórico nos estudos de Bernard Charlot (2000, 2020) e a segunda nos escritos de Christine Delory-Momberger. O primeiro autor, professor e pesquisador emérito da Université Paris 8 e, atualmente, professor visitante da Universidade Federal de Sergipe e a segunda, professora e pesquisadora da Université Paris 13. O texto traz instigantes propostas de ação e de reflexão em torno da possibilidade de se conceber a gênese de uma escola, em outros moldes, por dentro da escola pública.

O segundo capítulo as autoras se baseiam na abordagem autobiográfica e têm como objetivo apresentar reflexões a partir da autonarrativa de uma professora que atua na Educação Infantil (E.I) visando caracterizar os processos inscritos na narrativa acerca da constituição do ser e do estar professor na E.I. A narrativa foi produzida pela professora como proposta de atividade em momento de formação continuada no decorrer do projeto intitulado Escola-Outra.

O terceiro capítulo apresenta reflexões em torno do ser professor e fazer a diferença nas vidas de seus alunos. Escrito com base em relatos de ex-alunos da primeira autora do texto e sob o título: “Diálogo: ferramenta pedagógica nas relações do ensinar e aprender”, os autores analisam narrativas de formação vividas na escola, sob o olhar atento e dedicado de uma professora-outra –

aquela para quem a vida dos alunos, suas demandas, suas necessidades, suas angústias, seus medos e suas conquistas, representavam o móbil principal para o trabalho pedagógico efetivado por muitos anos na escola pública. O texto apresenta diversas narrativas memorialísticas de profissionais de diferentes áreas do conhecimento, mas que têm um ponto em comum: a superação de desafios diante das exigências escolares, consolidada com o apoio incansável de, ao menos, uma professora dedicada a mudar a vida de seus alunos. Certamente, outras pessoas participaram desse processo, mas a atuação da professora em questão foi decisiva para a conquista de trajetórias bem sucedidas de diversos alunos.

O quarto capítulo, “Repensando a coordenação pedagógica para uma escola outra”, apresenta um debate em torno da função que carrega em si a interface entre a gestão escolar e o trabalho pedagógico levado ao cabo na escola pública – a saber, a Coordenação Pedagógica. Na perspectiva de se problematizar as possibilidades de mudança na forma de ser e agir de professores frente às atuais formas de trabalho pedagógico que se depara com o desafio de acentuar as velhas práticas escolares ou de se propor mudanças significativas na direção de se pensar a escola pública em outras bases, como proposto no Programa Escola-Outra.

O quinto capítulo discute a administração escolar numa perspectiva democrática no interior de crise sanitária que se espalhou pelo mundo todo, a pandemia do Covid-19, trazendo novos desafios para se atuar na escola, no sentido de superar velhas práticas antidemocráticas, o que já vinha sendo debatido no âmbito das pesquisas sobre gestão escolar e educacional em nosso país. Sob o título “Administração escolar democrática no contexto da pandemia Covid-19” as autoras atualizam o debate em torno das demandas que a gestão escolar frente às injunções da Nova Gestão Pública, que vem sendo implantada em nosso país, afetando todas as instituições e instando a escola a se pensar e se transformar com base em um modelo gerencialista da educação. Uma perspectiva teórica que está em oposição àquela debatida e defendida no

âmbito do Programa Escola-Outra. Um debate instigante entre duas visões opostas sobre a escola e sua gestão, certamente.

O sexto capítulo, “A prática docente: expectativas e desafios do professor iniciante”, os autores analisam aspectos da carreira docente a partir dos percalços e desafios vividos por professores em seu início. Na interface entre saber e poder, o debate que se apresenta no texto refere-se às formas como as hierarquias entre sujeitos e saberes vão constituindo o ser-professor, o estar na carreira, desde o momento em que o professor ou a professora nela se inserem. Que saberes têm os professores veteranos na escola e que saberes têm os professores iniciantes e como esses saberes constituem um espaço no qual disputas mais ou menos veladas se instalam no cotidiano escolar, estão contemplados no texto.

O sétimo capítulo “A Relação com o Saber e a Formação do Professor para a Primeira Infância” os autores apontam para o debate em torno da necessidade de atenção que devemos ter com a primeira infância. Ao se estabelecerem políticas públicas para essa faixa etária, os agentes públicos, empoderados por ocuparem cargos majoritários do poder público, são instados a convergirem seus esforços no sentido de se superar o déficit histórico que, em nosso país, ainda permanece no que se refere aos investimentos voltados à educação da primeira infância.

O oitavo capítulo “Docência, projetos de vida e os movimentos nunca acabados de si” nos convida a pensar como os projetos de si e de vida, na perspectiva biográfica desempenham importante papel na formação do sujeito, tanto professor quanto estudante na educação pública. Analisando um caso emblemático, a autora nos convida a pensar sobre as fortes amarras institucionais e do próprio *modus operandi* no dia a dia escolar, no sentido de problematizar as dificuldades de se pensar de outro modo o fazer educação e o ser professor. Uma nova forma de se pensar a oposição Escola-Mesma *versus* Escola-Outra, proposta que é debatida no âmbito do Programa em tela neste livro, o texto deste capítulo nos coloca diante de dilemas fundamentais afim de nos posicionarmos em

favor de uma outra maneira de se pensar a escola, sua dinâmica, seus princípios e as ações que nela se estabelecem.

O nono capítulo “A gestão escolar como mediadora de relações afetivas na escola” se organiza em torno dos desafios vividos no âmbito da escola são instados a refletirem a partir das questões da afetividade no âmbito escolar. Na perspectiva de que o sujeito aprende e que o sujeito é *desejante*, como se afirma na perspectiva da RcS, a afetividade ocupa lugar preponderante nas atenções daqueles que trabalham na escola, uma vez que ignorá-la representa atuar na contramão das possibilidades do aprender da criança. Com base em estudos tanto no campo da Psicologia de Vigotski, Piaget, Wallon e outros, o texto nos convida a pensar o papel das relações afetivas no interior da escola.

O décimo capítulo “Literatura-oficina: práticas de escrita criativa na formação”, a autora, professora e artista plástica, nos convida a pensar a escola do ponto de vista da arte. Os cânones escolares atuais são colocados em suspense por um momento e uma visão que extrapola o mesmo, o já-sabido, o já-estabelecido sobre saberes e sobre o aprender, nos coloca diante de um vasto campo de possibilidades de criar. A partir de experiência de fazer arte no âmbito do curso de especialização em tela neste livro, a autora nos aponta para uma perspectiva inovadora de fazer e de pensar os saberes. Uma instigante oportunidade de se perguntar “pode ser diferente?”, alinhava todo o texto.

O décimo primeiro capítulo “Qualidade em educação: olhares sobre educação infantil”, os autores nos trazem o debate em torno da qualidade na educação infantil, considerando narrativas de professoras desse nível de ensino e realizando um esforço na perspectiva de compreender do ponto de vista biográfico como atuam com crianças pequenas e como consideram relevante seu trabalho em termos de oferecer experiências qualitativamente capazes tanto de acompanhar o desenvolvimento dessas crianças quanto de lhes proporcionar novas experiências – aquelas que só podem ser vividas na escola. Um debate sempre necessário, uma vez que o estabelecimento do que vem a ser qualidade já é, por si

só, um esforço monumental em se tratando da educação escolar em redes públicas. Quando se procura levar esse debate para a Educação Infantil, as dificuldades podem ser ainda maiores. O texto se insere nesse desafio.

O décimo segundo capítulo “Educação e reflexão: escola e comunidade caminhando juntas”, nos convida a pensar a relação escola-comunidade. Também escrito por uma autora que participa ativamente de propostas educacionais relativas ao Programa Escola-Outra, o texto nos convoca a pensar essa relação em outros moldes. Atividades que foram realizadas nesses tempos de incertezas e enormes desafios, como os que se originaram da crise sanitária da Covid-19 e seus desdobramentos para a escola pública, nos convidam a pensar no rescaldo de situações problemáticas vividas tanto no período de fechamento das escolas quanto no período em que elas foram reabertas para a volta ao trabalho escolar em formato presencial.

O décimo terceiro capítulo “Por uma pedagogia da criação: experimentar o cinema”, o autor se debruça por sobre a possibilidade de se pensar uma pedagogia-outra. Uma pedagogia que se propõe a trazer o cinema e suas potencialidades na forma de experiências a se desenvolver com alunos da escola pública. Propondo uma reflexão em torno do fazer cinema como experimentação, o autor nos convida a pensar outras formas de uso de recursos da arte cinematográfica, para além de colocar os alunos como expectadores de produtos do campo.

Esperamos que a obra traga novas ideias, novos questionamentos e novos desafios para o campo educacional, especialmente para professores da Educação Básica, alunos da graduação e da pós-graduação em Educação e pesquisadores da área, nesses tempos em que nos esforçamos todos por ler os novos tempos que estamos vivendo e as novas demandas que emergiram da catástrofe produzida, no Brasil e no mundo, em razão da pandemia da Covid-19. O que o leitor verá nas páginas que se seguem é um esforço coletivo, nascido no âmago da crise sanitária que assolou o mundo, representando um esforço de reflexão e de

remodelamento das ações pois já desconfiávamos que os estragos seriam enormes, sobretudo para os mais pobres, para aqueles que veem na escola pública uma oportunidade para conquistar ferramentas socialmente valiosas no enfrentamento das dificuldades, que já eram significativas antes da pandemia e se tornaram abismais, nesse momento em que ela está arrefecendo e nos permitindo sonhar nossas vidas, mesmo sabendo que muitas famílias foram mutiladas pela doença pandêmica, por um lado, e por irresponsabilidade de poderes públicos, por outro.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

**Prof. Flávio Caetano da Silva**  
Organizador

Verão de 2022.



## Apenas um poema...

Quando parei pra recordar  
flashes da minha escolarização,  
não me contive e comecei a chorar,  
vi muito além de técnicas de alfabetização

Fui levada a um tempo  
Há muitos anos atrás,  
Me veio à mente um sítio,  
Uma casa modesta,  
Meus irmãos e meus pais;

Todos madrugavam sem reclamar,  
pra trabalhar na agricultura  
ao fim do dia os irmãos tinham que estudar  
um pouco de educação e cultura

mas minha mãe ainda tinha muito pra fazer  
louça pra lavar, comida pra preparar  
algumas peças pra costurar  
e toda roupa do varal pra recolher

Eu, tinha apenas seis anos de idade  
Que tempo bom! Quanta saudade!  
Nenhuma obrigação ou trabalho a fazer  
(Criança sendo criança)  
Brincar, pular e correr

Não tínhamos conforto ou mordomia  
Nenhum recurso da tecnologia  
Juntos... Reunidos, o respeito prevalecia  
Um falava, o outro ouvia

A noite ouvíamos radio,  
Para fins de informação  
Ainda sobrava muito tempo  
Para “causos” e contos de assombração

Nossas noites eram maravilhosas  
À luz de uma lamparina  
Não tínhamos luxo ou coisas grandiosas  
Mas nada faltava a essa menina

Mas, nas descidas e subidas da mangueira  
Nas idas e vindas da porteira  
Via meninos e meninas  
Indo à escola do Bairro Boiadeira

Como eu queria ir também!  
Mas ainda faltava um ano  
Teria algo a fazer?  
Precisava da intervenção de alguém

Meu pai recorreu a tia Maria  
Merendeira da escola  
Só pra dar uma forcinha  
Pois ainda não era “hora”

Minha tia foi correndo  
E da professora quis saber  
A menina quer ler e escrever  
Existe algo que se possa fazer?

A resposta veio rápido  
Uma semana da pra ver,  
Fica se tiver interesse  
E for boa pra aprender

Era tudo o que eu queria,  
Os mistérios das letras desvendar  
Peguei a Caminho Suave  
E comecei a estudar

Fui aprendendo muito rápido  
No primeiro semestre me alfabetizei  
Em pouco tempo estava lendo  
Até elogios eu ganhei

Foi assim meus amigos  
O começo da minha escolarização  
E a pessoa que sou hoje  
Apaixonada por alfabetização

As vezes fico triste quando ouço  
Alguém criticando a silabação  
Não precisa desprezar o método,  
É só acrescentar a diversão

**Margarete Castro**  
Profa. EMEI São Sebastião  
Hortolândia, SP



## Sumário

<b>Capítulo 1 - Relação com o saber e a Escola-Outra: a experiência de Hortolândia, SP</b>	<b>23</b>
Flávio Caetano da Silva	
<b>Capítulo 2 - Diálogo: Ferramenta Pedagógica nas Relações do ensinar e aprender</b>	<b>49</b>
Sonarli Aparecida Silva Gomes Antonio Carlos Lepri Junior	
<b>Capítulo 3 - Ser professora como projeto de si e de vida</b>	<b>71</b>
Fabiana da Silva Santos Rodrigues Flávio Caetano da Silva Márcia Cristina Gonçalves Scarazzatto	
<b>Capítulo 4 - Repensando a coordenação pedagógica para uma escola outra</b>	<b>93</b>
Sandra A. Riscal	
<b>Capítulo 5 - Administração escolar democrática no contexto da pandemia covid 19</b>	<b>111</b>
Rachel Teixeira de Carvalho Shirley Aparecida Gava Renata Maria Moschen Nascente	
<b>Capítulo 6 - A prática docente: expectativas e desafios do professor iniciante</b>	<b>133</b>
Maria Eunice Rodrigues Lee Roberto Marcos Gomes de Onófrio	

<b>Capítulo 7 - A Relação com o saber e a formação do professor para a primeira infância</b>	<b>169</b>
Bianca Priscilla Amaral de Moraes Antonio Carlos Lepri Junior	
<b>Capítulo 8 - Docência, projetos de vida e os movimentos nunca acabados de si</b>	<b>189</b>
Nathália Suppino Ribeiro de Almeida	
<b>Capítulo 9 - A gestão escolar como mediadora de relações afetivas na escola</b>	<b>201</b>
Karina Queiroz Gioria de Araújo Roberto Marcos Gomes de Onófrio	
<b>Capítulo 10 - Literatura-oficina: práticas de escrita criativa na formação</b>	<b>221</b>
Carolina Laureto Hora	
<b>Capítulo 11 - Qualidade em educação: olhares sobre educação infantil</b>	<b>231</b>
Lia Carolina de Oliveira Barbosa de Menezes. Roberto Marcos Gomes de Onófrio	
<b>Capítulo 12 - Educação e reflexão: escola e comunidade caminhando juntas</b>	<b>255</b>
Carla Magalhães de Souza Flávio Caetano da Silva	
<b>Capítulo 13 - Por uma pedagogia da criação; experimentas o cinema</b>	<b>267</b>
Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa	
<b>Sobre as autoras e os autores</b>	<b>279</b>

# Capítulo 1

## Relação com o saber e a Escola-Outra: a experiência de Hortolândia, SP

Flávio Caetano da Silva  
flaviocaetano@ufscar.br

*nihil potest homo intelligere sine phantasmate,*  
(Aristóteles, *apud* AGAMBEM, 1993, pág. 25)

### Introdução

Não há conhecimento sem imaginação, dizia Aristóteles, citado em epígrafe de texto extraído do livro *Infância e História*, publicado em 1993 por Giorgio Agamben, pela editora Verso. O que veremos adiante supõe uma boa dose de imaginação para que se possa compreender a Escola-Outra na perspectiva da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000 e 2020). Também propomos que, se por um lado a imaginação é uma boa pista para se trilhar pelas linhas deste capítulo e do próprio livro, talvez devamos também considerar a possibilidade de trilhar pelos caminhos do inimaginável.

No ano em que o mundo parou por causa da pandemia de Covid-19 nós iniciamos um projeto de formação continuada e intervenção denominado Escola-Outra em Hortolândia, SP. Parecia entrarmos na contramão. Mas o tempo viria ao nosso socorro para garantir que estávamos enganados. Enquanto a pandemia se espalhava pelo território nacional, fazendo muitas vítimas fatais, nós instauramos uma experiência que prometia reflexões instigantes no campo da educação, em particular na escola pública.

## Uma experiência de formação

Nossa experiência se iniciou com a oferta de um curso de especialização *Lato Sensu*, de 400h/aula, com suporte no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos e direcionado para profissionais da educação – docentes e servidores não-docentes – de escolas municipais de Hortolândia, SP e de uma escola situada no município de Americana, SP.

O curso de formação continuada foi concebido com lastro teórico na perspectiva da relação com o saber, que passaremos a identificar, daqui em diante, apenas por RcS, tendo como principal formulador o Professor Bernard Charlot e de outros dois professores da Universidade Paris 8, França, sendo eles, o Professor Jean-Yves Rochex e a Profa. Elisabeth Bautier. A proposição foi trazida a público no final dos anos de 1990, sendo que, no Brasil, a primeira publicação foi localizada no ano de 2000, tendo sido encampada pela editora Artmed de Porto Alegre, RS.

Outra perspectiva teórica que foi trazida para o âmbito do curso em tela, foi a *biografização*, sistematizada a partir dos escritos de Gaston Pineau (2021), Pierre Dominicé (2006), Christine Delory-Momberger (2008, 2011, 2012, 2016), Peter Alheit (2019) Christophe Blanchard, Jean-Claude Bourguignon (2019), Christophe Niewiadomski (2019) entre tantos outros. Esta perspectiva teórica nos convida a considerarmos a formação do ponto de vista dos relatos biográficos ou autobiográficos.

Entendemos que as duas perspectivas teóricas nos auxiliam a compreender melhor a educação e a vida de professores a partir de suas percepções e relatos. O desdobramento foi a concepção de um curso de especialização que contempla as duas modalidades teóricas e hoje, no momento em que estamos produzindo este livro, já se encontra em sua terceira oferta, tendo sido ampliado para atender a interessados nos municípios de Hortolândia, Araraquara, Descalvado, Santa Bárbara d'Oeste e Limeira, todos do interior do Estado de São Paulo.

O que nos moveu no momento em que fomos instados a oferecer o primeiro curso foi a possibilidade de refletir sobre o enfrentamento de desafios na educação escolar, tanto em nível de sua gestão, quanto no nível dos processos pedagógicos, vividos por alunos, professores, pais, coordenadores pedagógicos e outros agentes do espaço escolar.

Vamos iniciar a reflexão que aqui nos propomos pela própria noção de *experiência*. Nos escritos de Larrosa (1996), baseando-se em textos de Aristóteles, se propõe a ligação entre a noção de experiência e a de imaginação. Aqui propomos algo semelhante. Vamos viver a experiência como uma *aventura de formação* para a qual, uma boa dose de imaginação será bem-vinda.

### **Trocar o pneu do carro em movimento**

A ideia contida neste item me pareceu ser a marca do projeto de intervenção Escola-Outra. Sugerida pelo Prof. Rodrigo Cambiaghi, professor de educação física de Hortolândia e participante do projeto, estou convencido de que o que estamos fazendo, em termos tanto de reflexões quanto de ações no âmbito do projeto de intervenção, é um exercício impensável. Como disse Foucault, (2002, p.XI) “Mas esta, ao desdobrá-los, não abre mais que um espaço impensável.” Assim caracterizo o processo que estamos vivenciando nas duas unidades educacionais de Hortolândia: uma EMEI e uma EMEF. Duas escolas com equipes corajosas e dispostas a embarcar na aventura que tratamos neste texto.

Entre peripécias burocráticas, receios e turbulências – sobretudo aquelas causadas pela pandemia do Covid-19 – seguimos desenvolvendo uma experiência inominável. Trata-se de pensar a gênese de uma escola por dentro da outra. Uma escola-outra.

Partimos de encontros realizados por meio da plataforma virtual *Google Meet*, para a realização de encontros com a equipe de cada uma das escolas. Foram nove encontros e uma visita (EMEF Helena) e seis encontros e uma visita (EMEI São Sebastião) que passaremos a tratar separadamente, abaixo. Mas antes de entrarmos

em cada uma dessas aventuras de formação, à moda de uma *história de formação* ou romance de formação – *Bildungsroman*, como gostam de nomear pesquisadores alemães (KÖHN, 1969, SELBMANN, 1994) e franceses que aqui são referenciados (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2016), vamos tratar um pouco sobre como foi concebida a ideia original que deu à luz essa experiência.

Partimos de uma pesquisa realizada, pelo primeiro autor deste capítulo, entre 2018 e 2020 intitulada “Percepções de educadores sobre relações dos alunos com o saber e com a instituição escolar em meio a redemoinhos tecnológicos, burocráticos e de clivagens sociais”, na qual o interesse era saber como os professores estavam lidando com um mal estar que se apresenta nesses últimos anos, perambulando pelos corredores de escolas públicas, ora levando debates em torno do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ou aspectos relacionados à gestão escolar e educacional, ora oferecendo oportunidades de formação continuada aos educadores em geral, no forma de cursos de extensão universitária ou especialização (*Lato-Sensu*) entre outras coisas. A que se referia – e me parece que isso se acentuou com a pandemia – esse mal estar, agravado pela distância física e geográfica com os “muros da escola” e toda a representatividade que essa instituição tem para si mesma como modelo de aprendizagem, traduzido neste contexto por formas de aprendizagens remotas e virtuais, a *distância relativamente grande entre o que a escola quer ensinar aos alunos e o que estes querem aprender de fato*. Um desencontro, um descompasso. O fato é que notamos que não se pode negar que há algo ocorrendo no chão da escola básica, parecido com um desconforto, ou mesmo uma *lamentação* recorrente em torno de um suposto desinteresse por parte dos alunos frente àquilo que os professores se esforçam por ensinar. Algo que, nós professores do ensino superior e pesquisadores ainda não compreendemos bem.

Um desinteresse que se espraia também sobre propostas didático-pedagógicas que objetivam estruturar formas de aprendizagens que coadunam com interesses, desejos e anseios de jovens estudantes, constituindo uma pedagogia que tenta

implantar qual é a verdade sobre o ensino e as formas de aprendizagens. Capacidades, habilidades e competências tornam-se o eixo norteador das relações constituídas entre professores e alunos, pensados na lógica do exercício do poder e de práticas subjetivadas em meio às relações, tanto dos alunos quanto dos professores com o saber, consolidando assim, uma relação de cada um deles com a escola.

Com essa ideia em mente e um projeto de pesquisa em mãos, com vistas à realização de um estágio pós-doutoral, passamos a entrevistar professores de localidades bem distantes uma da outra, mas com uma razão da escolha bem clara. Entrevistamos professores e professoras do município de Araraquara, SP e de Paris (e arredores) na França. A razão da escolha desses lugares se deu pelo fato de que havia a abertura para a pesquisa no município paulista e, tantos autores da base teórica escolhida quanto o próprio supervisor do referido estágio – Professor Bernard Charlot – serem franceses e conhecerem bem o sistema e a escola naquele país, em particular na capital, tendo realizado pesquisas que me interessavam no momento. Assim, realizamos dez entrevistas semi-estruturadas em Araraquara e treze em Paris e arredores entre o final de 2018 e outubro de 2019. Pudemos contar com a co-supervisão da Professora Christine Delory-Momberger, da Universidade Paris 13, que nos acompanhou no período de coleta e análise de dados em Paris.

## **EMEI**

### **Fragmentos de vida e formação**

A formação do sujeito se dá no formato de uma *experiência*. De uma aventura. É como entrar em uma estrada que não se sabe ao certo onde vai dar. O que se sabe é que, provavelmente, não haverá volta. A aventura da formação pode ser entendida a partir de uma escrita biográfica, uma escritura da vida (DELORY-MOMBERGER, 2019, p.47) ou autobiográfica (ALHEIT, 2019, p.32-35) para quem a

escrita de si constitui “uma constante da experiência humana” assim como descrito pela professora, a seguir.

### **Relato 1**

*Na infância, a transição entre escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental se apresentou como um grande desafio para mim. Lembro-me de chorar compulsivamente, gritar, tentar fugir, sentindo medo de ser abandonada pelos meus pais naquela imensa nova escola que se apresentava. Foram dias difíceis, para todos. Meus pais passavam tardes na escola comigo, assistindo às aulas ou no carro, onde eu pudesse vê-los, e sei o quanto era doído para eles me ver sofrer. A questão que se apresenta aqui é que mal me recorro da minha professora. Tenho na memória apenas as imagens de adultos (professora e coordenação) me segurando e me impedindo de correr em direção ao portão, onde estavam meus pais. Como essa situação e ação dos adultos sobre as crianças pode impactar todo um percurso escolar? Com o tempo fui me ambientando e me sentindo mais segura naquele espaço, mas as marcas e a experiência vivida permanecem até hoje. (...) Hoje, recém-formada, percebo que ainda não tenho as respostas, as soluções prontas e fáceis, e entendo a importância da falta do “como fazer” pois, na educação não existem receitas prescritas, soluções simplistas, e devemos desconfiar todas as vezes que elas se apresentarem a nós (Profa. EMEI/A).*

As práticas da experiência de si relacionam-se às formas como o sujeito interpreta o mundo à sua volta. Uma interpretação portadora de sentidos que compõem a estética da existência, atrelada à compreensão do mundo e à adesão da *práxis* que se reproduz sobre a vida cotidiana, em que o sujeito se autocompreende como parte integrante do meio social. Essa *práxis* reflete em certa medida a imagem de uma época, traduzida por gostos, desejos, valores, aspirações e às formas de sujeição dos corpos e condução da vida. Assim, ao analisarmos extratos de relatos autobiográficos nos deparamos com formas e estratégias de sobrevivência e de adaptação ao universo da escola. Um universo que pode ser traduzido pela governamentalidade (FOUCAULT, 2010; 2015) e às formas da condução de si, presentes no ambiente escolar, que impõem práticas de assujeitamento e ao mesmo tempo práticas de adesão voluntária dos alunos, em que a liberdade individual e o adestramento do corpo representam um jogo do exercício de poder.

Jogo esse, em que a adesão voluntária encontra-se vinculada à contingência histórica, enquanto rede de dispositivos representada por técnicas e aparatos de subjetivação, formas específicas de saberes instituídos e comportamentos, que conduzem os sujeitos aos modos possíveis de uma existência virtual considerada possível e aceitável.

No relato da experiência de vida escolar da professora observamos, por um lado, os pais que permanecem à vista até que a criança se sinta confiante dentro da escola, por outro, a forma de olhar que fez com que aquela criança, hoje professora, pudesse ler diferentes reações das crianças sob sua responsabilidade. Sair do lugar de filho/a para o lugar de aluno/a, deixar a casa e ir para a escola, costumeiramente representa uma ruptura. Quão profunda ela será, é uma questão a se fazer para o relato. Pelo que podemos depreender é que a sensibilidade desta professora, testada pelo medo do abandono em sua infância, hoje, pode dedicar-se ao enfrentamento de outros medos que as crianças que lhe são confiadas apresentam. A experiência humana é revisitada pela narrativa de si (DOMINICÉ, 2012) de tal forma que narrar também pode ser compreendido como uma aventura antropológica que emana do relato, uma vez que o humano que se prefigurava na criança de ontem, hoje, se consubstancia na criança de hoje.

## **Relato 2**

*Sempre gostei de estudar, e minhas professoras, sempre muito pacientes e atenciosas, mas um dia na segunda série, a atividade era um papel com um desenho mimeografado que seria a capa da abertura da matéria eu não tinha um lápis de cor verde para pintar a folha da florzinha do desenho e acabei pintando de vermelho, que decepção!!! A professora me chamou a atenção na frente de todos, e disse: “Não existe folha de planta vermelha!!!”, fiquei muito acanhada e ela pegou o lápis do outro aluno e pintou o MEU desenho, eu sabia que existia, mas não falei nada, esse fato marcou demais a atitude dela naquele momento, acredito que era um dia que ela não estava muito bem, porque era uma ótima professora e me proporcionou muitos momentos felizes também naquele ano, como a apresentação de final de ano. (inesquecível!!!) Ela confeccionou roupas de gueixas com crepom e dançamos uma música japonesa. Arrasamos! (Profa. EMEI/B).*

### **Relato 3**

*Tive duas professoras no meu período de fundamental, uma que não deixou boas recordações por ser brava demais e a outra que era um tesouro, trazia doces, bombons leite ninho e sempre preparava uma receita diferente com a turma e fazia atividades legais. Essa professora cativou minha atenção e meu carinho pelo simples fato de ouvir e acolher seus alunos (Profa. EMEI/C).*

As trajetórias das crianças pela escola não são feitas de flores e de alegrias. Muitas dores, constrangimentos, percalços acompanham a vida das crianças até hoje. Em parte, esses percalços podem estar associados à economia presente na constituição do corpo produtivo. Uma produção que perfaz tanto efeitos positivos quanto negativos, traduzidos como castigos virtuais, físicos ou psicológicos, que são estratégias utilizadas nos meios escolares para a obtenção de comportamentos e atitudes almeçadas pela escola junto aos alunos. As narrativas das professoras nos põem a interrogar o porquê de tantos eventos desastrosos vividos dentro das salas de aula e em outros ambientes da escola.

No interior das relações que encontram seu lugar na escola, se estabelece a relação Eu-Outro. Como se pode dizer a partir de Platão, o outro deve ser concebido a partir da particularidade e não do múltiplo, conforme indicado por Guy Berger e Augustin Mutuale (2019). Os autores ainda ressaltam que o outro pode ser visto como um objeto, como aquele que só podemos compreender a partir de nós mesmos e, por fim, aquele com quem estabelecemos uma interação, um conhecer, um encontrar. Neste sentido podemos também dizer que o outro é aquele que me permite *me encontrar*.

### **Relato 4**

*A professora não era boazinha, acolhedora igual a anterior, ela era fechada. Quando me chamava lá na frente para apresentar a TABUADA, eu ficava muito tensa, e os meus colegas também ficavam tensos quando eram chamados, porque apresentar algo onde você fica exposta já é difícil, e pior quando a cobrança é grande. Aprendi a TABUADA na marra, mas tenho medo da disciplina de matemática até hoje. A partir da 5ª série fui me acostumando que nem todos os professores eram acolhedores igual à primeira professora, a Dona Lurdes, que chamávamos de Dona Lurdinha. Mas aprendi muito com todos os professores e seus jeitos diferentes. Acredito que tudo pode ser transformado em aprendizado (Profa. EMEI/D).*

Segundo o relato da professora (EMEI/B), ao revisitar imagens vividas ela se vê diante da possibilidade, talvez, da necessidade de repensar sua própria forma de *ser-professora* diante das crianças, que lhe trazem à vida novamente a criança que fora e que vivenciou experiências tanto de sofrimento quanto de alegrias imensas na escola. No entanto, pelos relatos que recebemos ao longo da pesquisa, notei que as referências a situações desastrosas, marcantes de forma negativa, sofrimentos vividos em idades nas quais as defesas são frágeis, é o mais recorrente. Podemos indicar que as professoras da EMEI, identificadas pelas letras A, B, C, D, e E assim se referiram a antigas professoras da infância.

Outra forma comum de relato referente à infância da escolarização é a indicação de que há sempre uma professora compreensível, carinhosa, que presta atenção em cada criança em relação a uma outra que configura transtornos, medos, ansiedade, broncas e agressões verbais. Percepção na qual, as professoras são identificadas em relação a sua atuação profissional, quanto à capacidade de estabelecer relações socioafetivas junto aos alunos. Tais vínculos remetem à ligação emocional desenvolvida na sala de aula, como fator considerado fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, no âmbito escolar, a experiência individual do aluno em relação ao conhecimento traduzido sob as formas do aprender, compõem uma experiência pessoal e intransferível construída por meio da relação professor/aluno e suas interações afetivo-cognitivas. O saber é identificado (CHARLOT, 2000) na relação entre o Eu-Outro, como uma experiência positiva ou negativa dessa interação.

*E assim percorri várias escolas de ensino fundamental no município de Hortolândia até ter uma sede, todas elas me deixaram boas recordações. Enfim chegou a minha vez de escolher uma sede, sem muito querer vir para a educação infantil novamente. (...) Comecei a olhar novamente a educação infantil com outros olhos, 10 anos trabalhando com crianças maiores, tinha esquecido como é gratificante trabalhar e brincar com os pequenos. (...) Enfim, sempre tenho receio do novo aos 43 anos de idade (Profa. EMEI/C)*

As situações de alegria vividas no interior da escola por crianças que hoje são professoras convocam a uma reflexão. Trata-se de experiências de compreensão, ou, dito de outra forma, experiências nas quais a relação Eu-Outro é uma relação em que cada um leva o outro em consideração, pois o *compreende*, o vê no interior de uma relação que o outro é desejado, e requerido, é esperado. Vejamos como o autor aborda essa questão:

Compreender é também ter acesso ao experimentado, ao próprio e ao do outro. Sei que é sentir alegria ou dor, frustração ou inveja, e sei o quanto isso tingem minha experiência e motiva minha conduta. Cella caracteriza a vida do outro, então eu posso dar-lhe a mesma experiência íntima com possivelmente o mesmo tipo de consequências práticas (PAILLÉ, 2019, p.53).

O medo acompanhou muitas crianças. A professora (EMEI/E) traz em seu relato a boa lembrança de um professor acolhedor, mas deixa exalar o sentimento de que já havia vivido situações ruins ao enunciar “espantava qualquer medo” ou ainda “não tinha mais medo da escola, do professor, não chorava mais”. Podemos mesmo dizer que a escola como um lugar de sofrimento é uma espécie de *lugar comum* nos relatos obtidos das professoras apresentados em seus extratos autobiográficos de formação. Isso também encontramos na professora (EMEI/F) quando enuncia: “*Não lembro de ter em nenhum momento da minha vida escolar, de querer ser professora*”, o que nos leva a pensar que poucos professores a levaram a desejar ser como eles. Por outro lado, aqueles que fizeram alguma diferença em sua formação, provavelmente a levaram a decidir-se pela educação como espaço de trabalho e de realização pessoal.

#### **Relato 5**

*O meu primeiro dia na nova escola foi magnífico, o meu professor se chamava Ademar, era muito carismático e me recebeu com muito carinho, com um sorriso no rosto que espantava qualquer medo que estava no meu coração. A partir desse dia, a minha vida mudou, não tinha mais medo da escola, do professor, não chorava mais, eu era a ajudante do meu professor, engraçado que os alunos falavam que o professor era meu “puxa saco”, que eu era a queridinha dele, e era mesmo, ele valorizava as*

*minhas atividades, tudo que eu fazia, ou falava ele elogiava. Posso dizer que ele era um PROFESSOR Nota 10, que trago muitas lembranças maravilhosas e muitas saudades dele, pois me ensinou seguir sem insegurança, sem medo de errar, me ensinou que a criança precisa é de amor, atenção e carinho. (...) Hoje sendo professora há vinte e três anos não esqueço jamais que a essência para ser um bom professor está na humildade de ensinar e compartilhar, no acolhimento que devemos ter com cada criança, no ambiente harmonioso que devemos proporcionar. Estou na educação porque acredito no poder de transformação que só ela é capaz de mudar a vida das crianças e dos jovens, é através dela que teremos grandes profissionais de inúmeras áreas, por isso tenho um maior respeito pela minha profissão, pelos meus colegas, pelos meus superiores, porque sei que a mudança começa dentro de uma escola (Profa. EMEI/E).*

Identificar-se com algum professor no período da infância, adolescência ou juventude pode ser uma das formas de definir a relação entre o sujeito e a escola. No relato acima notamos que há algumas marcas que duram por longo tempo na vida das pessoas, no que tange à formação escolar. A primeira é que a escola é um lugar estranho, que gera medo. Certamente, as experiências dolorosas assinalam esse lugar pois, os relatos de crianças que vivem situações angustiantes na escola são recorrentes até hoje em dia. Por outro lado, a escola, vista como um lugar de acolhimento, um lugar seguro, pelo fato de ter alguém que tome a criança pela mão e a guie em melhores caminhos no cotidiano das relações que convivem naquele espaço e ao longo de alguns anos, é também relato comum de se encontrar, como é o caso desse relato acima. Assim, a definição da relação da criança e do jovem com a escola pode variar entre dois pólos permanentemente: situações de sofrimento e situações de alegria e conforto. Novos saberes se juntarão àqueles vinculados a cada um desses dois polos. Nesse sentido, o momento em que a decisão de ser professora, embora não tenha sido enunciada claramente, pode ser vista como decorrente, dentre outras razões, das boas e das más experiências, vividas na sua própria escolarização. No entanto, um saber surge do relato de forma elucidativa: o respeito à profissão, ao outro e à escola. Como se ocorresse uma espécie de síntese de relações

vividas na trajetória escolar, levando o sujeito a se definir como um profissional da educação, um professor.

#### **Relato 6**

*Memória mesmo tenho da quarta, de um professor excelente Sr. Valdemar, professor de matemática, que nos incentivava muito e não ensinava somente a matéria mas falava “vocês lavam o rosto de manhã” confesso que hoje quando lembro, eu sinto algo que conforta meu coração pois essa pergunta se referia à higiene. E ele realmente se preocupava com seus alunos. (...) Não lembro de ter em nenhum momento da minha vida escolar de querer ser professora. O trabalho que tenho hoje que é educadora infantil por profissão que me fez amar a educação, minhas muitas crianças que tive o prazer de fazer parte da educação delas. Tive a oportunidade de fazer a faculdade aos quarenta anos. E lembro da professora Sandra que nos ajudou muito pois o curso era parte presencial e a distância. Mas boa parte do que sei aprendi com excelentes professoras que passaram nessa longa trajetória na Educação (Profa. EMEI/F).*

Ao buscar rememorar eventos vividos, a professora (EMEI/F) nos trouxe uma narrativa que foi marcada por três saberes em sua trajetória escolar. O primeiro refere-se à preocupação que seu professor da antiga 4a. série quanto à higiene de seus alunos. Esse saber se inscreve em um discurso que produz sentido para a professora. Trata-se de um enunciado que indicia um *ser-professor* como aquele que se preocupa com seus alunos para além do que colocar coisas em suas cabeças, apenas. O segundo é relativo ao fato de que não se lembra de ter desejado ser professora em nenhum momento de sua vida escolar, referindo-se, provavelmente, aos anos de escolarização no ensino fundamental ou médio. Ao que parece, nada lhe fazia sentir interesse pela educação como uma possibilidade de um devir. Nesse sentido, podemos dizer que ela sabia que a escola e a vida não se juntavam exatamente, com possibilidades de definir seu futuro. O terceiro saber relaciona-se com o fato de procurar um curso superior aos quarenta anos de idade. Isso representa que parte de suas escolhas e decisões sobre o que fazer na vida, como constituir família ou não, entre outros temas, foram, de alguma forma, prioritários diante do desejo de estudar e definir uma profissão com o auxílio de um curso

profissionalizante, como uma licenciatura, por exemplo. Esses saberes parecem mais cristalizados agora, quando, em sua narrativa, ela os organiza mentalmente para escrever como viveu sua vida e como a educação escolar, cruzou seu caminho.

#### **Relato 7**

*Pronto era isso, minha vida já estava toda decidida e planejada. Penso que talvez, mas só talvez, se eu tivesse faltado naquele dia ou se aquele professor não tivesse contado o porquê de ter escolhido ser professor, hoje eu seria uma oficial magra e ganhando muito bem...Mas a vida não quis assim. E eu me lembro de cada palavra até hoje... Ele pegou seu giz e escreveu bem grande no meio da Lousa: "Educação não transforma o mundo, educação transforma as pessoas, pessoas transformam o mundo"-(...). Como disse, nem sempre foram só flores a minha caminhada até aqui e sei que ainda tenho um longo caminho a percorrer, mas em cada fraquejar, no meu caminho tinha sempre alguém a me apoiar e eu agradeço a cada professor que parou um pouquinho o seu tempo para me responder aquela mesma pergunta: O que te fez virar professor? Por que você ainda continua aqui?" (Profa. EMEI/G).*

A vida escolar é cheia de desafios e de surpresas. Ao relatar que a ideia de transformar o mundo afetou profundamente sua forma de ver a escola, de ver a si mesma e de ver o outro nos indica que um saber e uma forma de ser foram substancialmente estabelecidos para aquela jovem que encontrou um professor o qual também fora transformado pela escola e pela educação. Trata-se da produção de um saber, de uma relação com o mundo (CHARLOT, 2000), um saber o que se pode ser - no caso, ser professora - para além das opções e saberes que já lhe estavam disponíveis na família. O que nos leva a pensar que na relação com o saber, modificamos a vida e os saberes, na medida em que novos sentidos vão surgindo e estabelecendo novos horizontes e escolhas a realizar.

#### **Relato 8**

*A escola sempre foi meu refúgio, era onde me sentia acolhida e mais respeitada. A melhor hora do dia era quando chegava o momento de ir à escola. (...) Iniciei na educação em 2009, quando passei em um processo seletivo da Prefeitura de Hortolândia para recreacionista. Embora tenha ficado pouco tempo, ali tive a certeza que meu lugar era dentro de uma escola (Profa. EMEI/H).*

A professora nos indica que a escola era um *refúgio*, o que nos leva a pensar que seu desejo pelo ambiente escolar, por estar na escola, por se sentir parte da escola era muito grande. Isto não significa que possamos afirmar que ela não gostava de ficar em casa, muito menos que não gostava de estar com a família. Significa que ela via na escola uma esperança de mudar de vida na direção que lhe interessava.

O *lugar comum* da escola como ambiente de medo, cede espaço para a escola percebida como um lugar acolhedor, onde é possível errar, e o não saber, um lugar de possibilidades de transformação individual e coletiva. Essas experiências relatadas pelas professoras, no reencontro da sua própria infância e a interação que elas desenvolvem hoje junto às crianças, encontra respaldo nas propostas da educação para a atualidade, como as realizadas por vários pesquisadores do campo da pesquisa biográfica e autobiográfica (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2008, 2011, 2012, 2016; GALVÃO, 2015; ZAFFRAN, 2021; BOUCHETAL e LANTHEAUME, 2015; LANDOEUER e PÈSCE, 2015; BRETON, 2018; ROBIN e MOUILLOUR, 2018; KONDRATIUK, 2018, entre outros).

### **Relato 9**

*Minha primeira experiência na escola foi aos cinco anos de idade quando minha mãe me colocou em uma escolinha perto de casa, me lembro que meu primeiro dia um coleguinha na hora de uma brincadeira me deu uma almofadada, eu chorei e fiquei bastante chateada e fui contar para a professora para que ela tomasse uma providência, ela me disse que não era nada e que eu voltasse a brincar sem dar muita atenção ao ocorrido que ao meu ver, na minha visão de criança, foi um descaso, não sabia ainda mais aquele momento me marcaria para sempre. Claro que depois daquele primeiro dia que para mim foi terrível eu não quis voltar mais para aquela escola onde ninguém se importava comigo. (...) Quando trabalho com as crianças e adolescentes me lembro de tudo o que vivi pelas escolas onde passei e de todos os obstáculos que enfrentei sem desistir dos meus objetivos. Tento então entender cada situação que chega a mim com carinho para tentar resolver da melhor forma. Essa experiência que trago até hoje comigo me faz querer ser uma profissional que se importa com as dificuldades dos alunos, que ouve e tenta fazer com que esse aluno sinta que pode contar com alguém. (...) acredito que quando voltarmos vamos tentar revolucionar a escola (Profa. EMEII).*

Os relatos de professoras da EMEI nos ensinaram algumas lições. Destacamos, ao menos, uma lição por relato, considerando que podemos fazer uma leitura mais compreensiva do conjunto que colhemos. Na maior parte das ideias que extraímos, notamos um peso negativo em relação à imagem que as professoras e educadoras da EMEI têm em relação à escola que lhes foi oferecida quando eram crianças. Dentre as nove ideias extraídas dos relatos, apresentadas a seguir, sete delas indicam experiências negativas vividas na infância, ou, ao menos, experiências negativas misturadas a experiências positivas. Nas outras duas ideias, destacam-se experiências positivas. As ideias aparecem na ordem que os relatos foram apresentados acima.

Na primeira ideia vemos que a escola metia medo na criança, em seu início de escolarização, depois foi se acostumando e hoje é professora recém-formada e procura apresentar uma escola diferente daquela que frequentou. Na segunda, a professora relata ter vivido experiência de humilhação, quando sua professora determina sobre seu desenho feito no papel que “não existe folha de planta vermelha”, humilhando a aluna na frente da classe, mas o relato traz a imagem de uma professora em um “dia ruim” e que ela era, na verdade, atenciosa. No entanto, a ordem do relato nos diz que a marca da humilhação persiste até os dias de hoje, antes mesmo da boa imagem que a mesma professora lhe deixou. Ainda considerando a ideia da humilhação, o descaso de uma professora da infância, que aparece no último relato, o décimo, se deu em função da falta de sensibilidade para com uma criança que se sentiu agredida por outra, mas ignorada.

Na terceira ideia, a divisão que os anos iniciais de escolarização deixou na professora nos indica que há duas professoras: uma que não deixou recordações e outra que era muito atenciosa e carinhosa, pois trazia doces para as crianças e tornava a experiência escolar algo *saboroso*. Mesmo assim, o espelhamento da imagem de *professora dócil e gentil*, se faz pela imagem da professora que não deixou boas recordações. O mesmo se pode dizer da quarta ideia presente nos relatos, na medida em que a professora enuncia

que foi se acostumando que nem todos os professores eram como a primeira, *boazinha*.

Na sequência, a quinta ideia revela o momento em que a professora entra para o campo da profissão docente, aqui compreendido como um campo marcado, devido às próprias determinações da rede municipal, que divide os cargos em “professor” e “educador de creche”, linhas demarcatórias que subdividem o campo, pois são estabelecidas, *instituídas* em forma de ritos de instituição (BOURDIEU, 1998), que dividem pessoas, ideias, cargos, funções, consagrando hierarquias entre elas. Voltando à ideia de professora ou educadora, encontramos em seu relato que ela “Não queria trabalhar na Educação Infantil, mas considera gratificante, após dez anos de trabalho, esse nível de ensino”.

Na sexta ideia chave para compreender os relatos autobiográficos das professoras e educadoras da EMEI, nos deparamos com a imagem do *bom professor*, ou aquele que recebeu os alunos com um sorriso cativando a criança que, por esta experiências, ao lado de outras vividas na escola, despertou-se para o *ser-professor/ser-professora*, mudando sua relação com a escola, estabelecendo um *saber* sobre a escola e o mundo que ela representa (CHARLOT, 2000, 2009). Essa imagem do professor estabelece uma relação do professor com o aluno, que, segundo o relato da professora, indica um saber. Refere-se uma *forma de ser professor* quando ela enuncia “Ele realmente se preocupava com seus alunos”. Nesse sentido, *ser professor* e preocupar-se com os alunos pode ser considerado como uma congruência, de tal forma que o *ser* é completado por uma *forma de relação com o outro* que nos permite perguntar “Que nós fazemos juntos? Que sociedade nós queremos construir?” (Mustapha Amokrane, cantor do grupo ZEBDA, de Paris, citado por MABILON-BONFILS, 2015, pág. 135).

Outra ideia que segue o mesmo caminho encontramos no oitavo relato, no qual a professora nos atualiza quanto à forma que escolheu para ser docente. Tendo sido apresentada ao enunciado de Paulo Freire de que “a educação não transforma o mundo, mas transforma as pessoas e estas transformam o mundo”, sentiu-se

afetada intimamente pela possibilidade de transformação das vidas das pessoas.

A nona ideia contida nos relatos apresentados acima refere-se ao ambiente escolar. O ambiente é entendido aqui como lugar físico e social. Aquele no qual se vive de uma determinada forma (SUÁREZ, 2015). A ideia agora é que a escola era vista pela professora como um lugar de proteção e acolhimento, na infância.

Nos dez relatos, lições que marcaram as vidas das professoras que, hoje em dia, olham as crianças que têm diante de si na educação infantil e de alguma forma se sentem ligadas a elas. Ao relatarem suas vivências na escola há alguns anos atrás, uma ou duas décadas, aproximadamente, se veem retratadas novamente nas vidas que estão diante de si como se a escola resistisse ao tempo, num redemoinho que vai circulando e trazendo novamente à tona experiências já vividas. O relato as liberta, como um grito preso à garganta, destravando-a e ganhando o mundo. Ecoando pelos corredores da EMEI (OROFIAMA, citado por BOUCHETAL & LANTHEAUME, 2015, pág.90).

## **EMEF**

### **Fragmentos de vida e formação**

#### **Relato 1**

*Ao retornar para a prefeitura de Hortolândia fui trabalhar numa escola, como secretária e no mês seguinte foi oferecido um curso de capacitação para progressão para educador infantil. Eu não me interessava muito pela educação infantil, mas o salário era melhor e a carga horária de trabalho era menor, então me inscrevi. Em janeiro de 2013 iniciei como educadora infantil e amei a experiência, a afetividade é o ponto forte da educação infantil e acompanhar o desenvolvimento dos pequenos é lindo. Apesar de me sentir bem com meu trabalho, ainda desejava ser professora. (...) Em fevereiro de 2020 fui convocada em Hortolândia e desde então sou professora, do 1º ano, na EMEF (Profa. EMEF/J).*

O trânsito entre diversas escolas, diversas funções e vários concursos públicos indicia o desejo e o sonho da professora presente no relato acima. Uma trajetória de vida e formação na qual seu

vínculo com a escola, inicialmente como um lugar de esperança, pois sua vida no lar exigia que ela trabalhasse desde muito cedo para complementar o orçamento familiar. Entre desistências, idas e vindas, em círculo que teimava em retirá-la da escola, foi superado com muito esforço e trilhando caminhos cheios de obstáculos, mas nada a fazia desistir de seu sonho: ser professora. Quando conquistou uma vaga em um concurso público, não era bem onde desejava estar. Apesar de se ver em meio à educação infantil, trabalhando com crianças pequenas, sentiu-se pouco a pouco acolhida e o prazer de estar na EMEI, atuando com crianças pequenas, foi lhe compensando, em parte, seu projeto inicial. Mesmo assim, ser professora, para ela representava atuar no ensino fundamental, o que ela vai alcançar no ano de 2020, após diversas peripécias em sua formação contemplando um *éthos* de professora.

## **Relato 2**

*Nasci na área rural da cidade de [nome da cidade], no sertão de [nome do Estado]. Sempre gostei muito de estudar, meus olhos brilhavam quando via livros com imagens e letras, mesmo sem saber ler gostava muito de ver livros quando tinha disponível, porém tive muita dificuldade na escola. Por se tratar de uma escola rural, onde nem sempre tinha professores, também, nem sempre eu podia estar na escola, por motivo de saúde e trabalho rural e também como a escola era longe, quando chovia não tinha como ir para a escola. (...) Quando eu tinha aproximadamente quatorze anos comecei a estudar em uma escola de outra região, com muita dificuldade no deslocamento, por ser muito longe. Saíamos às 10:00hs da manhã para chegar às 12:30hs, percorríamos aproximadamente treze quilômetros enfrentando o sol forte e chuva. Às vezes tínhamos no retorno um transporte chamado pau de arara, que nos levava até a metade do caminho. Fui aprovada e comecei a trabalhar para a prefeitura em 2021. Hoje me sinto realizada por poder fazer a diferença na vida dos meus alunos, entendo as necessidades individuais e busco adaptar os conteúdos para a realidade deles. Sei que muito tenho a melhorar, mas tenho como princípio o desenvolvimento integral dos meus alunos (Profa. EMEF/K).*

As histórias de professoras que começam suas trajetórias de vida em áreas rurais, é recorrente dentre as narrativas que colhemos no projeto Escola-Outra. Nas experiências vividas naquele ambiente muitas dificuldades se apresentavam, obstruindo, por vezes, o caminho de crianças rumo ao saber

escolarizado. Destacamos o retrato da escola de zonas rurais que, talvez, ainda se repita em parte em nossos dias. Primeiramente a falta de professores. Quem deseja trabalhar e ficar longamente nas escolas rurais, quando as escolas da cidade tendem a atrair mais os olhares? Em segundo lugar, motivos da própria saúde do estudante que se interpunham no caminho e desviavam crianças da frequência escolar. O terceiro e, talvez, o mais recorrente, o trabalho no campo para ajudar a renda da família. Neste, o aprender e o saber representam o ver-se como um *sujeito rural* - reside na zona rural, é de origem familiar de trabalhadores rurais, suas perspectivas e demandas de curto, médio e longo prazos estão vinculadas à vida rural. Por fim, em quarto lugar e não menos importante, a distância da residência à escola e as dificuldades daí decorrentes - transporte nem sempre garantido pelo poder público, estradas de terra, frequentemente acidentadas e perigosas devido à falta de conservação e as chuvas, tão esperadas pelos agricultores e tão incômoda para as crianças e professores, pois dificultavam e, em diversas ocasiões, impediam o acesso à escola. Uma equação difícil de acertar: Zona rural = escola com frequência regular dos estudantes e professores. Ao afirmar que hoje entende as necessidades de seus alunos, mesmo sendo eles de zona urbana, a alma fraturada por tantas dificuldades superadas leva a professora (EMEF/K) a dedicar-se de uma forma especial no seu cotidiano de vida e de trabalho.

### **Relato 3**

*Nessa viagem tive o prazer de conhecer minha tia Cidinha, a irmã mais velha dos 16 irmãos da minha mãe, uma mulher surda, que possuía um comércio chamado "venda da Cidinha" que se comunicava com os clientes vendendo pinga e pão, porém não era alfabetizada e não tinha uma língua materna. A princípio tive medo de fazer gestos, de mexer o corpo, de ser mal interpretada, mas pude perceber que ela "falava" com seus clientes e familiares com os olhos, ouvidos e sons do coração. E hoje, sou professora de alunos Surdos... (Profa. EMEF/L).*

A trajetória de vida e formação de professores passa pelas experiências vividas no âmbito familiar, estabelecendo marcos do

aprender e do saber que a maioria deles levará para toda a vida. É o caso dessa professora no relato logo acima. Na busca pelas suas raízes familiares, desembarcou em uma experiência que definiu o que ela queria ser - professora - como ela queria desenvolver seu trabalho - trilhando os caminhos da inclusão de pessoas com deficiências na escola - e o porquê fazer de sua profissão uma espécie de retorno do que a vida havia negado à sua tia, e que segue negando para outras tantas crianças até hoje, que era o direito de aprender na escola e as transformações daí decorrentes.

#### **Relato 4**

*Em minha profissão me sinto realizada pois busquei este objetivo. Tenho muito a aprender ainda. Sempre me esforço para buscar novos conhecimentos e exercer minha profissão com excelência. Hoje vejo que o que mais limita os profissionais são duas coisas, o medo e a acomodação. O que acontece é que tudo o que é novo assusta, gera insegurança, precisamos de tempo para assimilação. O medo de não conseguir, a insegurança, faz com que muitos profissionais da área tenham resistência em aprender e aplicar novos conceitos de aprendizagem e ensino. Esse é um problema da Educação hoje, existem muitos profissionais que se acomodaram, que têm medo do novo, principalmente em meio à pandemia. Acredito que o maior desafio da educação é aprender e continuar a aprender, ainda que este seja um processo inerente ao ser humano. A rotina, o cansaço, a falta de reconhecimento, as dificuldades do dia a dia, são em alguns casos, fatores determinantes para a acomodação e desinteresse em continuar aprendendo (Profa. EMEF/M).*

O aprender é uma injunção do ser humano (CHARLOT, 2000). No entanto, o não-aprender e o não-saber parecem ser uma injunção da escola na atualidade e de outras instituições também. Podemos nos perguntar o porquê. Pergunta que não é fácil de responder em um momento da nossa história em que a ideia de que o que importa é a informação. Quanto mais, melhor. No entanto, as informações não trazem consigo o sentido o que significa, certamente uma preocupação grande se nos entregamos a uma busca frenética por consumir informações. O sentido, que cada informação pode nos sugerir, só pode ser auferido quando nossa *relação com o mundo*, na escola, na família e mesmo em ambientes virtuais, nos convidam a pensar sobre o que estamos vivendo, o que representa para nós essa ou aquela informação. Dito isto, o

incômodo que vislumbramos é o fato de que muitos professores parecem ter parado no tempo. Talvez muitos diretores de escola, ou mesmo coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, enfim, toda a cadeia hierárquica que configura e possibilita de alguma maneira o trabalho nas escolas. Nos referimos às reações de pessoas que trabalham nas escolas, sejam docentes ou servidores não-docentes, diante do novo. Como enunciado no relato acima, “tudo o que é novo assusta” e a tendência é dizer que o novo é modismo, coisa de ocasião, vai passar, logo cai no esquecimento, é só esperarmos que essa onda *nova* nos atrevesse e, se nos mantivermos firmes, ela vai embora e logo virá outra. Esse tipo de pensamento congela o real naquele formato que agarramos com as duas mãos e nada nos abala. Talvez seja por isso que as crianças, sobretudo as mais novas, nos incomodam. Elas têm a mania de nos trazer, a cada dia, desafios *novos*.

#### **Relato 5**

*O ensino era tradicional, lembro-me que minhas professoras faziam chamada oral de tabuada e conjugação de verbos. Listas e mais listas de continhas e problemas. Não acontecia a interdisciplinaridade. A tabuada eu decorei, a conjugação dos verbos, não. A partir da 7ª série, dois professores me surpreenderam: professora Euza de matemática e o professor Aquino de Geografia. Eles revolucionaram a escola. A professora Euza estava quase para se aposentar, o que me chamou mais a atenção. Ela transformou a matemática na minha vida, mostrava que tudo fazia parte do dia a dia, fazia jogos, desafios. O professor de geografia era “amigão da turma” não se mostrava superior, não era o dono do saber. Ao mesmo tempo que ele ensinava, parecia estar aprendendo conosco. Ele falava “nossa língua” e a geografia passou a ser umas das minhas disciplinas favoritas e hoje sou apaixonada por exatas graças a professora Euza (Profa. EMEF/N).*

Não recolhemos quase relatos que falam em professores que revolucionam a escola. Este que está acima é uma exceção. No entanto, praticamente todos os relatos enunciam um discurso *revolucionário* no interior das escolas frequentadas pelas professoras nesse exercício autobiográfico. Podemos identificar pistas desse discurso em praticamente todos os relatos, uma vez que ao narrar vivências de sofrimentos, barreiras, grandes desafios, via de regra,

alguém rondava os enunciados trazendo à tona personagens, em geral professores e professoras que atuavam para acudir crianças vitimizadas por circunstâncias e pessoas que proporcionaram experiências ruins dentro da escola. Normalmente se apresentava mais ou menos claramente alguém que trazia a criança novamente para o gosto de ir à escola, para o gosto por aprender na escola. Dito isto, podemos concluir que revoluções silenciosas ocorreram e, quiçá, ocorrem até hoje todos os dias nas escolas, nas vidas dos alunos.

#### **Relato 6**

*Apesar de nunca ter sonhado em ser professora, acabei me interessando pelas matérias pedagógicas, e no ano em que começaram os estágios nas escolas, fiquei observando as professoras dando suas aulas e decidi que tentaria ser professora para ver como iria me sair.*

*Hoje já faz quase 11 anos que trabalho na rede pública municipal de Hortolândia, aprendi muito e continuo aprendendo, guardo experiências boas e ruins, erros e acertos. Mas algo ainda me incomoda: o fato de eu não conseguir ensinar meus alunos a se comunicarem em inglês. Gostaria de ter a mesma satisfação de uma professora alfabetizadora ao ver seus alunos lendo e escrevendo, mas no caso do inglês, por se tratar de uma língua, acredito que isso só seria possível se o número de alunos por sala fosse menor, se o tempo de exposição na língua-alvo fosse maior e se houvessem recursos suficientes. Me chame de idealista, mas ainda sonho em participar de um projeto que possa proporcionar essa experiência aos alunos (Profa. EMEF/O).*

A vivência no interior das escolas pode ser iniciada por meio de estágios supervisionados em cursos de Licenciatura. Dessa experiência surgem concepções de escola, da própria educação, da sala de aula, da formação de crianças e jovens no âmbito da escola pública. Esse fenômeno indicia um movimento que está ocorrendo no cotidiano do trabalho que os professores estão vivenciando. Referimo-nos a uma antiga reclamação de professores de diferentes áreas: o que os alunos de fato aprendem conosco? Depois de tanto esforço que fazemos, o que de fato fica para os alunos? Estas são questões que importam no momento em que escrevemos este livro e que as escolas estão ressentidas pelo fato dos alunos - e mesmo os professores - estão enfrentando o drama da retomada das aulas

presenciais após longo período de fechamento das escolas durante a pandemia da Covid-19.

### **Considerações finais e convite à reflexão**

Ao concluir este texto podemos indicar alguns saberes que produzimos a partir das narrativas de vida e formação de professores e professoras da EMEF e professoras e educadoras da EMEI.

Medo, humilhação, descaso, a tensão da tabuada falada na frente de toda a classe, professoras que não deixaram boas recordações, hierarquias entre cargos e funções, de um lado e, a imagem de bom professor ou *professora boazinha*, de acolhimento e superação de outro marcaram as narrativas e nos possibilitam estabelecer sentido sobre qual foi a escola que as atuais professoras da EMEI frequentaram em sua infância e juventude e duas imagens saltam aos nossos olhos. Primeiro, a de uma escola como lugar da frustração, do medo e da angústia. Segundo a escola do acolhimento, do sentimento de segurança e de pertencimento. No entanto, apenas um saber indicamos a partir dessas imagens: a escola da norma e da disciplina. Aquela molda as crianças e produz seres humanos fraturados, mesmo quando vivem eventos positivos, geradores de imagens que representaram vivências de elevação da auto estima e do companheirismo, *sabem* que logo a seguir virão outras cenas humilhantes, depreciativas e de desgosto. Uma escola *oscilante* entre a produção de seres humanos que se sentem reconhecidos e capazes, porém, clivados por situações de desrespeito que marcarão suas subjetividades por longos anos de suas vidas.

A esta altura devemos nos perguntar: que escola as professoras da EMEI oferecem nos dias de hoje, considerando a escola que tiveram? Considerando todas as dificuldades e barreiras que vivenciaram? Talvez, elas também sejam o produto dessa contradição entre as duas escolas, a da norma e a do desejo (CHARLOT, 2000), constituindo-se em um *trabalhador da contradição* (CHARLOT, 2008).

Ocorre, porém, que, a despeito dessa contradição entre o que a instituição espera do professor e o que o professor faz na instituição, na escola, há o aprender e o saber a partir de suas próprias narrativas e da constituição de suas histórias de vida, experimentados no âmbito do projeto Escola-Outra. Pensamos que novos sentidos estão em processo de produção, gerando novos saberes. Esses saberes poderão alterar a forma do ser-professora e do ser-educadora na EMEI. O projeto segue e, mais adiante, poderemos analisar melhor o que de fato se produziu nas práticas e nas mentes dessas professoras e educadoras.

O mesmo podemos afirmar a respeito dos relatos na EMEF. Histórias que se assemelham até certo ponto. Até o ponto em que, já adultos, professores de uma e de outra escola, se distanciam em razão das vivências e das demandas institucionais entre ambas.

O que podemos assinalar até aqui, como novos saberes que produzimos por meio desses relatos de vida e formação é que, nem na EMEI nem na EMEF as professoras e professores são ilesos. Algo está se modificando. Na EMEI, novos olhares sobre as crianças pequenas parecem estar se consolidando e, eventualmente, produzindo novos sentidos e novos saberes sobre o ser criança na escola. Na EMEF, parece que professoras e professores sentiram-se mais desafiados a realizar outras atividades no âmbito do projeto Escola-Outra. Ao que tudo indica, ganharam gosto por efetivar formas diferentes de ensinar e de aprender, e, também, podemos indicar que as crianças também estão se comportando diferente, estão se identificando aos poucos com a possibilidade de mudança da escola. Já circula livremente entre eles a ideia da possibilidade de mudança da escola para algo mais atraente, com horizontes mais largos ou mais convidativos. As mudanças mais profundas são mais lentas. Precisaremos de mais tempo de convivência e de práticas no Projeto Escola-Outra para alçar novos saberes. Estamos ainda, no meio da ponte.

## Referências

- AGAMBEN, G. **Infancy and History**. The destruction of Experience. Trad. Liz Heron. London / New York: Verso, 1993.
- BOUCHETAL, T. & LANTHEAUME, F. Approche biographique et située de parcours professionnels d'enseignants du premier degré: entre permanence et reconfiguration identitaires. In: **Le sujet dans la cité**. Revue Internationale de Recherche Biographique, Paris: Université Paris 13 : Lille: Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq., N<sup>o</sup> 6, nov./2015 (p.81-91).
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer**. Prefácio de Sérgio Miceli. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. (Clássicos ; 4).
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber. Elementos para uma teoria**. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Trad. e Revisão Científica de Catarina Matos. CIIE/Livpsic, Porto: 2009.
- DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, mai/ago, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.
- \_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set/dez 2012.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981/1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca. São Paulo: Editora WNF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8ª edição, 3ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**. Estratégia, poder e saber. Trad. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

KÖHN, L. **Entwicklungs- und Bildungsroman**. Ein Forschungsbericht. Stuttgart, J.B.METZLERSCHE VERLAGSBUCHANDLUNG, 1969.

MABILON-BONFIS, B. Il faudrait aussi que l'école aille à la rencontre des gens. In: **Le sujet dans la cité**. Revue Internationale de Recherche Biographique, Paris: Université Paris 13 : Lille: Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq., N° 6, nov./2015 (p.132-139).

PAILLÉ, P. Compréhension/Comprendre. In: DELORY-MOMBERGER, C. (dir.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019. (p.53).

SILVA, D. de C. I. Enfim chegando ao ponto de partida: Caminhos que me levaram ao ProfEPT. **Revista Metodologia e Aprendizagem**, vol.4, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2225/1732> Acesso em 06-07-2022.

SUÁREZ, D. H. Des enseignants écrivent pour faire de la recherche et se former. Le réseau de la *documentation narrative* en Argentine. In: **Le sujet dans la cité**. Revue Internationale de Recherche Biographique, Université Paris 13 Nord, n° 6, novembre, 2015. (p.196-205).

## Capítulo 2

### Diálogo:

### ferramenta pedagógica nas relações do ensinar e aprender

Sonarli Aparecida Silva Gomes  
sonarlisilva@hotmail.com

Antonio Carlos Lepri Junior  
antoniocarlosleprijunior@gmail.com

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.42).

### Introdução

O discurso atual sobre a educação atribui grande importância à linguagem, à comunicação na escola, dentro ou fora da sala de aula. O aluno, visto como fonte de conhecimento em vez de receptáculo vazio a ser preenchido, como tudo aquilo que provém do meio, tem abertas novas possibilidades com as quais descobre, cria instrumentos do seu conhecimento e os utiliza para novos conteúdos. Nesse contexto, a discussão e o diálogo na escola se tornam ferramentas para a construção do pensamento e da socialização.

Ora, se o diálogo permite a discussão sendo um importante elemento da pedagogia que pretende desenvolver o pensamento dos alunos, cabe conhecer tal prática, ou seja, a prática democrática que concede o direito de expressar ideias num espaço alegre, coletivo e público, onde se admite o pluralismo na relação entre os saberes. Isto é, prosseguir a educação como ação transitiva

recíproca de seres humanos que pela linguagem constroem saberes que fortalecem suas personalidades.

Desse modo, refletir a Educação nos remete repensar histórias de vida no contexto escolar dentro ou além-muros escolares. Sobre essa trajetória importa lembrar sobre o desenvolvimento do aluno e sua existência, e assim trazer à memória a canção de Oswaldo Montenegro, *Metade*, onde diz:

Porque metade de mim é o que eu grito, mas a outra metade é silêncio, porque metade de mim é a lembrança do que fui, mas a outra metade, não sei, que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela mesma não saiba, e que ninguém a tente complicar, porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer, porque metade de mim é plateia, a outra metade é canção, e que a minha loucura seja perdoada, pois metade de mim é amor, e a outra metade também (MONTENEGRO, 2004).

Reforça a música que possíveis partes nos constituem, não como um sujeito qualquer, mas sim, num processo de misturas nossas, de outras porções daqueles com os quais nos relacionamos. Através da linguagem, mais precisamente do diálogo, criamos ou produzimos o nosso mundo, fica cada vez mais clara a necessidade de intervenção do outro para que nos “façamos”. Logo, existir, não só em mim enquanto corpo físico, mas pela expressão, é porque há o outro que se junta a mim, que argumenta e se junta ao meu eu nos fazendo melhores e mais sábios. Portanto, temos que o diálogo se apresenta como uma ferramenta pedagógica, emancipatória, conforme referência Freire,

(...) a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, pag.50).

## **Metodologia**

O professor é um especialista em relações humanas ao contribuir na formação do aluno através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes a sua natureza e ao garantir o clima de relacionamento pessoal e autêntico. Para tanto, é de suma importância a pesquisa voltada ao interesse do aluno, o que significa muitas vezes oportunizá-lo na tomada de decisões sobre o que pretende aprender para posteriormente, juntos, descobrirem o que fazer com o aprendido, uma forma de respeito e aceitação do saber do aluno sem inibir sua aprendizagem.

O levantamento de dados primários foi realizado no ano de 2015, inicialmente, e foram adensados a partir de estudos pertinentes ao curso de especialização “Relação com o saber que afetam projetos de vida e trabalho”, oferecido pelo Departamento de Educação da UFSCar, e apontam o diálogo nos relatos aqui referenciados como possibilidade de aprendizagem. Serão mensagens produzidas entre as décadas de 1970, 1980 e 1990, por ex-alunos da autora deste texto e professores de escolas públicas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais. Traremos para cada relato breves apontamentos bibliográficos conforme a abordagem feita para as diferentes situações de conflito e para a identificação do saber em cada situação de ensino aprendizagem. Como fundamentos teóricos utilizamos texto de Bourdieu (2014), Charlot (2000), Fernandez (2001), Freire (1980, 1987) e Foucault (1999) que apontam práticas pedagógicas as quais contribuíram para aprendizagem nos permitindo indicar que as relações com o saber se dão no desejo de se comunicar.

## **Diálogo- breve histórico – Significado**

O exercício da palavra traz aperfeiçoamento na direção de integrar dialeticamente cognição e razão, emoções e aprendizado. Comunicar-se é uma das necessidades primeiras dos seres,

essencial à sobrevivência. Segundo Paulo Freire, O diálogo é inerente à condição humana, é o ponto central da atividade de ensinar, torna atuantes o professor e aluno e com igualdade de importância no processo de aprendizagem. É através da dialogicidade que se dá a conscientização dos alunos, dessa forma o professor respeita o saber que o educando traz à escola, e sem o qual não haveria aprendizagem. Assim,

(...) o educador já não é o que apensa educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (FREIRE, 1987, p. 39).

Para Freire a educação deve ocorrer através do diálogo entre professor e aluno, propondo igualdade de sujeitos do aprendizado, de maneira que as informações e conhecimentos que o aluno possua possam importar tanto quanto aquelas que o educador tenha, isso permite a troca de saberes. Porém é essencial nessa troca de conhecimentos que haja a humildade. Professores que se acham autossuficientes, sem humildade são incompatíveis com o diálogo o que os distanciam uns dos outros e conseqüentemente dos alunos, deixam de ser seus companheiros de pronúncia no espaço educativo. Demonstra incapacidade de se relacionar dificultando o percurso do aprender ao saber assim como inibe o ‘lugar’ de encontro uns com os outros, já que os saberes não são absolutos. (Freire, 1987, p.46).

Diálogo, fala interativa entre duas ou mais pessoas; conversa; troca de ideias; discussão que busca um acordo entre as partes, obra escrita em forma de conversa, normalmente com propósitos didáticos.

Na etimologia a origem da palavra diálogo vê-se: Do latim *dialogus*.i; do grego *diálogos*. 'conversação, diálogo'. Defender o diálogo na relação professor-aluno para o sucesso no desenvolvimento do sujeito exige que se tenha o estudo sobre sua definição e seu significado. Buscando no Aurélio temos que “Dialogo é: uma conversa entre duas ou mais pessoas onde deverá

sempre ocorrer uma troca de ideias para se chegar a um bom entendimento, considerando-se a alternância dois fatores que se complementam. Temos que para um relacionamento saudável com nossos alunos, o diálogo parece ser um instrumento e tanto, pois contribui para a clareza em suas expressões, expõe desejos e sentimentos de ambas as partes estabelecem relações mais saudáveis. A boa comunicação permite aos alunos, libertarem-se com mais rapidez da posição de comandados para a do autoconceito concreto e posteriormente para o autoconceito abstrato, o que os denominaria como mais felizes e determinados a aprender e também ensinar.

### **Justificativa**

Tendo em vista o alto grau de esfriamento na relação professor-aluno, a pouca comunicação, a insatisfação dos educandos e educadores, o que tem contribuído para o desinteresse pela aprendizagem e até o descontentamento dos profissionais pela carreira educacional, deu-se importância em pesquisar sobre o diálogo na relação professor aluno apresentando-o como ferramenta pedagógica na aprendizagem. Urge que alegremos o ambiente escolar, que nos comuniquemos mais, que nos humanizemos mais, lembrando CHAPLIN, (Filme “O grande ditador”, 1940) quando diz: “Mais do que máquinas precisamos de humanidade, precisamos de afeição e doçura, sem essas duas virtudes a vida será de violência e tudo será perdido [...] não sois máquina! Homens é que sois!” [...]

Aprender é uma prática nata do ser humano; atrapalhar que a aprendizagem ocorra é um crime para além de pedagógico, pois visa dominar e domina; quem não aprende a pensar aprende a obedecer (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 130).

Aprender para se tornar humano. Ora, então isso significa que nessa relação, antes de tudo se faz necessário o querer de ambas as partes. Isto é, se eu ensino preciso me questionar: quem é o sujeito

'aprendente', o que ele já sabe, o que precisa saber, o que eu já sei, o que eu ainda não sei e, em relação ao estudante, como agir para que ele aprenda? Essa reflexão deve anteceder a qualquer procedimento, estratégias de ensino, metodologias e teorização. É primordial que se conheçam não como receptor e emissor, mas como seres em pleno desenvolvimento humano, já que este se dá concomitante ao educar e ensinar. Lembrando ainda Paulo Freire: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Eu só ensinarei aquele que eu conhecer, enquanto só aprenderá aquele que se deixar ser conhecido, o caminho parece ser esse – o desejo duplo em saber. Quando Charlot (2000) afirma que não há saber sem relação com o saber e que o saber só se faz pelo acesso a outros saberes, penso que, para desenvolver-se enquanto ser humano, temos que trabalhar a comunicação, as diferentes linguagens para articular, experimentar e trazer o que está no exterior para 'dentro de si, é aceitar o novo que permitirá, mediante um processo semiótico, promover uma síntese entre o que se sabia antes e o que se poderá saber agora. Conseqüentemente, o indivíduo só poderá articular essas representações se se desprender do que possui para se juntar àquele saber que o outro tem, assim é necessário que se depare com outros saberes que o meio social lhe trouxer. Ora, se a informação é um dado exterior ao sujeito significa dizer que só é possível produzir o aprender uns com os outros e para tanto há a necessidade dos indivíduos se relacionarem entre si. Assim, poderíamos dizer que o aprender é um fenômeno que envolve a vida de cada um pela ação de no mínimo outras duas pessoas, supondo que estas desprendam de suas linguagens e manifestações para esse sujeito aprendente tenha a oportunidade de saber o que até então ignorava, e, concomitantemente os demais "ensinantes" terem acrescentados novos saberes. Isso parece responder à importância em termos de um convívio social voltado para a evolução dos saberes, visto que é preciso aprender o que fazer com esse saber que se produz ao longo da sua vida.

## Pressupostos da aprendizagem

É sabido que na relação de aprendizagem encontraremos diferentes dificuldades, porém serão todas elas viáveis de análise em como se dão, será preciso olhar o aluno sob diferentes prismas. É preciso haver entre os pares o diálogo, pois nele se constituem os sujeitos aprendizes e “ensinantes”, numa educação mais qualificada, com interpretação do contexto escolar. Na escola, durante o processo educativo é importante a observação para o comportamento dos alunos quanto à comunicação, pois há casos específicos de alunos que necessitam de um acompanhamento mais direto por parte do professor e muitas vezes de um psicopedagogo. A presença deste muito contribuirá com o olhar sobre as queixas relativas à aprendizagem dos estudantes, junto com os demais envolvidos permitindo mais confiança, no sentido de refletirem sobre a aplicação de atividades tais, em que o aprendente com maiores limitações possa reconhecer-se como autor daquilo que têm para dar. Assim, seria o professor o mediador, que ‘ouviria’ o aluno, mesmo quando em seu ‘silêncio’ ‘gritasse’ nas diferentes formas de emoções e expressões, os seus desejos. Confirma Fernandez, que a “escuta” da psicopedagogia não se situa no aluno, no professor, na sociedade ou família, e sim nas múltiplas relações entre eles. Segundo Fernandez (2001, pag.38): “Nossa escuta não se dirige aos conteúdos não-aprendidos, nem aos aprendidos, nem às operações cognitivas não-logradas ou logradas, nem aos condicionantes orgânicos, nem aos inconscientes, mas às articulações entre essas”.

Dessa forma esse "Sujeito autor" constitui-se quando o sujeito que ensina e aprendente, em cada pessoa, pode entrar em um diálogo. O idioma do aprendente fala-nos de multiplicidades, das diferentes instâncias, vozes - ora discursos, ora gritos, ora confabulações, ora diálogo, ora sussurros, ora conversas. Vozes nunca mais solitárias, uma vez que encontram um outro que fala, uma outra voz que lhes faz par, que confronta, que cria desassossego, mas que também acolhe.

A mobilização resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização (CHARLOT, 2000) e é, portanto, um ato de dentro para fora, então ela aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a comunicação, a valorização do "eu". Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções; daí que apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. Se aprender se dá pela relevância do aprendido em relação ao "eu", ou seja, o que não está envolvido com o "eu" não é retido e nem transferido, assim faz-se necessário o envolvimento desse 'eu' com o outro portador de outros saberes. Então, só pode aprender quem desenvolve uma atividade intelectual para isso, portanto, ninguém pode aprender no lugar do outro (CHARLOT, 2000). Impossível seria, por mais semelhantes que sejam os seres humanos, são também singulares e, logo, diferentes, então aluno e professor são interdependentes. Para Foucault não é a atividade do sujeito de conhecimento que produz um saber útil ou não ao poder, mas as lutas e os processos que o atravessam e que o constituem que determinam formas e campos possíveis do conhecimento, o poder-saber. Para o autor, estão diretamente ampliados, poder e saber, assim não há relação de poder quando não há a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (Foucault, 1999). Sendo assim, concomitante à apresentação do conteúdo o professor deve dialogar com o aluno, negociar, procurar novas abordagens dos conteúdos ensinados, sem por isso renunciar à troca de informações que permitam, a partir da emergência de sentido, se produzir o saber. Se o objetivo do professor é que o aluno aprenda e se já detém alguns saberes obviamente ele aceita essa dinâmica, negocia, mesmo se deparando com a contradição, não desiste de ensinar, pois antes de tudo sabe que educar é se educar e permitir ao outro se formar em uma relação dialética conosco. Infelizmente, ainda hoje, temos o entendimento inocente de pais que encaminham seus filhos à escola não apenas com a intenção de que

lá aprendam algo, mas que se acostumem a ficar sentos e a cumprir o que se lhes pede, como o afirma Charlot (2000).

Os relatos a seguir referenciados são fragmentos de textos e mensagens produzidos espontaneamente em 2015, por ex-alunos e professores de escolas públicas da região sudeste do Brasil, nas décadas de 70, 80 e 90. Para cada depoimento traremos breve referência da professora quanto à pesquisa bibliográfica em que tratou a abordagem feita para as diferentes situações de conflito para a produção do saber.

### **Relatos e digressões sobre diálogos de alunos**

#### **Aluno A - Procurador Jurídico Municipal**

Entende que aluno estimulado num ambiente comunicativo se torna mais hábil na compreensão do que lhe é ensinado.

Obrigado por fazer do aprendizado não um trabalho, mas um contentamento. Por fazer com que me sinta ser uma pessoa de valor. Obrigado por ajudar a descobrir o que fazer de melhor e, assim, fazer cada vez melhor. ...Por resolver o que achava complicado... Por ser pessoa digna de total confiança e a quem pude recorrer quando a vida se mostrava difícil quando na época de *criança me negava a conversar*. Obrigado por convencer de que era melhor do que suspeitava.

No mais agradeço imensamente pelo fato de ter sido minha professora e me ajudado na trajetória da vida. Com carinho e admiração de seu pupilo.

Parecer da professora

Observar o valor dos indivíduos e dos grupos com os quais nos relacionamos na escola, seus comportamentos e até as suas funções no trabalho. “Quem sabe, até sugerir que haja por parte daqueles que consideravelmente merecesse mais atenção, uma reflexão sobre como esse agente vê sua” personalidade social.

**Aluno B** – Professora, administradora

A arte de educar com alegria, além de autorrealização, proporciona que sonhos alheios sejam descobertos.

“Meu nome é [omitido por razões éticas] e no auge de meus 30 anos me vejo realizada profissionalmente enquanto professora administradora e educadora, me considero, através da realização do meu trabalho uma transformadora de vidas, assim como tive alguém que participou da transformação da minha. As melhores lembranças da minha infância são da época em que fui aluna da professora Sonarli, ali nos meus 9, 10 anos. A alegria com que nos ensinava e participava das nossas vidas era contagiante, sempre muito profissional, mas também muito amiga. Despertava em nós a vontade de ser alguém e de fazer a diferença no mundo. Participávamos sempre de projetos que nos tornou cidadãos responsáveis e comprometidos, em particular, despertou em mim um sonho, de levar o conhecimento às outras pessoas. Desde pequena, eu sempre dizia que queria ser como aquela professora hoje vejo que essa missão é impossível, pois és única! Obrigada pelo privilégio de participar da sua história e pela participação fundamental que tem na minha. Orgulho eu tenho em ter sido sua aluna e eu faço o que posso pra ensinar da maneira que eu aprendi... dialogando, colocando amor e dedicação em tudo, guardo com carinho os ensinamentos da grande mestra que tive. Lembrei agora de uma música que cantei pra você, "Ó professora querida. *a sua voz* é tão bonita, além de ser a minha professora és também a minha amiga" momento nostalgia. Te amo!"

Se não há saber que não esteja inscrito em relações de saber, então este é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades que o homem e está submetido, como os processos coletivos de validação, capitalização e transmissão, assim as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais.

**Aluno C** – Arquiteta e urbanista

Numa análise autocrítica, você acredita contribuir para a aprendizagem significativa?

"Só o Tempo explica algumas coisas"

Meu nome é [omitido por razões éticas] tenho 36 anos sou arquiteta e urbanista, casada, mãe de dois filhos. Fui aluna por dois anos da professora Sonarli, foram anos preciosos em minha vida, dali carreguei amigos, que até hoje convivo e que vi fazerem também suas vidas assim como eu. Quando crianças vivemos de maneira inconscientemente, vamos à escola, brincamos, conhecemos amigos que lembraremos para sempre, ou não, e professores que passam em nossas vidas para nos ensinar algo protocolar, mas há aqueles que ficam em nossas memórias por toda uma vida, porque não ensinam apenas, nos educam de maneira carinhosa, criativa, e com responsabilidade, e assim, mesmo sem no futuro termos contato direto com eles, são seus ensinamentos, *palavras*, conselhos e principalmente suas atitudes que nos fazem termos boas lembranças da vida escolar e nos damos conta, como tudo aquilo do passado foi relevante para nosso desenvolvimento, nossas escolhas, nossas atitudes como adultos. Me lembro das minhas dificuldades em matemática no quarto ano primário, minha mãe e meu pai, semi alfabetizados, mas inteligentes, já diziam o quanto era importante eu saber, e tinham preocupações porque eu não passaria de ano, e assim me colocaram para fazer aulas de reforço com a referida professora, eu ia em sua casa algumas vezes por semana, e eu não entendia o porquê de estudar tanto matemática. Um dia fiz uma pergunta: Onde eu usaria tanta matemática? E ela me respondeu: Você sempre vai precisar de Matemática. E eu ainda assim não entendi, mas lembrei disto e lembro quase todos os dias da minha vida, e hoje entendo o que *dizia*, pois a profissão de arquiteta que eu escolhi por livre e espontânea vontade, uso matemática para tudo, em tudo, faço cálculos estruturais, de materiais, de ambientes, de luminosidade, ventilação e entre outras necessidades matemáticas que ela exige. Na verdade eu diria que ela não me ensinou matemática apenas, mais sim de como ver a vida sem a matemática, seria impossível, mesmo se não fosse arquiteta. Isto é apenas um exemplo de tantas outras coisas que ela

me ensinou com dedicação, perseverança e delicadeza, porque o que faz um professor ser bom, ou não, não é a *preocupação* dele em ensinar, e sim a *pré - ocupação* de ensinar. Precisa-se ter trabalho de se 'ocupar' de atividades complementares junto a atividades escolares, *de se comunicar*, de socializar alunos e professores para deixar humana a tarefa de ensinar, de educar e isto a professora Sonarli fez com muita maestria, por mim e pelo colégio onde deu aulas por anos."

Adquirir saber permite assegurar certo domínio do mundo no qual se vive, *comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências* e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Entretanto, para alcançar os mesmos objetivos faz-se necessário procurar o saber, ou seja, instalar-se num certo tipo de relação com o mundo. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.

#### **Aluno D** – Professor de Educação Física

O aluno estimulado num ambiente acolhedor e comunicativo torna-se mais hábil na compreensão do que lhe é ensinado

Poder falar da professora Sonarli, é um grande prazer e privilegio, de quem recebi apoio e incentivo para ser o que sou hoje, um professor de Educação Física e estudando pedagogia. Em 1994 quando a minha família veio da Argentina para o Brasil, minha mãe teve muita dificuldade em matricular a mim e aos meus irmãos em uma escola. Até que com muita luta fomos matriculados na escola em que trabalhava essa professora. Nessa nova aventura, morando em outro país com outra cultura, e outro idioma, houve muita dificuldade de adaptação na nova escola. Com muita paciência e calma a professora que também era coordenadora pedagógica *conversou com minha* mãe orientou como fazer minha matrícula, encaixou meu nome em sua turma e foi criando um laço de amizade e confiança comigo, e foi me ensinando com alegria e paixão no que estava fazendo. Fui aprendendo a respeitar as diferenças em sala de aula, a tratar cada aluno de forma individual com suas diferenças,

defeitos e qualidades. Fui me soltando, criando *coragem pra conversar com a professora* e depois com os colegas. Sem dúvidas eu aprendi muito com essa professora, se hoje eu decidi ser professor foi por ter uma grande professora que levarei os seus ensinamentos por toda a vida. Obrigado professora Sonarli.

Charlot afirma que não há saber sem relação com o saber posto que o saber só se faz pelo acesso a outros saberes. Isto é, para desenvolver-se enquanto ser humano, dotado de razão que somos, temos que trabalhar a comunicação, as diferentes linguagens para articular, experimentar e trazer o que está no exterior para 'dentro de si, é aceitar o novo que se juntando ao já apreendido haja o saber maior.

#### **Aluno E – Atuante na área de propaganda e marketing**

A metodologia de ensino pôde promover o aluno em sua formação profissional

Sou formada em jornalismo tenho 26 anos. Fui aluna de uma professora na escola [omitida por razões éticas], que ao ministrar a disciplina de português, posso afirmar sem titubear que ela teve um papel fundamental na escolha da minha profissão. Eu sempre tive uma identidade mais intensa com as disciplinas de humanas e a professorai foi capaz de estimular minha aprendizagem ao ponto de eu assumir essa identidade. Uma das provas de que o seu papel como educadora na época do primário perdura até hoje é que eu ainda repasso para as pessoas que têm dúvidas uma regra de pontuação que ela nos ensinou naquele período durante nossas conversas. Lembro-me como se fosse hoje *dela falando*: 'Quando vocês quiserem saber qual é a sílaba tônica, chame pela palavra, como se tivesse chamando por alguém, então, a sílaba que se prolongar mais é a sílaba mais forte'. Ela utilizou de uma forma tão lúdica e contemporânea para explicar tal regra que até hoje eu repasso às pessoas. Lembro-me também do seu estímulo à escrita de redação, poesia e apresentação sobre temas que faziam parte do programa pedagógico da época. Naquele período, as escolas estavam empenhadas em desenvolver projetos para conscientizar

os alunos sobre o período do mosquito ‘*Aedes Aegypti*’, então, a professora nos ensinou uma música com coreografia que ainda me lembro até hoje: ‘Em água parada, pneus e latinha, até na tampinha, cuidado mocinha’. Apesar de eu me considerar uma criança introvertida naquela época, eu sempre tive grande apreço pela arte, música e poesia, e as atividades propostas pela professora estimulou ainda mais esse apreço, pois sabia nos envolver com sua fala encorajadora. Hoje, uma das áreas que eu atuo é a comunicação corporativa, que envolve, dentre outras coisas, a área de criação. Lembro-me de uma atividade que a professora propôs que era para escolher o nome de um grupo, então, nosso grupo fez três sugestões de nomes e, com muita autonomia, ela nos descreveu o significado de cada nome proposto. Hoje, lembrando-me daquele momento pedagógico, posso dizer que aquela orientação era uma introdução aos princípios de propaganda e marketing, área a qual eu faço parte. Enfim, confesso que como poucas professoras, ela conseguiu eternizar alguns princípios fundamentais que hoje me ajudam academicamente, inclusive aqueles que me estimulam inconscientemente. Por isso, tenho muito orgulho em tê-la como uma eterna educadora.

Apropriamo-nos de costumes, gostos, de acordo com o que vivenciamos é comum que no espaço social, as pessoas tendem a agir mesmo que inconscientemente, seguindo regras, para mudanças ou não, muitas vezes advinda do *habitus* (BOURDIEU, 1983), aspectos percebidos em nosso cotidiano escolar, daí a importância em atentar para não inexistir o diálogo o que levaria os alunos e até mesmo seus professores a seguir o que lhes for imposto.

#### **Aluno F - Pedagogo**

A aptidão do aluno pela docência pode ter influência de professores nos primeiros anos de escolarização.

“Em fevereiro de 1989 eu saí de casa feliz da vida para iniciar os estudos de minha terceira série, lembro-me que ao chegar na escola me deparei com uma situação que me fez chorar de

desespero: meu nome não estava na lista de matriculados de nenhuma sala de aula. Minha mãe tinha me dito que eu estaria estudando na sala da professora [omitido por razões éticas], era uma senhora muito brava e todos tinham medo dela, mesmo sem estar com o nome na lista dela eu entrei na sala e comecei a estudar. Ela, ao notar minha presença olhou para mim e disse: Qual é seu nome? Respondi a ela e ela me disse que eu não estava na sala dela que era para eu me retirar. Abaixei a cabeça e sai aliviado. Fui até a diretora para saber onde eu estudaria, ao chegar lá expliquei para ela e comecei a chorar por que não estava em nenhuma sala. A professora Sonarli estava ali naquele momento e *me abraçou dizendo*: não se preocupe você vai comigo estudar a terceira série, eu coloco seu nome na minha lista. O que posso dizer disso? Que retribui sendo um aluno quase exemplar, mas com certeza aprendi que a inclusão é possível e quando o professor conversa com o aluno num diálogo sincero. Aprendi a ter gosto pela educação. Foi período que marcou muito minha infância do qual eu me lembro com perfeição até hoje na condição de pedagogo”.

As pessoas tendem a agir mesmo que inconscientemente, seguindo regras, para mudanças, muitas vezes advinda dos *habitus*, aspectos percebidos no cotidiano escolar.

**Aluno G** - artista, atriz, palhaça, malabarista, perna de pau, psicóloga, patinadora, fotógrafa, cantora

Professores promovem o diálogo e autoestima

O ser humano é um ser social. Portanto precisa de condições específicas para o seu desenvolvimento. O filhote da girafa, ao nascer, tem alguns segundos para firmar as pequenas pernas e sair andando atrás da mamãe girafa, inúmeros são os exemplos da natureza em que a cria precisa se virar para sobreviver. O bicho humano diferente de todos os outros, domina o raciocínio lógico, mas acima de tudo precisa de amor, aceitação, companheirismo e ensinamentos. Tanto quanto o oxigênio que respiramos, tão necessária à manutenção da vida é a arte. Essa que pulsa e nos alimenta para além da saudosa infância, para além da nossa

própria existência. Entretanto, social que somos agrupados, aninhados: seres humanos. Precisamos do carinho, afeto, aceitação. Quando pequenos precisamos de alguém que acredite naquela pequenez graciosa e ingênua. *Ensinar é um ato de amor, de entrega, de interlocução*, ensinar é acreditar. Hoje sou artista, atriz, palhaça, malabarista, perna de pau, psicóloga, patinadora, fotógrafa, cantora. Faço crochê, toco alguns instrumentos e para todo o sempre serei aluna. Dos diversos privilégios que tive o melhor deles é ser aluna. A condição de aprendizagem é contínua e coloca o ser humano no lugar social que ele tanto necessita, esse lugar de aluna é aquele que mais me agrada por ter sempre alguém que me ensina, que me ouve, guia, orienta, ajuda e *acredita no meu potencial*, fazendo com que eu mesma acredite. De todos os mestres que tive, uns foram excelentes, outros razoáveis alguns até miseráveis, uns perfeccionistas, outros exigentes, me levando além dos meus limites, todos sem exceção foram importantes, mas tem aquela que foi além, sempre será especial e inesquecível, *aquela que acreditou quando nem eu sabia que era possível acreditar, aquela que tem o meu eterno carinho e agradecimento, aquela que me colocava pra ser noivinha de quadrilha, que me envolvia nas produções teatrais mais puras e sinceras, aquela que fez meus olhos brilharem ao me fazer perceber que eu podia ser artista*. Aquela que junto com a minha mãe me incentivou de maneira impar a me desenvolver, fosse na aprendizagem da sala de aula, fosse nos ensaios, desfiles, teatros, gincanas, feiras de ciências, eventos culturais, miss primavera, a ela minha eterna gratidão.

Se não há saber que não esteja inscrito em relações de saber, então este é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades que o homem e está submetido, como os processos coletivos de validação, capitalização e transmissão, assim as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais.

### **Aluno H - Engenheiro**

O aprender é mais amplo que o saber e para tanto, alunos e professores fazem uso dos sentidos.

Depoimento de um ex-aluno à professora Sonarli, profissional dedicada e com muito amor à profissão de professora, sentimento em falta nos dias de hoje. Foi minha professora quando eu era bem pequeno, me lembro das gincanas e eventos realizados na escola como desfiles e festas e que sempre eram organizados pela professora que fazia a interação com a comunidade e os próprios alunos. Eu me lembro daquela professora, que tinha um jeito especial de lidar com todos os alunos, sabia como atender a necessidade de cada um como indivíduo e que conquistou o respeito de todos à sua volta através de muita dedicação. A escola era o lugar onde eu me sentia bem, onde eu gostava de ir, onde eu sabia que podia encontrar tudo o que eu precisava. Uma professora que *dizia sempre a todos nós* que o caminho certo para o sucesso era ir bem na escola, fazer bem cada exercício, tirar o aprendizado, este era e sempre será a chave para o sucesso e que vou levar para sempre em minha vida. Enfim, o gosto de estudar e a necessidade de sempre crescer me fez cursar Senai, depois colégio técnico, engenharia e, por fim, a pós-graduação, além de cursos de inglês. Nada é impossível mesmo com as dificuldades e escassez de recursos de escolas públicas, mas que podem ser contornadas com iniciativas simples de profissionais dedicados que se bem feitos trarão resultados fantásticos para o resto da vida não só para os alunos, como para a comunidade. Muito obrigado por participar de minha vida, professora.

As relações com o saber são necessárias não tão somente para constituir o saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido.

#### **Aluno I - Professora**

Sente reciprocidade de afeto entre o aluno e seu professor quando há o diálogo nas relações de saber

Os inúmeros diários para se corrigir, as críticas, as noites mal dormidas... Tudo isso não foi suficiente para fazer você desistir de seu maior sonho: tornar possíveis os sonhos do mundo. Que bom que esta sua vocação tem despertado a vocação de muitos (principalmente a minha). Parece injusto desejar a você um simples parabéns, quando em seu dia a dia tantas dificuldades aconteceram. Agradeço à senhora, professora Sonarli, minha mestra, que me despertou a dúvida, mostrou-me o caminho e chorou quando errei. Pode até ser que, daqui a algum tempo, esteja lendo seus livros, tenha esquecido o mundo quando não lecionar mais. Mas saberá, orgulhosamente, que um dia já teve o meu sorriso sincero de aluna que aprendeu a lição. A senhora me ensinou a viver, e hoje não consigo mais ficar sem seus ensinamentos, *sem ouvir a tua voz me dizendo* o que fazer quando não parece mais ter solução, me dando conselhos sobre algo que só a senhora sabia **dizer quando eu mais necessitava**. Sei que já aprendi muito, porém pouco. Sei que a vida não é fácil, mas agora não parece tão difícil quando se teve alguém disposto a ensinar do seu lado e esse alguém é a senhora. Por isso, do fundo do meu coração, eu gostaria de, como criança levada que recebeu um presente, dizer: muito obrigado minha professora, eu te amo. Agradeço por todos os momentos que passamos juntas, hoje sou uma pessoa realizada, pois foi através da senhora que me tornei professora, e fico muito feliz que tudo começou na escola onde hoje posso ensinar outros alunos como você fez um dia comigo. Agradeço a DEUS por ter permitido que a senhora fizesse parte da minha vida, e hoje com muito carinho através de tudo que me ensinou, venho fazer parte desse grupo tão especial na sua vida dos meus alunos. Que JESUS te abençoe sempre e que continue sendo está pessoa tão especial para todos nós.

Existe uma relação muito significativa entre a atividade educativa, a alegria e a esperança de ser professor quando alunos e professores juntos e alegres podem aprender, ensinar, inquietarem e resistirem às dificuldades.

## **Aluno J – Filósofo e professor**

### **Experiência Pedagógica**

Iniciei minha experiência como docente no ano de 2003, na Escola Estadual [omitido por razões éticas], como professor de Filosofia. Os anos de estudo como aluno de Filosofia, não contribuíram de forma direta para minha formação como professor, ou seja, para minha prática docente. Nesse sentido, foi de grande importância os momentos de formação obtidos durante os encontros “Pedagógicos de Formação dos Professores”; destinados principalmente à preparação de aulas, revisão de conteúdos, avaliação de materiais pedagógicos, correção de avaliações e principalmente trocas de experiências entre os professores sob a orientação e supervisão da coordenação pedagógica. No ano de 2003 a escola acima mencionada estava sob a coordenação da Professora Coordenadora Sonarli. Seu trabalho à frente da coordenação se destinava ao acompanhamento direto dos professores. Seu trabalho consistia em possibilitar um espaço didático e pedagógico que facilitasse a prática docente criando assim um ambiente facilitador do processo de ensino e aprendizagem entre professores e alunos. Como coordenadora ela sabia claramente propiciar tal ambiente, principalmente organizando e facilitando o acesso dos professores aos recursos e meios facilitadores para a prática pedagógica. Orientava e acompanhava nossa prática de maneira democrática, mostrando segurança no seu trabalho e confiança na prática docente do professor. Motivava momentos diversificados para o ambiente escolar propondo novos desafios e novas possibilidades de trabalho. O que mais me chamava a atenção em seu trabalho era o empenho com o qual o realizava e a postura de total segurança e respeito pela educação. Outra característica marcante era sua *capacidade dialogal. Priorizava o diálogo como recurso principal para a prática docente. Diálogo esse que se completava com uma escuta atenta e paciente. Sinais de respeito com os professores que estavam sob sua coordenação.* Confesso que aprendi muito com o seu trabalho. Aquele ano que estive integrando a equipe de professores da escola

foi decisivo para minha compreensão do que, de fato, significava ser um educador.

Penso que o professor se sente mais seguro e capaz de realizar o seu trabalho com maior qualidade quando encontra coordenadores que o auxiliem diretamente em sua prática. Propondo caminhos, discutindo os já conhecidos, desafiando novas práticas e encorajando e apoiando o professor. Esse é, ao meu ver, o papel fundamental de um coordenador, papel desenvolvido por você de maneira exemplar. Chamo essas palavras acima de Experiência Pedagógica, justamente porque acredito que minha prática, como professor, vem diretamente dessas experiências e vivências que adquirimos no processo constante de nos fazermos eternamente professores. Ser educador é colocar-se constantemente nesse processo de comunicação e trocas de experiências que representam por si só o próprio ato de ensinar e aprender”.

Educar é um ato político, então, tanto na prática administrativa quanto na pedagógica em si, é impossível atuar sem a presença do *habitus* e do campo como descrevera Bourdieu (1983). Então a minha própria ação já refletiria elementos de *habitus* e campos, pois está carregada das minhas impressões, posição social e formas de ver o mundo, assim como todo o arcabouço, base e formas de ver o saber vindo da minha formação. Assim como identifico em mim, é possível identificar o mesmo nos gestores, demais professores, agentes, e nos próprios alunos.

Os diferentes discursos dos alunos trazem-nos suas vozes, seus cantos, seus gritos, quando confabulam via sussurros ou conversas. Relatos jamais solitários, mas que se juntam às lembranças, ou melhor, a outros diálogos quando nos fazemos pares no encontro, na acolhida, na troca de saberes.

## **Conclusão**

Trazer a comunicação no trabalho pedagógico tanto para o professor quanto para o aluno pôde confirmar que o diálogo contribui de maneira significativa a forma pela qual os seres

humanos resolvem os conflitos que estabelecem em suas relações. Bachelard (2006) evidencia que, na história da ciência, o saber nasce do questionamento e se constrói por retificações sucessivas, assim o diálogo também configura a forma de pensar. Neste sentido, a comunicação por meio de expressões linguísticas perpassa o funcionamento psíquico, assumindo papel organizativo nas ações e reações. Aponta o artigo de cunho descritivo, sobre a teoria do diálogo acerca de uma abordagem pedagógica, a partir de escritos de Paulo Freire, aqui referenciado, que ressalta a importância do diálogo no desenvolvimento humano, bem como a importância do ato como um instrumento significativo na troca de saberes para a aplicabilidade do aprender. Espera-se que as indicações bibliográficas, experiências didáticas e relatos de alunos, sirvam de motivação para a educação libertadora. A educação não é tão somente, formadora de conhecimentos, mas, sobretudo, onde o educar envolva o favorecimento da aprendizagem recíproca nas relações com o saber que afetam os projetos de vida e de trabalho. Ainda, é esperado que professores possam deduzir sobre sua função, não apenas como professores de conteúdos, isto é, de respostas prontas, mas em primeiro lugar, o professor de questionamento. Entender que, às vezes, os alunos andarão sozinhos, com discreto acompanhamento do professor e, outras vezes, caminharão com a professor de mãos dadas, mas que sempre precisarão dialogar sobre o percurso feito, argumentando o mais importante isto é, saberem de onde vêm, porque andam ali e, ainda, que cheguem a algum lugar que valha à pena ter feito a viagem.

## Referências

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Trad. Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70 LDA, 2006.  
BOURDIEU, P. *Habitus*. ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu – Sociologia**. Trad. de Paula Monteiro e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Trad. Reynaldo Baião; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta, 7ªed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERNANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente.** Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/OS-IDIOMAS-DO-APRENDIZADO.pdf> Acesso em 13/12/2022.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas.** Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes *et al.* Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MONTENEGRO, O. **Metade.** Warner Music Brasil. Disco, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JZ3g5WgT0Qw> Acesso em 12/12/2022.

**Filme:** O grande ditador. Charles Chaplin, 1940. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pHZ46sQkzqU> Acesso em 11/12/2022.

## Capítulo 3

# Ser professora como projeto de si e de vida

Fabiana da Silva Santos Rodrigues  
fabianarodrigues@hortolandia.sp.gov.br

Flávio Caetano da Silva  
flaviocaetano@ufscar.br

Márcia Cristina Gonçalves Scarazzatto  
marcia.cristina2703@gmail.com

### Introdução

A reflexão que nos propomos a desenvolver neste estudo está pautada na abordagem autobiográfica com foco nos processos inscritos na narrativa e na forma como ela caracteriza as experiências vividas e a constituição e formação do indivíduo. Para tanto, nos pautamos na narrativa autobiográfica produzida por uma professora que atua em uma Unidade Escolar de Educação Infantil (E.I), da rede pública municipal de ensino de Hortolândia/SP. A narrativa foi produzida como proposta de atividade desenvolvida no âmbito do projeto de extensão universitária Escola-Outra (E-O) do qual a Unidade Escolar e a autora da narrativa fazem parte.

O projeto E-O foi “concebido no formato de projeto intervenção” (Silva, 2022, p.100), é desenvolvido em duas Unidades Escolares (UE) piloto em Hortolândia, município no interior do Estado de São Paulo, através de um Acordo de Cooperação firmado entre a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio do Departamento de Educação/UFSCar e a Prefeitura do município por meio da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT).

Pautado no pressuposto de que somos todos aprendentes (Silva, 2022), o projeto foi estruturado com base nos fundamentos da teoria da Relação com o saber (Charlot, 2000) e na perspectiva da biografização a partir da pesquisa pela história de vida, conforme estudos de Delory-Momberger (2011; 2012; 2014; 2016,) Dominicé, (2006); Pineau, (2006); de Biografia (Alheit, 2019), entre outros autores.

O presente artigo, centrado na abordagem autobiográfica, tem como objetivo apresentar reflexões a partir da autonarrativa de uma professora que atua na Educação Infantil (E.I) visando caracterizar os processos inscritos na narrativa acerca da constituição do ser e do estar professor na E.I. As reflexões serão conduzidas com base no questionamento que busca compreender - o que leva uma pessoa a decidir ser professor e não outra *coisa*?

Quanto à metodologia, nos pautamos nos fundamentos da corrente de pesquisa que trata da história de vida como processo de formação (DOMINICÉ,1985), mais precisamente na pesquisa biográfica em educação. (DELORY-MOMBERGER, 2014). A análise qualitativa dos dados se deu pela leitura e interpretação da narrativa autobiográfica a partir das categorias de análise descritas por Delory-Momberger (2012).

Considerando que neste estudo, para além da construção narrativa, trataremos do próprio sujeito – professora, autora da narrativa – recorreremos aos estudos de Bernard Charlot (2000, 2020) como luz na construção das reflexões sobre o sujeito em seu processo de constituição - socialização, singularização e hominização (Charlot, 2000). Para o autor o homem precisa aprender para se apropriar do mundo, para ser, para fazer parte dele. É pela educação que ele se hominiza, se educa, se constrói e é constituído pelo outro. Neste sentido a teoria da relação com o saber e a perspectiva da biografização se convergem e colaboram mutuamente na busca pela compreensão da constituição do indivíduo em sua trajetória de vida, pois, “Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em

um conjunto de relações e interações com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para Delory-Momberger (2014, p. 59) “O homem está no mundo. Ele o transforma e se transforma na medida que as mudanças que ele provoca geram efeitos em si mesmo. A relação entre o homem e o mundo é de formação mútua”.

Neste sentido, segundo a autora, o indivíduo se constitui, ao longo da vida, nas suas experiências e significações para si, para o outro e para o mundo. Pela narrativa o indivíduo se apropria da sua existência antes que qualquer outro tenha acesso. Resta ao pesquisador que deseja aprender e, por meio do sentido, produzir saber, considerado como uma experiência singular de um indivíduo que tem em sua base o desejo de ser (CHARLOT, 2000).

A seguir, considerando o espaço, o tempo e a situação em que a autonarrativa foi solicitada e produzida, torna-se necessário apresentarmos, no próximo tópico, o projeto E.O. Sem a intenção de esgotar a abrangência e o escopo do projeto buscaremos apenas esclarecer sua importância nesse trabalho.

### **Uma Escola-Outra: pesquisa, formação e intervenção**

Nesses tempos que nós podemos chamar de novo e semidigital, no âmbito do projeto denominado Escola Outra (E-O)<sup>1</sup> vem se desenvolvendo alguns questionamentos: é possível pensar e fazer surgir uma escola por dentro da outra? Pensar a escola de outros modos, com vistas a outros modos de viver a escola? Em uma escola onde os tempos escolares são suspeitos, podemos fazer tempos-outros? A avaliação e sua permanente lógica métrica –

---

<sup>1</sup> Essa apresentação do projeto Escola Outra, assim como os questionamentos apontados ao longo dessa seção foram realizados pelo Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, idealizador e coordenador do projeto de intervenção, pesquisa e formação Escola-Outra. Na ocasião o autor participava do Simpósio “Gis Le Sujet Dans La Cité – Sorbonne Paris Nord – Campus Condorcet: Uma rede nacional e internacional de pesquisa biográfica em educação”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=025jOFW2x2k> Acesso em: 29 de set. de 2022.

segundo a qual se avalia para *aprovar* ou *reprovar* – podemos avaliar sem levar a uma aprovação ou reprovação dentro da escola? A divisão estanque por alunos em classes, quais são os pressupostos dessa divisão? O que ocorre quando juntamos alunos de diferentes idades para aprender? O que ocorre quando se pensa a escola a partir de todos os que vivem e narram suas vidas em seu interior? E se todos se vissem por um momento como aprendentes, todos os que trabalham na escola?

Não temos ainda respostas a todas essas questões. O que temos para o momento é um forte desejo de compartilhar com todos esse conjunto de reflexões e questionamentos com vistas ao deslocamento de um *lugar-comum* que marcou a vida da escola até que ela fosse fechada, em março de 2020, por força da crise sanitária da Covid-19. Pelo que se afirma no âmbito do projeto E-O, parece que aquela escola não faz mais sentido, especialmente para os alunos.

O que esse projeto, levado para o interior da escola, nos ensinou até hoje visto que esse processo está ligado à prática de narrarmos o que vivemos e o que foi vivido em uma experiência de formação e aprendizado junto com as crianças? A transformação da escola mesma – a escola nos moldes atuais – na E-O, envolve todos os que trabalham e atuam na escola. As crianças precisam ser envolvidas com base no questionamento sobre qual é a escola dos seus sonhos e como têm aprendido o que sabem?

No âmbito do projeto E-O os professores, e demais profissionais que atuam na UE são convidados a pensar novas possibilidades pedagógicas, novas formas de ser e de estar professor. O projeto tem a intenção de proporcionar aos professores inquietações capazes de fazer com que a mobilização, a atividade e o sentido (Charlot, 2000) no exercício da docência, nunca cessem e sempre encontrem espaço para que se possa pensar novas possibilidades pedagógicas com e pelas crianças considerando o aprender o foco nesse processo. Pensar uma E-O com e pela criança é dar voz e pertencimento a elas em um processo contínuo de

reflexão e superação dos modelos padronizados, mas também é se colocar, enquanto professor, como aprendiz nesse processo.

Em síntese o projeto não busca, de modo algum, uma nova forma de padronização para a educação e tão pouco negar seu caráter *oficial*. Pelo contrário, o que se busca é o rompimento de um certo grau de conservadorismo, para que - professores, alunos, gestores e profissionais não docentes se identifiquem como seres aprendizes e possam se deixar desafiar permanentemente em novas formas e possibilidades de ser e estar com o outro nos espaços escolares em uma relação contínua de aprendizagem.

No próximo tópico na perspectiva da Relação com o saber buscaremos a partir dos estudos de Charlot (2000, 2020) trazer aspectos da teoria da “Relação com o saber” que corroborem com as reflexões acerca da formação e constituição do indivíduo enquanto aprendiz.

### **Relação com o saber: o aprender e o ser/tornar-se**

Somos o que somos porque desde que nascemos somos educados e educamos a nós mesmos na relação com o outro e com o mundo para sermos humanos. O tornar-se – o vir a ser – dura o tempo de uma vida, pois, nos tornamos constantemente naquilo que somos, a partir das relações movidas pelo desejo e pelo sentido. Estar no mundo, fazer parte dele e agir no mundo nos coloca em atividade nesse mundo (CHARLOT, 2000).

Essa forma de nos perceber e sermos pertencentes a um mundo preexistente decorre do processo de pensar e compreender o sujeito em relação com o meio e com ele próprio, de modo que “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, que se inscreve no tempo (CHARLOT, 2000, p. 78).

Para o autor, em uma perspectiva antropológica, desde que a criança nasce está “submetida à obrigação de aprender” (Charlot, 2000, p. 59). Esse aprendizado necessita de tempo e ocorre ao longo

da vida o que faz de cada um, um ser sempre aprendente. Neste sentido o sujeito, se apropriará do mundo através do que ele percebe, pensa, sente, deseja e pela atividade que ele partilha com outros sujeitos em uma relação ativa e temporal.

Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para explicar de forma epistêmica as diferentes formas que o sujeito aprende Charlot (2000, p. 66) propôs categorias denominadas “figuras do aprender” que tratam das diferentes formas do aprender – o aprender como saber objeto; o aprender sobre o uso dos objetos; o aprender sobre uma atividade e o aprender a conviver com o outro – interação e relacionamento. Sendo assim de acordo com o autor “Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas”. (CHARLOT, 2000, p. 68).

O aprender acontece para cada um a seu tempo, logo ele é singular, mas também é social à medida que ele é partilhado com o outro em uma determinada época e contexto social. Para Charlot (2000) o aprender é estar em atividade em um dado momento e local da história (da própria história e história do outro) em diferentes tempos e situações sendo ajudado, mas também ajudando outras pessoas a aprender.

Por isso mesmo, nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (CHARLOT, 2000, p. 53).

Segundo Charlot (2000) se há um sujeito de saber há uma consciência desse saber, mesmo que seja apenas reflexiva em relação ao saber objeto o que não significa uma ausência das outras

figuras do aprender. Sendo assim a relação com o saber é o próprio sujeito no seu processo de subjetivação e na sua subjetividade. Logo, o saber só acontece em relação a um sujeito. A relação com o saber é o próprio sujeito nas suas relações singulares.

[...] aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

O aprender, o saber e o ser estão imbricados nas relações que estabelecemos ao longo da vida. O que há em comum entre um sujeito que é professor, ou qualquer outra profissão, é que todos eles viveram e vivem uma vida em atividade, de sentido, de escolhas de saberes (próprios das suas experiências) e não saberes (que fogem ao campo das experiências e do sentido). No entanto, o ser *isso* ou *aquilo* não significa que o processo de desenvolvimento que nos torna o que somos parou, de acordo com a teoria da relação com o saber (Charlot, 2000), somos permanentemente aprendentes, pois o saber e o aprender estão intrinsecamente ligados a nossa existência e a apreensão do mundo.

[...] às relações com o saber se estabelecem, assim, no aflorar das singularidades humanas, das peculiaridades individuais e das vontades coletivas, que ditam caminhos e projetos pessoais a partir de seus interesses e conveniências, conduzindo o sujeito a uma dimensão social das relações com o saber que o motivam a lhes atribuir significados atrelados às convenções sociais marcadas pela exterioridade dos padrões impostos ao sujeito esperado (SILVA, GILAVERTTE e ALMEIDA, 2021, p.65).

Compreendemos até aqui que o sujeito ativo e temporal está imbricado em experiências, nas quais há a possibilidade de que se produza sentido – em algumas delas e outras, provavelmente, não – e vive em um processo contínuo de auto e heteroformação uma

vez que ele se constitui na relação com outro, consigo e com o mundo (CHARLOT, 2000).

No próximo tópico discorreremos sobre a narrativa e o processo de biografização buscando enfatizar a relação entre a perspectiva biográfica com a teoria da Relação com o saber.

## **História de vida e o processo de biografização**

A história de vida é definida por Pineau e Grand (2012, p. 15) como uma “busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais”. Para Delory-Momberger (2014) é através das histórias de vida que o indivíduo se apropria de si e de sua vida. Para a autora, ao mesmo tempo que as histórias de vida cumprem seu papel de dar à vida do indivíduo uma organização temporal e um sentido elas também e em grande parte contam sobre suas aprendizagens ou seja “[...] sua relação biográfica com o saber e o aprender”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 30).

Logo, é através da narrativa de vida que o indivíduo se torna autor e personagem de uma história. Essa mesma história o inscreve em um contexto sócio-histórico de uma época e cultura. Neste sentido o sujeito trará para a sua narrativa suas representações, seus valores, seus projetos, seus aprendizados, suas relações. Sua narrativa será única como uma impressão digital, uma vez que, produzida pelo indivíduo a partir de uma interpretação do vivido, em um tempo e em um espaço, em relação com o outro e com ele próprio, torna-se singular.

Constituídas em uma dimensão temporal as narrativas se inscrevem na cultura e na época a qual pertencemos, tornando-se assim, como afirma Delory-Momberger (2014, p. 36), “[...] material privilegiado para se ter acesso à forma como os homens de uma época, de uma cultura, de um grupo social, biografam sua vida”.

De acordo com Delory-Momberger (2021, p.3), quando nos lançamos na pesquisa biográfica estamos embasados na “capacidade antropológica do indivíduo de biografar sua singular experiência do mundo histórico e social”. Nesse contexto interessa ao pesquisador o

processo de biografização, o qual Delory-Momberger (2021) descreve como conjunto de operações e de comportamentos por meio dos quais os indivíduos dão forma às suas experiências, reconhecendo-se e sendo reconhecidos pelo outro.

Considerando o processo de biografização (Delory-Momberger, 2014) e a teoria da relação com saber, é possível compreendermos que, em síntese, as histórias de vida são como uma parte inseparável do indivíduo ligadas à experiência e ao sentido que sobre elas pode surgir, de modo que, o ato de viver uma vida a inscreve em cada um. Essa inscrição singular e subjetiva carrega as marcas do tempo, da sociedade, da cultura e de outros indivíduos que compõem o mesmo campo de experiência.

Essa forma de ver e compreender a história de vida dialoga com a teoria da relação com o saber uma vez que o processo de narrar e interpretar, envolve um relacionar-se consigo próprio ao reviver a memória, a experiência e o sentido que elege o que será narrado. Podemos afirmar que o próprio *narrar* já é uma forma de interpretar o que se vive. Envolve a busca por uma relação com outro uma vez que contar uma história supõe um ouvinte. O ouvinte relaciona o que ouve com suas próprias experiências e expectativas tecendo novos sentidos. Não podemos deixar de mencionar a relação com o mundo, pois a experiência do indivíduo perpassa pelo tempo vivido em uma determinada época e cultura, pelas possibilidades e impossibilidades, mas principalmente pela forma com que ele se relaciona consigo e com tudo que está ao seu redor.

Delory-Momberger (2014), promove uma aproximação entre biografia e educação e a escrita de si como forma do aprender. Assim de acordo com a descrição realizada por Passeggi no prefácio do livro, Delory-Momberger (2014, p. 16) “[...] dialoga em primeiro lugar com o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, preferindo construir seu pensamento com ênfase no biográfico (escrita da vida)”.

Nessa perspectiva, de acordo com Delory-Momberger (2014) a dimensão auto formadora da narrativa da vida elaborada a partir das histórias de vida em formação, além de verbalizar a

experiência, tem poder transformador sobre o percurso profissional e pessoal do narrador. Neste sentido, "todo percurso existencial é um percurso de formação, porque organiza, temporária e estruturalmente, as aquisições e os aprendizados sucessivos dentro de uma história, de uma biografia de formação" (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.343).

Todo esse contexto faz da narrativa material privilegiado para a pesquisa biográfica em educação e não para entender o mundo, mas para entender o indivíduo no mundo.

Na próxima seção trataremos do percurso metodológico, apresentando as categorias de análise e a narrativa que como fonte de coleta de dados.

### **O percurso metodológico e os saberes produzidos**

Como metodologia para este estudo nos pautamos na pesquisa biográfica em educação e na narrativa autobiográfica como fonte e coleta de dados. A análise qualitativa dos dados foi realizada com base nos fundamentos epistemológicos pautados nos estudos de Delory-Momberger (2014) a partir das categorias de análise descritas pela autora (2012, p. 533-535) sendo elas:

- "Formas do discurso" – Como a narradora se coloca na narrativa? Apresenta aspirações, projetos? De quais recursos dispõe?

- "Esquema de ação" – Quais as atitudes adotadas? Como age e reage? Existe padrões nas suas ações?

- "Motivos recorrentes ou *topoi*" – Quais os sentimentos que relata de si própria em relação às situações e ações? Qual seu lugar de fala?

- "Gestão biográfica do *topoi*" – Como se ajustou a sua realidade socioindividual?

O objetivo da pesquisa biográfica segundo Delory-Momberger (2012, p. 524) é "explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os

acontecimentos de sua existência”. Neste estudo nosso objetivo é apresentar reflexões a partir da autonarrativa de uma professora que atua na Educação Infantil (E.I) visando caracterizar os processos inscritos na narrativa acerca da constituição do ser e do estar professor na E.I guiado pelo questionamento - o que leva uma pessoa a decidir ser professor e não outra coisa?

A autonarrativa utilizada neste estudo foi produzida como proposta de atividade em momento de formação continuada no decorrer do projeto E-O e buscava, na ocasião, identificar os saberes de cada participante sobre alguns temas propostos - escola, formação, aprender, saber, informação, conhecimento, trajetórias de vida, quem somos, como nos constituímos naquilo que somos, entre outros. (SILVA, 2022).

Como parte do grupo de pesquisa que acompanha o desenvolvimento do projeto E-O na Unidade Escolar (U.E) selecionamos aleatoriamente uma das narrativas produzidas pelos professores e a trouxemos para compor essas reflexões na perspectiva de ampliar os saberes na análise dos dados coletados no âmbito do projeto E-O.

O campo da pesquisa é composto por uma professora que atua na E.I, primeira etapa da Educação Básica. A U.E atende cerca de 370 crianças entre creche (crianças de 0 a 3 anos de idade) e pré-escola (crianças de 4 a 5 anos de idade). Especificamente em Hortolândia, os professores que atuam na E.I. atendem crianças a partir dos dois anos de idade, matriculadas na creche nas salas denominadas – minigrupo e maternal. Na creche, de acordo com a disponibilidade de espaço físico e demanda, algumas salas são organizadas para atender crianças no período integral ou parcial, mas mesmo nos casos de atendimento integral os professores que atuam no minigrupo e no maternal (crianças de dois e três anos de idade) só permanecem nas salas de aula por um período de quatro horas.

Ao optarmos pela análise da autonarrativa da professora nos voltamos para uma investigação que prioriza a subjetividade e a singularidade desse profissional. Valorizamos o saber vivido e narrado por meio da história de vida.

Conforme trata Delory-Momberger (2012), na análise da narrativa também está em jogo a subjetividade do leitor, pois, nunca nos apresentamos passivos diante da narrativa do outro. Segundo a autora, sempre receberemos o texto tomados por uma expectativa, pelas nossas próprias experiências, por nossa bioteca, ou seja nosso *banco de dados* sobre aspectos vividos. Para Delory-Momberger (2014), a figura do outro possui uma realidade que o leitor da narrativa constrói e encontra sua verdade na relação consigo mesmo e na relação com o escritor.

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Neste estudo os laços teóricos estão consolidados na biografização e na relação com o saber. A narrativa biográfica que será analisada na próxima seção foi elaborada contemplando três momentos – primeiro momento quando o adulto ainda era uma criança na escola, segundo momento, quando já eram mais velhos já pensando na universidade e no terceiro momento como professor ou como profissional que trabalha na escola. Neste contexto, o que as experiências narrativas da professora nos dizem sobre a constituição do ser e do estar professor na E.I.?

### **Dialogando com a narrativa**

Contemplando o objetivo proposto para o desenvolvimento da análise que aqui nos propomos, iniciaremos esta seção com a apresentação da narrativa da história de vida da Prof.<sup>a</sup> Lúcia<sup>2</sup>. As reflexões que serão propostas na sequência baseiam-se em trechos da narrativa original.

---

<sup>2</sup> Atribuímos um nome fictício para preservarmos a identidade da autora da narrativa.

## **Apresentação: narrativa de história de vida**

Lúcia é uma professora que atua na educação infantil em um município no interior do Estado de São Paulo. Seu sonho de ser professora iniciou aos 8 anos de idade. Na época, ela morava em um vilarejo em Minas Gerais /MG, que oferecia estudos, aos que lá residiam, somente até a 4ª série. A continuidade dos estudos, para os que pudessem dar continuidade, estava há 45 km de distância. Filha de uma família com sete filhos, ela narra que não desejava ter a mesma vida que tinham seus pais e irmãos. Não pretendia encerrar seus estudos na 4ª série e casar-se aos 16 anos como ocorria com a maioria das moças do vilarejo.

Aos 12 anos Lúcia, foi trabalhar como doméstica na residência de uma pessoa que lhe oferecera emprego. Ela viu nessa oferta uma oportunidade para continuar os seus estudos, pois passaria a residir na cidade. Trabalhando todos os dias da semana e com a responsabilidade de cuidar de todo o serviço doméstico, ficou mais de um ano sem frequentar a escola. Ela demorou 10 anos até que conseguisse concluir o ensino médio. Para ela a escola era o refúgio, era onde se sentia acolhida e respeitada. Lúcia nos conta que mesmo diante das dificuldades ela nunca desistiu de encontrar uma forma de ir para a faculdade, sempre desejou continuar seus estudos. Buscou por um emprego melhor, com um salário que lhe possibilitasse custear a faculdade. Em 2008 ela se mudou para uma cidade no interior do Estado de SP e conseguiu emprego em uma escola como recreacionista em uma creche. Essa experiência na escola, agora como funcionária, lhe reforçou o desejo e lhe trouxe a certeza de que seria professora. Em 2011 iniciou sua tão sonhada Licenciatura em Pedagogia. Nove anos mais tarde ela consegue acessar por meio de um concurso público seu cargo de professora. Para concluir ela narra que: *Em todos os momentos da minha vida encontrei obstáculos, mas nunca desisti. Sabia que em algum momento iria sair vitoriosa* (Prof<sup>a</sup>. LÚCIA, 2021).

Após a apresentação da narrativa, traremos a seguir as reflexões que serão propostas a partir de trechos da narrativa original.

## Sou professora: primeiras reflexões e contextualização

Lúcia inicia sua narrativa com seu projeto de vida elaborado por ela aos 8 anos de idade. É possível observar na narrativa um cuidado na reconstrução do passado com ênfase nas tomadas de decisões e nas superações dos *obstáculos*, conforme enunciado por ela. Ela destaca as dificuldades e as carências de sua realidade. Conservando uma dimensão temporal, a narradora mantém na narrativa uma cronologia que a coloca no lugar onde havia desejado estar quando tinha apenas 8 anos de idade. Ela apresenta o relato como um testemunho do percurso, atestando sua força e perseverança para alcançar seu projeto de vida - *Meu sonho de ser professora iniciou aos 8 anos de idade* (Prof<sup>a</sup>. LÚCIA, 2021).

A partir do sonho de Lúcia de ser professora e de algumas datas que ela apresenta em sua narrativa foi possível traçar uma cronologia que retrata a dimensão temporal elaborada e apresentada na narrativa.

Tabela 1: trajetória cronológica da narrativa de Lúcia

---

<b>1986</b>	Ano do nascimento de Lúcia
<b>1994</b>	8 anos de idade- Projeto de vida – <i>Quero ser professora</i> ;
<b>1998</b>	12 anos de idade- Decide mudar-se para a cidade para trabalhar de empregada doméstica na expectativa de dar continuidade aos estudos e concluir o ensino médio;
<b>2008</b>	22 anos de idade- Conclui o ensino médio e muda-se para o interior do Estado de São Paulo na expectativa de dar continuidade aos estudos e cursar a faculdade;
<b>2009</b>	23 anos de idade- 1º concurso público como recreacionista em escola e reafirma seu projeto de vida;
<b>2011</b>	25 anos de idade- Inicia a Faculdade de Pedagogia na expectativa de se formar professora;
<b>2013</b>	27 anos de idade- Passa no 2º concurso público na área administrativa;
<b>2014</b>	28 anos de idade- Conclui a Faculdade de Pedagogia e deseja trabalhar como professora;
<b>2020</b>	34 anos de idade- Passa no concurso público para professora.

---

Fonte: produzido pelos autores.

Ao traçarmos a trajetória cronológica de Lúcia nos deparamos com a constituição de um indivíduo em um conjunto de interações com os outros e com o mundo por meio da experiência de si (Delory-Momberger, 2016).

De acordo com essa lógica, o indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, história de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega ao fim, em uma sucessão, uma acumulação, uma sobreposição indefinida de episódios e de peripécias, de provações e de experiências. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

A trajetória extraída da narrativa traz uma reflexão que vai além do tempo cronológico, ela alcança o tempo que a tornou professora - o ser/tornar-se. O tempo cronológico, além de marcar o processo vivenciado pela autora da narrativa, abre espaço para a hermenêutica onde nos deparamos com um outro tempo que é *perene*, da completude, que está distante da cronologia – o tempo da busca, da persistência e da formação, ela inscreve sua busca uma *temporalidade* (PINEAU, 2019).

Em relação ao agir, Lúcia demonstra em seu relato uma forma de agir estratégica e focada no alcance do seu sonho organizando-se de acordo com seu interesse profissional. Além de um agir estratégico ela também apresenta um agir progressivo, no qual ela demonstra ter consciência que precisa vencer etapas para alcançar seu objetivo. Ela pediu para ir trabalhar como doméstica para que, morando na cidade pudesse dar continuidade aos seus estudos.

*[...] a professora que trabalhava no vilarejo tinha uma irmã que morava na cidade que estava precisando de alguém para cuidar do filho dela que iria nascer e das obrigações da casa, então ela falou com minha mãe e como eu queria muito, minha mãe me deixou ir (Profª. LÚCIA, 2021).*

Quando Lúcia conclui o ensino médio e se vê novamente impossibilitada de dar continuidade aos seus estudos, age estrategicamente e se muda para o interior do Estado de São Paulo na intenção de conseguir cursar a faculdade - *Como tinha um*

*namorado que morava aqui [...], ele sugeriu de vir morar com ele. Não encontrando outra solução aceitei [...] em 2011 iniciei minha Licenciatura em Pedagogia (Profª. LÚCIA, 2021).*

Nas situações que envolvem tomadas de decisões Lúcia não perde o foco e se entrega às circunstâncias para ver o que vai acontecer. Todo o relato de Lúcia se organiza em torno do seu projeto de vida - tornar-se professora. O desejo de ser e o tornar-se professora enunciado na fala de Lúcia revela o seu *topoi* – o *lugar-comum*, marcado pelo desejo de ser-professora.

A gestão biográfica dos *topoi* (Delory-Momberger, 2012), é sustentada por ela ao longo da narrativa, primeiro quando ela acredita em si mesma e determina que pode ser, tornar-se ir além do que a sua realidade socioestrutural lhe oferece deixando o local de nascimento e sua família enquanto ainda era apenas uma criança. Segundo quando ela retraza o curso de sua vida, novamente se afastando das pessoas com quem convivia readaptando-se a uma nova realidade para tornar-se, ir além. Ela se coloca integralmente como um ser desejante projetando nesse desejo seu percurso de vida e de formação. Ela sabe que para ser precisa aprender, aprender para ser (Charlot, 2000). Neste sentido observamos na narrativa de Lúcia, uma significativa reflexão levantada por Delory-Momberger (2014) que busca explorar a relação existente entre o biográfico/vida e a formação/escola. A narrativa de Lúcia nos aponta para essa relação e reafirma que “Biografia e educação se remetem, uma à outra, como as duas faces de uma mesma iniciativa: a que faz do ator biográfico um permanente aprendiz e educador de si mesmo”. (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 139).

Quando ela se encontra trabalhando em uma escola, mesmo que ainda não como professora, ela tem seu projeto de si reafirmado - *passsei em um processo seletivo para recreacionista. Embora tenha ficado pouco tempo, ali tive a certeza de que meu lugar era dentro de uma escola (Profª. LÚCIA, 2021).*

Estamos constantemente relatando a nós mesmos as situações nas quais estamos envolvidos e fazemos dessas situações nossa experiência; cada momento, cada espaço em que vivemos, nós os transformamos no momento e no lugar de uma história singular que é a nossa história: na realidade, estamos constantemente nos biografando [...]. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139).

Lúcia demonstra em sua narrativa uma percepção de que tinha que movimentar-se, sair do vilarejo, pois aquele lugar não tinha os recursos necessários para a realização do seu sonho. Ela movimenta-se ajustando suas ações/decisões a sua realidade socioestrutural e socioeconômica, analisando sua vida, relacionando-a com o que desejava e a situação vivida pelos habitantes do vilarejo - Aos 12 anos fui morar na cidade; Não encontrando outra solução aceitei, julho de 2008 cheguei a Hortolândia. (Prof<sup>a</sup>. LÚCIA, 2021).

Ao narrar-se Lúcia reconstrói sua trajetória, recria e enuncia suas tomadas de decisões como quem verifica se havia ou não outra forma, outro caminho a ser seguido e neste processo ela realiza um agir biograficamente sobre si mesma - Em todos os momentos da minha vida encontrei obstáculos, mas nunca desisti. Sabia que em algum momento iria sair vitoriosa (Prof<sup>a</sup>. Lúcia, 2021). Ela vive sua biografia, recria seu percurso em uma perspectiva hermenêutica, configurando, interpretando e avaliando sua própria ação. (DELORY-MOMBERGER, 2012).

A seguir ensaiamos, mesmo que de forma breve, uma costura na pretensão de unir, narrativa, análise e teoria antes da apresentação das conclusões finais.

### **Formação ao longo da vida: O que leva uma pessoa a decidir ser professor e não outra coisa?**

Delory-Momberger (2016) em seu artigo “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular” esclarece o uso do termo – pesquisa biográfica em educação. Para a autora a preocupação com a educação convida a pesquisa

biográfica para uma responsabilidade que alcança questões científicas, éticas e políticas uma vez que o desejo de aprender é inerente ao ser humano. Nessa perspectiva, quando a pesquisa biográfica em educação busca apreender e compreender os processos de constituição do indivíduo e ela abarca, inseparavelmente, seus processos de aprendizagem e de formação.

Para Delory-Momberger (2016, p. 145) existe um vínculo entre “educação e individuação, e educação e socialização, e que levam a redefinir a noção de educação, concebida como um processo amplo que abrange todas as formas da experiência vivida e adquirida”. Nessa dimensão global, segundo a autora, nos formamos nas instituições de ensino, na atividade profissional, na vida social e em todos os demais espaços de convivência. Esse formar é o aprender formal e informal é a globalidade da pessoa. Por meio do aprender/não aprender e formar/não formar nos tornamos quem somos – professores, médicos, advogados, cozinheira, costureira, entre tantas outras possibilidades de ser.

Nietzsche (apud Larrosa, 2009, pág.39), nos faz refletir que na formação do sujeito lidamos “com um tornar-se a si mesmo, até a sua melhor possibilidade.” O tornar a ser não se remete somente, na formação em Pedagogia. Ser professor é mais que cursar a faculdade. É desenvolver cotidianamente a sua própria experiência, construindo o seu próprio tempo de formação.

Neste estudo nos propusemos a apresentar algumas reflexões acerca da constituição do ser e do estar professor na E.I partindo da exposição de uma autonarrativa. Além de explorarmos o biográfico por meio da história de vida expusemos um processo de autoformação conduzido por uma consciência de si, do que desejava tornar-se atrelada ao percurso de uma educação formal, ofertada nas instituições de ensino. Neste sentido, nos aproximamos das reflexões levantadas pela autora ao trazermos a pesquisa biográfica em educação como um instrumento para apreender o processo de constituição do indivíduo – o vir a ser.

## Considerações finais

Nesse artigo, através da autonarrativa apresentada, acompanhamos o desenvolvimento profissional e de vida de uma professora. Na narrativa ela enunciou sua trajetória, desejos, escolhas, decisões e relações que estabeleceu com o mundo a sua volta e com ela própria. O percurso traçado e enunciado pela narradora revela suas ações e um agir no mundo que foi se constituindo ao longo da vida, atrelado ao contexto de escolarização e à vida fora da escola. Neste sentido, podemos dizer que ela viveu e conduziu uma vida para conseguir ser o que ela planejou ser/tornar-se.

O projeto E-O se relaciona com o ser professor uma vez que ele possibilita a retomada, o reviver o processo de singularização e criação do professor, uma vez que a escola pode ser outra, diferente do que é, a partir das questões que provocam o repensar o que fazer no dia-a-dia, o professor pode ser outro - tornar-se outro em percurso.

A biografização nos possibilita essa partilha de informações, saberes, experiências, aos quais atribuímos sentido compreendendo as nossas próprias práticas e escolhas.

A narrativa da professora foi um ponto de partida, porém não sem ponto de chegada enquanto ela permanece no curso da vida. A narrativa torna-se uma marca, a identidade de cada indivíduo que se faz e se transforma ao longo da vida e torna-se o que é.

Ser professora é pensar sobre a própria condição, mergulhar na sua trajetória de vida, emergir de um longo processo de formação que tinha como objetivo viver uma vida para ser. Nesse sentido, foi necessária dedicação e apropriação de saberes que lhe permitisse ser/tornar-se professora.

## Referências

- ALHEIT, P. Biografia. In: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019. (p.44).
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Brasil, Cortez, 2020.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi, 2ª ed. Natal: EDUFRN, 2014.
- \_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf). Acesso em: 23 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista brasileira de pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, abr./2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526> Acesso em: 16 out. 2021.
- \_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf). Acesso em: 23 jan. 2021.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educar em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr./ 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=html&lang> Acesso em: 10 dez. 2021.
- \_\_\_\_\_. Da condição à sociedade biográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-16, ago./out. 2021. Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602021000100217](http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602021000100217) Acesso em: 15 de julh. de 2022.

DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation.** Paris: L'Harmattan, 1985.

\_\_\_\_\_. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, v. 32 n. 02, p. 345-357, ago./2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ycrcQgybKvZ3bwHyXWtGbnVr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 dez. 2021.

LARROSA, J. Nietzsche e a Educação. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LUIZ, M. C. (Org). **Mentoria de diretores de escola: orientações práticas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PINEAU, G. Temps e temporalité. In: DELORY-MOMBERGER, C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Toulouse: Érès, 2019. (p.175).

\_\_\_\_\_. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago./2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnfrS48HYbhxw/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 abr. de 2022.

PINEAU, G. e LE GRAND, Jean-Louis. As histórias de vida. Natal. EDUFRN, 2012.

SILVA, F. C.; GILAVERTE, A. P.; ALMEIDA, N. S. R. Relação com o saber na escola. O olhar do não docente sobre a formação de si e do outro - Um olhar estrangeiro. **Leitura:Teoria & Prática.** Campinas/SP, v. 39, n. 82, p. 55-71, 2021. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/879> Acesso em: 08 de jan. 2022.



## Capítulo 4

### Repensando a coordenação pedagógica para uma escola outra

Sandra A. Riscal  
riscal@ufscar.br

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas de organização horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade real. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais e derrotas, também. Mas, sem dúvida, a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação — incluindo os alunos — é a condição de democratização escolar. Sem escola democrática não há regime democrático, portanto a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão. (TRAGTENBERG, 1985, 72)

O presente artigo pretende apresentar algumas indagações sobre o papel do coordenador pedagógico, por meio do estudo de suas tarefas habituais e do histórico de criação da função. Pretende ainda, apresentar uma concepção diferente de coordenação pedagógica, focando um aspecto crucial, que, em última instância, determina o papel de todas as atividades escolares: a avaliação.

#### **Mas afinal, quais são as atividades atuais de um coordenador pedagógico?**

Em um curso oferecido pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, realizado em parceria com o Ministério da Educação, dentro do programa “Escola de Gestores da Educação Básica”, que contou inicialmente com a participação de mais de 1.200 alunos, todos coordenadores pedagógicos no exercício da função de escolas da rede estadual e de cerca de 300 redes

municipais de todo o estado de São Paulo, pudemos entrar em contato com as atividades cotidianas dos coordenadores pedagógicos. Uma das tarefas criadas para o curso foi a elaboração de um diário onde os coordenadores anotariam todas as tarefas desempenhadas durante o dia de trabalho nas escolas. Em seus relatos, muitos coordenadores demonstraram surpresa com a quantidade de tarefas que realizavam durante o turno escolar e, o que lhes parecia ainda mais surpreendente, era ao final do dia com a sensação de não ter conseguido finalizar tudo o que precisavam fazer. Entre as principais atividades narradas pelos coordenadores estão: permanecer nos portões da escola durante os períodos de entrada e saída de estudantes; fiscalização do preenchimento dos diários e demais relatórios solicitados aos docentes; auxiliar a direção da escola na organização dos relatórios e dados estatísticos sobre frequência, rendimento escolar e infraestrutura, solicitados pelas secretarias de ensino; supervisionar o andamento das aulas; garantir a disciplina na escola; levar recados da direção para docentes, alunos e pais; substituir professores em sua ausência; atuar como enfermeiro, faxineiro, inspetor de alunos, psicólogo e orientador educacional, na ausência destes profissionais; receber e procurar solucionar as reclamações de professores relativas a outros professores, alunos ou direção da escola; administrar conflitos; receber e procurar solucionar as reclamações de alunos sobre professores, outros alunos ou direção da escola; receber e procurar solucionar as reclamações de pais sobre professores, alunos ou direção da escola; suprir deficiências pedagógicas e de conteúdo de docentes de todas as disciplinas e áreas; supervisionar os intervalos e recreio, organizar as atividades festivas prescritas no cronograma escolar e atividades de arrecadação de fundos ou mutirões de limpeza ou reforma da escola. solucionar problemas de saúde ou odontológicos de alunos nem acompanhá-los à médicos ou dentistas, cuidar da higiene dos alunos, Cuidar ou organizar os horários de uso da biblioteca, ajudar a secretaria no período de matrícula

Como membro da equipe gestora da escola, o coordenador assume frequentemente funções gestoras que se confundem com as funções do diretor como se pode constatar pelo fato de muitos municípios atribuírem ao coordenador pedagógico também a função de diretor adjunto ou vice-diretor da escola.

Entretanto, da leitura dos relatos dos coordenadores, um aspecto salta aos olhos: todos os coordenadores são unânimes ao afirmar que consideram sua atividade essencial ao funcionamento da escola e malgrado os dissabores do dia-a-dia, persistem em suas tarefas, considerando que o processo educacional é um fator essencial para o desenvolvimento humano.

Todavia, os coordenadores em exercício da função encontram dificuldades em exercer atividades que sejam de fato, pedagógicas. Consideram que, dada a quantidade de outras tarefas, o trabalho pedagógico fica para segundo plano e raramente conseguem condições para que isso seja realmente efetivado. Tudo indica que parece existir uma grande dificuldade em se estabelecer qual seria a real tarefa do coordenador pedagógico, o que deixa espaço para inúmeras interpretações. Acreditamos que, diante desta indefinição, deveríamos recorrer ao processo de criação da função de coordenação pedagógica e traçar os seus antecedentes, ao menos no estado de So Paulo.

### **A trajetória da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo**

A introdução na estrutura escolar de um agente responsável pela coordenação do trabalho pedagógico é recente e a existência de profissionais da educação com a responsabilidade de organizar o trabalho pedagógico da escola nem sempre foi concebida como necessária.

Tradicionalmente a política educacional brasileira foi constituída por meio da divisão do trabalho entre os agentes que estabelecem a política educacional a ser implementada e seus executores, os agentes escolares. Não existia espaço, portanto, para

um agente que, na esfera escolar, possibilitasse a reflexão, discussão e a autonomia do processo político-educativo.

A divisão do trabalho entre agentes que formulam as políticas educacionais e agentes executores desta política nas escolas exigia a formação de agentes técnicos voltados para a supervisão, inspeção ou orientação educacional, que tinham como tarefa assegurar a realização, pelas escolas, das políticas educacionais elaboradas pelas Secretarias e Ministério da Educação. As tarefas dos supervisores, inspetores e orientadores educacionais foram concebidas originalmente como funções de caráter técnico, consistindo principalmente no treinamento, controle, fiscalização e avaliação dos agentes escolares.

A divisão do trabalho pedagógico entre agentes que estabelecem a política a ser implementada e agentes executores constituiu uma constante na formação dos pedagogos e pode ser constatada no próprio processo de criação dos cursos de pedagogia. Já no primeiro curso de Pedagogia, criado pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 para formar bacharéis em educação, ficava evidente a distinção entre o pedagogo formado para atuar nas esferas decisórias da administração educacional e a formação de professores do ensino primário, realizada nas escolas secundárias normais. O bacharelado em pedagogia passou a ser uma exigência para o preenchimento de cargos técnicos das secretarias de ensino e o Ministério da Educação. Ficava instituída, assim, a separação entre as atividades de concepção política, planejamento, administração e orientação do ensino e as atividades de ensino.

A lei 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação manteve a formação do bacharel em Pedagogia como especialista nas áreas técnicas de administração, supervisão e orientação educacional e como professor apenas para a licenciatura nas escolas normais. As atividades técnicas dos especialistas poderiam ser definidas de acordo com cada curso de Pedagogia e podiam admitir outras possibilidades de formação, como a de Assistente Pedagógico. Entretanto, não existia uma definição

claramente estabelecida de quais seriam as atividades de cada uma das especialidades e nas redes de ensino não existia uma padronização das atividades subtendidas pelos termos supervisão educacional, administração educacional, orientação educacional e inspeção escolar, (Gatti, Bernardes e Mello, 1974). Várias destas especializações incluíam aspectos do que hoje seriam as tarefas do coordenador pedagógico. Em particular, a possibilidade de formação de Assistente Pedagógico, uma dentre as quais os cursos específicos de Pedagogia poderiam ministrar, tinha grande afinidade com as atuais tarefas do coordenador pedagógico.

A Lei nº 5.540 de 1968, conhecida como Reforma Universitária, manteve como objetivo da graduação em pedagogia “o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” (BRASIL, 1968). Essa diretriz, que transformava as especialidades técnicas em habilitações, foi consubstanciada pelo parecer 252/69 de Valnir Chagas que deu origem à Resolução CFE 02/69, estabelecendo o Currículo mínimo do curso de Pedagogia que compreendia uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada, que deveria ser constituída de acordo com as modalidades de habilitações específicas. O parecer indicava as seguintes habilitações, a serem oferecidas em nível de graduação: Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Segundo Grau (para docência em escolas normais), Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Foi estabelecido que habilitação de Supervisão tinha como finalidade de formar o Supervisor Pedagógico e o Assistente Pedagógico. A lei 5692 de 1971 manteve as diretrizes instituídas pela lei 5540/68 e pela resolução CFE 02/69. Embora sua vigência fosse prevista para 10 anos, após os quais deveria ser reavaliado, o parecer CFE 02/69 disciplinou a estrutura e currículos dos cursos de pedagogia até a década de 1990.

Até a década de 1990 a formação para o magistério, nos cursos de Pedagogia, permaneceu apenas para a formação de docentes que atuavam no Ensino Normal, responsável pela formação dos

professores do ensino primário. Como a atuação na escola primária não fazia parte da formação do pedagogo, acabava-se por excluir, também, a formação para tarefas especificamente escolares, de coordenação, cooperação e articulação das atividades estritamente pedagógicas.

Gatti, Bernardes e Mello em um artigo publicado em 1974 apontavam, já na década de 1970, a necessidade de um agente cujas funções na escola, não sendo de caráter docente nem administrativo, se caracterizariam por:

- a) preocupação de integrar o trabalho escolar, adequar escola-aluno-comunidade, e tentar tornar operacionais os fins últimos do processo educativo;
- b) influência direta ou indireta sobre o planejamento, currículo, a integração dos programas e os procedimentos de execução e avaliação dos planos de ensino.
- c) interação com todos os elementos envolvidos na escola: administradores, professores e alunos; atividades técnicas que, por sua natureza, têm reservado a si papel fundamental no que tange à introdução de reformulações e à manutenção de uma dinâmica de renovação e atualização (GATTI, BERNARDES E MELLO, 1974, 05)

Muitas destas atribuições, descritas por Gatti, Bernardes e Mello (1974) estavam distribuídas entre as tarefas de supervisão e de orientação do ensino. De forma geral, entretanto, Gatti, Bernardes e Mello (1974) concluem que não haveria uma explicitação precisa do papel dos Assistentes Pedagógicos e que as tarefas de supervisores, orientadores e assistentes pedagógicos, na prática se confundem e sobrepõem. Tal problema se agravaria com a adoção, em cada sistema de ensino, ou mesmo nas escolas, da nomenclatura que julga a mais conveniente, o que dificultaria ainda mais a determinação das competências dos orientadores, supervisores e assistentes pedagógicos.

Em São Paulo as funções de Assistente Pedagógico e sua sucessora a função de Coordenação Pedagógica tiveram, tanto na esfera estadual quanto municipal, um desenvolvimento irregular. Isto pode ser constatado com a Lei 201/78 de 09/11/78 que criou o

Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo e estabeleceu, dentre os cargos de especialistas em educação, o cargo de coordenador pedagógico<sup>3</sup> que passou a acumular as funções antes desenvolvidas pelos Orientadores educacionais e Assistentes Pedagógicos. Embora previsto em lei, na prática não foram alocados coordenadores para todas as escolas da rede estadual de ensino paulista.

A instauração definitiva da Coordenação Pedagógica na rede estadual de ensino paulista ocorreu com a instituição da Jornada Única e do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) pelo Decreto nº 28.170 de 21/10/1988, que estabeleceu que o Coordenador Pedagógico que seria o agente responsável pela dinamização das discussões coletivas da escola. O cargo de coordenador pedagógico foi substituído de Professor Coordenador (PC) que deveria existir em todas as unidades escolares com mais de dez classes em funcionamento. A transformação da coordenação pedagógica em função permitiu que qualquer docente da escola assumisse a ocupação se que tivesse cursado qualquer habilitação específica, exigindo-se, apenas, o exercício docente por três anos.

Cada escola passaria a ter um Professor Coordenador, eleito dentre os docentes da escola pelos professores do CB, entre os atuantes na Unidade Escolar e referendado pelo Conselho Escolas. Em 1996 uma portaria da CENP 01/96, Coordenadoria de Estudos e Normas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, renomeia a HTP para HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). A Lei Complementar 836/97 estendeu a obrigatoriedade da HTPC para os professores do Ciclo Básico e opcional para os demais. Em 1998 a HTPC passou a ser obrigatória para toda a rede estadual de ensino.

Em lei de 2006 foi estabelecido que o HTPC deve ser coordenada pelo professor coordenador (em sua ausência pelo

---

<sup>3</sup> O cargo de coordenador tinha seu provimento mediante concurso público, tendo como requisitos a licenciatura plena em Pedagogia, com especialização em supervisão escolar, e no mínimo cinco anos de experiência na docência.

diretor). De acordo com a legislação os objetivos do HTPC seriam: construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; acompanhar e avaliar de forma sistemática o processo de ensino aprendizagem . (São Paulo, 20006)

Em 2000, a Resolução no 35 alterou a denominação de Coordenador Pedagógico (CP) para Professor Coordenador, extinguindo a eleição como forma de provimento da função, que passou a ser de responsabilidade do Conselho Escolar. A resolução estabeleceu as seguintes funções para o Professor Coordenador:

- I - assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as telessalas e as classes vinculadas;
- II - auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem;
- III - assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;
- IV - subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes;
- V - potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs;
- VI - executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola. (SÃO PAULO, 2000)

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o de cargo de Coordenador Pedagógico, cuja existência era prevista desde 1985, Regimento Comum das Escolas Municipais tornou-se efetivo com a instituição do Decreto nº 32.892 de dezembro de 1992, que reorganizou as escolas municipais, instituiu o horário coletivo de trabalho pedagógico e pela criação do Estatuto dos Profissionais de Educação, Lei nº 11.229 em 1992, que previa a organização da Jornada de Tempo Integral (JTI) estabelecendo, dentre as funções

do Coordenador Pedagógico, a articulação do processo de elaboração do plano escolar, o acompanhamento pedagógico e a elaboração coletiva de projetos serem desenvolvidos no horário coletivo de trabalho proporcionado pelo Estatuto do Magistério Municipal. Atualmente a Coordenação Pedagógica é cargo e seu provimento ocorre por meio de concurso público. Em 2013 o DECRETO Nº 54.453 estabeleceu a definição e funções e do Coordenador Pedagógico estabelecendo que:

Art. 10. O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Entre as atribuições do Coordenador destaca-se:

- I – coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;
- II – elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;
- III – coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- V – promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;
- VI – analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;
- VIII – planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

XI – participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

XIV – participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV – promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação; (SÃO PAULO, 2013)

A partir de 1996, um aspecto passa a integrar as funções do Coordenador Pedagógico em São Paulo, tanto na esfera estadual quanto municipal: a responsabilidade pela análise dos resultados da unidade escolar nas avaliações em larga escala e a articulação de ações a serem implementadas na esfera escolar para a melhoria dos indicadores da escola. Passa a constituir responsabilidade do coordenador o monitoramento dos indicadores como IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), resultados na Provinha Brasil, Prova Brasil e no caso das escolas estaduais SARESP Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, bem como o encaminhamento de planilhas, que devem ser preenchidas pelos diversos agentes escolares, para estabelecimento dos indicadores da unidade escolar e avaliação dos resultados obtidos.

Verifica-se, portanto, que o monitoramento dos indicadores do IDEB torna-se a tarefa precípua da coordenação pedagógica, destituindo a função de um papel que deveria ser o trabalho eminentemente pedagógico, independentemente dos resultados alcançados nas avaliações.

Considerando-se a diversidade das escolas, pretendentes a redes que apresentam diferentes condições de atendimento e disparidades econômicas, sociais e culturais e ainda, escolas que pertencem às periferias da cidade, e que apresentam uma realidade escolar e problemas pedagógicos distintos daqueles de escolas pertencentes a regiões de nível de poder aquisitivo mais elevado, é no mínimo inquietante esperar-se que a realidade da educação

brasileira possa mudar em função de um IDEB, com característica notadamente homogeneizantes. .

### **Repensando a coordenação pedagógica**

O discurso da escola como *locus* de formação do professor reflexivo tem ratificado a ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador da sua prática, não mero executor de políticas públicas, mas como profissional capaz de elaborar, definir e reinterpretar o seu fazer, relacionando-o com os contextos sociais e econômicos e com os conhecimentos produzidos, portanto, capaz de pensar sua própria formação. Porém, esse mesmo discurso, quando incorporado pelos órgãos públicos, pode isentá-los de qualquer investimento na formação contínua de seus professores, especialmente quando a formação contínua, proposta pelas equipes das Secretarias de Educação, não resolve os problemas do cotidiano, o que acaba por gerar conflitos e resistências de ambos os lados. Segundo essa concepção caberia ao coordenador pedagógico a articulação e formação reflexiva dos docentes, em relação à realidade da escola.

Aos coordenadores pedagógicos, portanto, caberiam as tarefas de articulação dos docentes em relação à produção e aplicação do Projeto Político Pedagógico, e apoio na sua execução. Acima de tudo, o papel do coordenador pedagógico teria como objetivo o fortalecimento do trabalho coletivo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Entretanto, no dia a dia, a função perde-se no emaranhado de demandas apresentadas pelas escolas. O cotidiano de trabalho é repleto de atividades, elas difusas e emergenciais (Fernandes 805). A introdução do papel de “fiscalizador do IDEB”, levou os coordenadores a atuar como os responsáveis por incutir no cotidiano e cultura escolar o envolvimento pessoal e a preocupação com a eficácia e a eficiência das escolas nas avaliações externas (FERNANDES, 2008, 806).

Mergulhados entre as funções de “fiscalizadores do IDEB” e as demandas contingentes do cotidiano, os coordenadores

pedagógicos não conseguem mais atribuir sentido e significado ao seu trabalho.

A questão que se impõe aqui é perguntar-se se seria possível reconstruir o papel do coordenador pedagógico, de forma que este esteja realmente voltado para as questões pedagógicas?

Essa pergunta impõe uma outra reflexão: o que se compreende por trabalho pedagógico. A escola, como se sabe, é uma organização complexa, com múltiplas dimensões culturais, sociais, políticas além das propriamente pedagógicas. Cada uma dessas dimensões é distinta de escola para escola e são construídas imagens distintas de alunos e professores.

Segundo tradicional imagem difundida entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos, o aluno é um ser indefeso e débil, sem conhecimentos relevantes, necessitando de constante proteção e vigilância, porque não sabe cuidar de si. A representação que norteia o trabalho dos agentes escolares é a de um ser caracterizado pela imaturidade, definindo-o por meio da negatividade, da imperfeição. Crianças e jovens devem ir à escola, porque ainda não são adultos; é lá que eles aprenderão a ser sujeitos completos, socialmente aceitos. A escola constitui-se, então, como o lugar que supre essa ausência, que completa o aluno como sujeito, tornando-o uma pessoa apta a viver em sociedade. A escola é, assim, estabelecida socialmente como o local privilegiado para a constituição do sujeito social. Essa tarefa se realiza por meio de um processo de subjetivação que corresponde à internalização de práticas de vida em que se aprende como ser e estar no mundo. Tudo se passa como se o aluno entrasse na escola sem nenhuma experiência de vida ou como se essas experiências nada valessem diante do valor social daquelas que virá a aprender. O aluno deve, assim, ser inserido em um mundo pronto, um mundo adulto, constituído de normas explícitas ou não explícitas, de leis, mas, acima de tudo, de comportamentos compostos das práticas sociais que estabelecem o que e como fazer, o que e como pensar, o que e como agir. Esse processo de subjetivação consiste na principal tarefa da escola, que, mais do que transmitir conteúdos, forma

estruturas de comportamento mentais e sociais. A subjetivação é um processo – isso não significa que ela nunca esteja acabada, mas que se realize continuamente não apenas nas lições escolares como também na internalização de modos de ser e de agir. Em nossa sociedade, a instituição escolar é espaço fundamental para a produção da subjetividade que define o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual ela concebe a aprendizagem e transmite o saber (Riscal; Oliveira; Baldin,2016).

Nessa escola, o papel da coordenação pedagógica se realiza por meio da organização do espaço e dos tempos escolares, em busca da formação não apenas de sujeitos eficientes, mas também de sujeitos que acreditem que a eficiência seja a melhor maneira de organizar os tempos de sua vida. A internalização do sentido de eficiência é um dos aspectos presentes no processo de subjetivação escolar pela incorporação de uma estratificação e fragmentação do tempo. O tempo deve ser administrado, e o aluno deve incorporar (isto é, disciplinar, internalizado em seu corpo) a divisão do tempo, de forma a aproveitá-lo melhor (Riscal; Oliveira; Baldin,2016).

A criança é submetida a um exercício contínuo de poder sobre seu corpo e vontade, redefinindo os próprios desejos. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e punição. Provas, exames e avaliações constantes combinam as técnicas da hierarquização, que vigiam, com as da sanção, que disciplinam. É um controle normalizante, vigilante, permitindo qualificar, classificar e punir. A escola produz classificações segundo as quais cada um encontra o seu lugar, não por ser esse o seu lugar natural, mas por ter sido produzido como um sujeito que deve ocupar esse lugar. A escola produz diferenças, distinções, desigualdades. No entanto, não apenas o aluno é hierarquizado, classificado, ordenado; também outros membros da escola sofrem um processo de hierarquização, controle, vigilância, exercido tanto externamente, pelos órgãos normativos, ministérios e secretarias de educação, quanto internamente, pelos agentes de vigilância institucionalizados (Riscal; Oliveira; Baldin,2016). Seria possível

reverter essas concepções? Transformar essas práticas? Pensar em uma escola outra e uma coordenação pedagógica outra?

### **Por uma coordenação Pedagógica outra**

Vamos partir de um ponto fundamental. Para que serve a escola? Esta é uma pergunta para qual é costume apresentar uma única resposta, considerada óbvia: a escola serve para ensinar. E por que a criança deve ir para a escola? A resposta também parece ser óbvia: Para aprender. É claro que tomando como bases essas respostas inumeráveis concepções pedagógicas foram desenvolvidas, com abordagens e perspectivas as mais variadas. Todavia, no mundo da vida e na experiência cotidiana, a resposta para essas duas perguntas é outra: ir à escola serve para passar de ano. Neste sentido a avaliação se torna o ponto fulcral da escola e determina o futuro dos alunos e o trabalho dos professores. A vida docente resume-se em aplicar conteúdos e avaliar os alunos. A vida do aluno é receber conteúdos e fazer provas. Ao final, é a nota que define o papel da escola.

Mudar a percepção sobre a avaliação é o ponto fundamental sobre o qual o coordenador que pretende construir uma escola outra deve debruçar-se. A Avaliação tradicional é ainda a forma mais frequente e submete alunos a trabalhos e provas que conseguem, no máximo, ter o resultado de um conhecimento é apenas um determinado momento. É uma avaliação pontual que despreza saberes e cultura dos alunos. A mudança na concepção do processo avaliativo, transforma a compreensão que se tem da própria escola. Em particular a distinção entre ensino e aprendizagem, que considera o professor como responsável pelo ensino e o aluno pela aprendizagem, deve ser revista e a construção de saberes deve ser compreendida como um processo único, no qual docentes e discentes participam conjuntamente. Ensino-aprendizagem não pode ser concebido como um par dicotômico, mas como um processo, no qual professores e alunos estão inseridos.

Entretanto, a avaliação tradicional persiste e encontra-se arraigada como um hábito que incute uma percepção negativa ao ensino e à escola. A avaliação é, segundo Zabala (1998), um dos hábitos que tem corroborado os problemas da educação escolar que enfrentamos até os dias de hoje.

muitos dos problemas de compreensão do que acontece nas escolas não se devem tanto às dificuldades reais. Devem-se mais aos hábitos e costumes acumulados de uma tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica (ZABALA, 1998, p. 196).

Característica do modelo de educação tradicional e conservador, essa forma de avaliação ainda é preponderante na maioria das salas de aula. Trata-se de uma avaliação realizada pontualmente, por meio de provas ou exames que visam verificar se os conteúdos ensinados pelos professores, em um determinado momento, foram apreendidos pelos alunos. Como observa Gatti,

Não sem razão, visto que esta é a modalidade de avaliação mais presente no cotidiano das pessoas. Como nossas escolas emergiram sob a égide da preparação de elites, a avaliação seletiva no cotidiano escolar firmou-se, por centenas de anos, como cultura preponderante. Mesmo em momentos nos quais aparecem propósitos de democratização das escolas e os primeiros debates sobre a expansão do sistema de ensino, a cultura que dá forma aos processos avaliativos na escola é a que tem como referência critérios altamente seletivos, associados a padrões ditos rigorosos, mas sempre pouco claros (GATTI, 2002, p. 17).

Segundo Luckesi (2002), as avaliações foram internalizadas socialmente como processos negativos e tiveram grande utilidade para o processo de seletividade social. Essa característica histórica determinou que nas mãos do professor residiria a responsabilidade de aprovação ou reprovação dos alunos e que ele, desde os primórdios da avaliação, podia dispor dos critérios que bem entendesse.

A concepção tradicional, associada ao sistema de provas e exames, constitui-se em uma técnica cada vez mais especializada

de medição, o fracasso do aluno passou a ser atribuído a problemas cognitivo-comportamentais.

Ao se pensar uma escola outra, o coordenador pedagógico não pode deixar ao professor, exclusivamente, a tarefa de pensar os conteúdos de aprendizagem e o processo avaliativo, como se fosse uma decisão pessoal. A construção de saberes está diretamente associada às estratégias adotadas pelas escolas, que devem ser pensadas coletivamente, não apenas pelos docentes, mas pela coletividade da escola, exigindo a intervenção constante do coordenador pedagógico.

Para que uma escola possa realmente constituir-se em uma escola outra, a avaliação deve perder o caráter negativo, voltada para a mensuração pontual de conhecimentos. A concepção de ensino-aprendizagem deve superar a dimensão dicotômica e deve ser transformada em um processo que deve ser compreendido por meio de uma relação em que os dois termos são dependentes um do outro e se determinam mutuamente. Ensino e aprendizagem não devem, portanto, ser apreendidos como momentos distintos, em que o professor se dedica ao planejamento dos conteúdos, à metodologia das aulas e às avaliações, cabendo ao aluno, de sua parte, estudar.

Concebido como um verdadeiro processo, ensino e aprendizagem realizam-se ao mesmo tempo, e alunos e docentes interagem em uma dinâmica própria. Nessa perspectiva, a avaliação constitui-se em um processo no qual docentes e alunos avaliam continuamente os seus resultados diante do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não incidiria, portanto, em conteúdos aprendidos, mas seria realizada em um processo contínuo, realizado a todo momento, cumulativo, porque incorpora o crescimento individual dos alunos em cada etapa do processo, e sistemático, porque estrutura e ordena metodicamente cada momento do aprendizado. Acompanhando cotidianamente cada etapa do processo de aprendizagem, a avaliação pode constituir-se como um diagnóstico das dificuldades e problemas dos alunos, que devem ser trabalhados pelo docente, e pode ser

prognóstica, porque permite o planejamento das ações necessárias para a superação dos problemas encontrados. Além disso, o processo de avaliação não deve se restringir à avaliação apenas especificamente da aprendizagem, mas deve entremear todas as atividades e aspectos da vida na escola.

## Referências

- FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador Pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, out./dez. 2012 pp. 799-814,
- GATTI, B.A. & BERNARDES, N.M.G. & MELLO, G.N. (1974). Estudo sobre a função do Assistente Pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, no. 9. Pp 4-40.
- GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**: Universidade Nove de Julho, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RISCAL, S.A.; BALBAN, M.; OLIVEIRA, Beatriz Alves. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. São Carlos: Pixel, 2015.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Estatuto do Magistério. São Paulo, 1974.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Lei Complementar 201/78. São Paulo, 1979. \_\_\_\_\_ . Secretaria de Estado da Educação. Estatuto do Magistério. São Paulo, 1985.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. A escola de cara nova. São Paulo, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE nº 28/1996. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em

escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1996b.

Tragtenberg, M. Relações de poder na escola, **Lua Nova** vol.1 no.4 São Paulo Mar. 1985

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## Capítulo 5

### Administração escolar democrática no contexto da pandemia covid 19

Rachel Teixeira de Carvalho  
rachelcarvalho@estudante.ufscar.br

Shirley Aparecida Gava  
shirleygava@estudante.ufscar.br

Renata Maria Moschen Nascente  
renatanascente@ufscar.br

#### Introdução

Este capítulo refere-se à disciplina *Formação de gestores(as) escolares na e para a democracia*, do Curso de Especialização *Lato Sensu: Escola Pública - Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho*, oferecido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, durante o ano de 2020. Nela foram exploradas a administração educacional e escolar como campos de conhecimento; a formação de gestores educacionais e escolares; o conceito de democracia; e a democratização da educação básica na conjuntura da Nova Gestão Pública.

Tento sido oferecida no ano inicial da pandemia de Covid 19, durante o qual a maior parte das escolas ficou fechada pela necessidade de isolamento social, a disciplina e seus conteúdos não poderiam ser problematizados sem levar em consideração essa situação.

Importa também explicitar que tanto o referencial teórico, como os exemplos de práticas de administração escolar analisadas neste texto têm sido debatidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos

Humanos e Formação de Gestores - DEFORGES. Portanto, a reflexão proposta é fruto do intenso e profícuo esforço do grupo no sentido de teorizar a escola pública como tempo e espaço de transformação social.

Assim foi elaborado este texto, que tem como objetivos discutir o polissêmico conceito de democracia na primeira seção; analisar a administração escolar democrática na segunda; e ponderar sobre como as escolas têm sido administradas nos dois últimos anos diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid 19 na terceira. Finalmente, apresentamos algumas considerações finais e nossas referências.

### **Sobre o conceito de democracia**

Fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade e participação, a democracia se tornou uma forma de organização política e social para algumas sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII. Apesar do termo democracia ser uma tradução da palavra francesa *démocratie*, suas raízes advêm de *demos* (povo) e *kratos* (governo), o que indica origem grega, *demokratia*. Por conseguinte, De Jesus Grigoli (2014, p. 02) a define como “uma forma de governo na qual o povo governa e implica a criação de um Estado que trate o povo de forma igualitária”.

Segundo Miguel (2005) a democracia se consolida na tomada de decisões públicas que concedem ao povo o controle social, por meio da participação. As controvérsias em torno desse conceito são “um efeito de seu valor nas disputas políticas contemporâneas” (p. 02). Assim, o significado da palavra democracia é polissêmico e, conseqüentemente, polêmico, havendo divergências significativas no tratamento do tema por parte de políticos, jornalistas, cientistas políticos e demais estudiosos do tema.

Dada a pluralidade de definições e interpretações do conceito de democracia, já que grande parte das sociedades ocidentais, mesmo adotando visões de mundo diferentes, se considera democrática, aderimos a definição de Toro (2005, p. 09), por sua

abrangência e profundidade, “democracia como uma cosmovisão: como um modo de ver a vida e de estar no mundo”, que ao ser compartilhada, não se baseia e/ou é garantida somente por aparatos legais, mas converte-se em um direcionamento da sociedade que respalda movimentos, reivindicações e ações. A democracia, nessa ótica, trata-se de uma forma de descortinar e compreender o mundo, fundada em seis princípios essenciais (TORO, 2005): 1) secularidade: toda ordem social é construída, inclusive a ordem democrática, o que possibilita as transformações na sociedade; 2) autofundação: as leis e normas são produzidas e/ou modificadas pelas mesmas pessoas que as vivem, cumprem, preservam e/ou alteram; 3) incerteza: descarta um modelo democrático ideal e propõe que cada sociedade construa a sua própria ordem social; 4) ética: a ordem democrática consiste na concretização dos direitos humanos, garantindo vida digna e liberdade para todos; 5) complexidade: conflito, diversidade e diferença fazem parte da convivência democrática, não há uma uniformização de pensamentos, ideias e atitudes, busca-se a construção de consensos; 6) público: construído assentado na sociedade civil e com propostas e deliberações que convenham e estejam a serviço de todos os cidadãos.

Em síntese, a democracia é um regime que nos permite construir a liberdade e a autonomia de uma sociedade sob o fundamento da diversidade e da diferença, que tem como pressuposto básico intransigível os direitos humanos e o bem comum (TORO, 2005).

Essa perspectiva de democracia se coaduna à de Habermas (2014), para quem as decisões no campo da política devem ser tomadas por aqueles que estão sujeitos a elas, por meio de debates públicos entre cidadãos livres e iguais. O autor assevera que todo sujeito é capaz de linguagem e ação, isto é, de emancipar-se, mas para isso é necessária a criação e manutenção de espaços de debate público, no qual as práticas deliberativas sejam permanentes.

Nessa linha de pensamento, propõe-se uma democracia que oportunize construir e reconstruir prioridades mediante debates na

esfera pública. As tomadas de decisão devem ocorrer pela via da comunicação e do discurso no âmbito coletivo. Os valores fundamentais para a construção de um projeto político democrático centram-se na participação e na autonomia, ou seja, na presença direta do cidadão nos espaços decisórios, “pois esta é, afinal, a razão da reflexão teórica sobre a democracia: não apenas entender o mundo, mas contribuir para transformá-lo, no diálogo permanente com as forças sociais em movimento” (MIGUEL, 2005, p. 33).

No Brasil, esse movimento social materializou-se na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), criando substancial expectativa de que a cidadania seria ampliada e aprofundada, assim como as demandas da população seriam consideradas na elaboração de políticas públicas pelo Estado. Esse anseio tem sido parcialmente alcançado, pois são evidentes alguns avanços no campo dos direitos humanos fundamentais, tais como moradia, alimentação, educação e saúde, apesar das regressões evidenciadas pela recente atuação do governo brasileiro em relação à pandemia de Covid 19. Mais recentemente, até mesmo o sistema de votação, que tem garantido eleições confiáveis nos últimos 30 anos, vem sendo ameaçado.

As próprias eleições livres têm possibilitado a ascensão de lideranças que rejeitam, por exemplo, o equilíbrio entre os poderes legislativo, executivo e judiciário, pilar da República e da democracia no país. Assim, pode-se afirmar que, frequentemente, os interesses populares não têm sido contemplados nas agendas da classe política, demonstrando uma crise na democracia representativa, avalizada pela CF (BRASIL, 1988). Na nossa ainda jovem democracia, a participação tem sido limitada, pois à medida que o eleitor tem direito ao voto, mas não participa nas decisões governamentais, durante os mandatos, desencadeiam-se por parte dos representantes eleitos, acordos, negociações e também o fortalecimento dos interesses privados, alinhando-se os interesses da elite dominante aos da elite dirigente (TORO, 2005).

Destarte, essa união de forças entre o capital financeiro, nacional e internacional, e os governos eleitos, tem regido os rumos

da democracia no país, por meio da Nova Gestão Pública, que tem dirigido as políticas públicas nos últimos 30 anos (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Nesse sentido, Miguel (2005), destaca que é imprescindível analisar sistematicamente “as formas pelas quais as assimetrias de poder e de recursos se impingem sobre o sentido da liberdade e da igualdade nas relações do dia a dia” (p. 28). Para o autor, uma parte substancial da população é excluída da vida pública por ser desprovida de recursos materiais e de oportunidades para tal, o que reforça o isolamento que se mantém entre Estado e sociedade civil e também o acordo entre Estado e mercado. Essas ponderações não tornam ilegítimas as reivindicações dos setores econômicos privados no campo político nacional, mas indicam a prioridade do cumprimento dos direitos humanos fundamentais de toda a população brasileira constantes na CF (BRASIL, 1988), que tem a democracia representativa como regime do Estado brasileiro.

Por conseguinte, os ditames da Nova Gestão Pública (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017) têm encaminhado, entre outras, as políticas públicas educacionais, objetivando a formação de um suposto cidadão, trabalhador e consumidor. Em contrapartida, a formação do cidadão emancipado (HABERMAS, 2014), livre para fazer escolhas visando seu bem-estar individual e o bem comum da sociedade, requer, necessariamente, ações efetivas para amenizar a desigualdade e exclusão social. Entre elas, destaca-se a consolidação de políticas de educação básica consistentes e prolongadas, para o alcance e o desenvolvimento da cidadania assentada na democracia participativa e na propagação de uma nova cultura organizada apoiada na responsabilidade e nos direitos e obrigações de todos (KIERECZ, 2016).

Logo, a administração escolar, como processo de mediação entre governos, políticas públicas e população atendida, tem papel fundamental na construção da escola e da sociedade democrática (PARO, 2010). A administração escolar na e para a democracia é justamente o tema desenvolvido na próxima seção.

## **Administração escolar democrática**

Como afirma Lahuerta (2020), a construção do século XX foi marcada pelo crescente padrão produtivo e tecnológico, pela existência de sistemas partidários de massa que conduziram os conflitos por meio de negociações e pelo ideal de uma educação que propiciaria a ascensão a patamares de vida mais elevados. Contudo, ao seu final, observou-se a culminância de um refluxo democrático, que está ligado ao individualismo exacerbado e à desqualificação da vida pública, fundamentados na imprescindibilidade de uma racionalidade técnica que tem se sobreposto às demandas cotidianas da população, em função da ordem capitalista globalizada. Esse contexto tem se materializado nas escolas nas vertentes burocrática e gerencialista de administração educacional e escolar (PARO, 2010; NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018).

Ainda nesse período, destaca-se uma mudança significativa na divisão do trabalho, na redução dos direitos trabalhistas, no acesso e no desenvolvimento das tecnologias digitais, o que implicou em agravantes para o equilíbrio social e alterou radicalmente o ritmo de vida dos indivíduos (LAHUERTA, 2020). O sentido coletivo de liberdade, “foi amplamente substituído pelas noções individualistas de democracia como uma simples questão de escolha do consumidor” (APPLE, 2006, p. 234).

Nesse cenário, a economia emancipou-se ilimitadamente dos controles políticos, tornando-se uma força hegemônica na sociedade, moldando a cultura e a educação. Dessa forma, sob a égide do atendimento às demandas cada vez mais imprevisíveis e velozes do mercado, desestabeleceram-se os compromissos políticos de longa duração, com destaque para os assumidos em relação à educação básica e às universidades. Essa lógica mercadológica pervasiva às instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, cria e recria formas de consciência que permitem a manutenção do controle social (APPLE

2006, p. 37) e comprova que nem a cultura, nem a educação estão livres do controle econômico.

Em sintonia com esse quadro, ideologias neoliberais e neoconservadoras circulam não apenas livremente, mas com muita força no atual contexto da pandemia de Covid 19 no Brasil, o que tem inviabilizado, principalmente nos últimos dois anos, uma educação básica e pública com o mínimo de qualidade social (SILVA, 2009)<sup>1</sup>, além do agravamento da desigualdade social e do preocupante aumento da insegurança alimentar de boa parte de nossa população. Deve-se ainda assinalar que, anteriormente ao período pandêmico, a administração gerencialista e burocrática dos sistemas de ensino vinha controlando o trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão das escolas para contribuir com a composição da força de trabalho, com a formação de consumidores e com a preservação da ordem social vigente (NASCENTE; CONTI; LIMA, 2018).

Diante dessa situação, uma educação democrática não requer apenas a difusão de bens culturais e objetivos, ela carece de uma cultura democrática, de pessoas que interajam e produzam consensos via diálogo e participação. A escola precisa ser compreendida por si mesma, resgatar sua identidade, gerar o bem comum e o enriquecimento cultural, superando a visão mercadológica que desloca administração escolar para a gestão empresarial em busca da eficácia e da eficiência e, para isso, as práticas de gestão devem buscar possibilidades de superação do

---

<sup>1</sup> Segundo Silva (2009, p. 224), a qualidade social da educação básica e pública depende de alguns fatores externos a escola: socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais. Internamente à escola, “outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares”.

*status quo*, difundindo e vivendo a democracia. Ao ter como objetivo práticas democráticas de administração escolar, as equipes devem também estar conscientes de que no Brasil, os direitos constitucionais, destacadamente os educacionais, estão no papel, mas ainda não estão no cotidiano de nossa população. A maioria dos brasileiros vive em condições precárias de existência e não dispõe dos direitos elementares, o que revela a herança autoritária da sociedade, descaracteriza a ideia de bem comum e revela uma cidadania incompleta.

De modo cada vez mais intenso, o Estado não garante a legitimação das normas e, conseqüentemente, gera na sociedade repulsa ao público, ao estatal e ao político. Produz-se, dessa forma, um senso comum sem responsabilidade cívica, no qual a sociedade civil se vê como incapaz de organizar-se para alcançar saídas compartilhadas e colaborativas. Nesse sentido percebe-se a necessidade de um novo compromisso ético de educação para a cidadania, entendendo-se ética como “[...] a arte de eleger o que convém à vida digna de todos” (TORO, 2005, p. 03). Nesse sentido, a prática da administração escolar democrática envolve aspectos organizacionais, pedagógicos e relacionais, sob a liderança da equipe gestora, agindo coletivamente e colaborativamente com todos os atores escolares, por meio do diálogo e da participação.

Em vista disso, a administração escolar democrática vem sendo implantada a partir da década de 1990, após um longo período de predomínio das teorias de administração clássica (PARO, 2010). São identificáveis dois movimentos distintos e concomitantes que colaboraram para essa mudança: a Nova Gestão Pública (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017) e o fortalecimento da participação democrática (NOGUEIRA, 2011). Tanto na CF (BRASIL, 1988) como na LDB (BRASIL, 1996) ficou evidenciada a imbricação desses dois movimentos no conceito de gestão democrática dos sistemas educacionais e das escolas públicas. Desse modo, já não bastava importar e aplicar modelos de administração às escolas, passou a ser necessário construir essa administração contando com os diversos segmentos envolvidos na

educação básica pública, estudantes, pais, professores, funcionários, direção e equipes das secretarias de educação, principalmente por meio de colegiados, tais como os conselhos escolares e os grêmios estudantis. Segundo Silva Jr. (2015), ao termo gestão, mais pragmático no que se refere à obtenção de resultados do que o termo administração, mais amplo, acoplou-se o adjetivo democrático, que se coadunava com os câmbios políticos ocorridos no Brasil após o final da ditadura militar.

Essa mudança terminológica reflete algumas modificações conceituais e atitudinais, levando às equipes escolares a exercerem administrações um pouco mais participativas, sendo este um movimento dinâmico, marcado por avanços e retrocessos. No que se refere aos propósitos deste texto, administração e gestão escolar são considerados sinônimos, no seu sentido de mediação, ou seja, a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, uma atividade essencialmente humana, realizada da melhor forma possível, sem excluir mutuamente e/ou segmentar as atividades pedagógicas e administrativas (PARO, 2010). Assim, tanto a dimensão escolar administrativa quanto a pedagógica tem como fim a educação dos estudantes e, portanto, quanto maior a pertinência dos objetivos, maior a importância das mediações para a suas realizações.

Essa concepção de administração escolar articula as dimensões individual e social. A dimensão individual objetiva oferecer os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da autonomia do estudante, visando tanto seu bem-estar pessoal, como suas possibilidades de fazer escolhas conscientes, informadas e intencionais ao longo de sua vida. Já a dimensão social refere-se ao desenvolvimento do cidadão participativo e colaborativo, atuante na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática (PARO, 2000).

Assim, entende-se que a democratização da escola passa pelo conhecimento crítico da realidade, de sua função social e da valorização da participação. Ao franquear e incentivar a participação coletiva, a gestão escolar cria maiores condições para

pressionar as instâncias superiores por mais autonomia e recursos (PARO, 1997) e para a edificação de uma educação mais justa e equipada para enfrentar os grandes desafios de nossa época, com destaque para a pandemia de Covid 19. Nessa situação de adversidade é que se coloca o comprometimento das equipes gestoras escolares com uma educação democrática e emancipatória (HABERMAS, 2014). Esse é o tema da próxima parte deste capítulo.

### **Administração escolar democrática no contexto da pandemia covid 19**

No início de 2020 a sociedade brasileira foi acometida pelo medo, justificado pela doença desconhecida, pelas informações midiáticas desencontradas e pela postura do governo federal que contrapunha às orientações científicas. A diminuição dos fluxos no mercado de trabalho trouxe o desemprego, parte do país lidava com a nova doença e a falta de estrutura básica para a sobrevivência digna. A escola imediatamente sentiu esse impacto, pois deixou de atender presencialmente seus estudantes e foi instada a ter um papel de representação do Estado no atendimento de carências da população, tais como a distribuição de alimentos, pois muitos(as) estudantes dependem das refeições oferecidas pelas escolas para ter suas necessidades nutricionais supridas.

A crise sanitária e econômica advinda da pandemia COVID-19 destacou as fragilidades das instituições públicas destinadas ao atendimento da população brasileira, com destaque para as áreas de saúde e educação, em função da falta de planejamento central e de repasses de recursos e insumos. No que diz respeito especificamente aos sistemas públicos de educação, apesar do notável avanço das tecnologias de informação/comunicação nos últimos anos, as escolas foram pegas de surpresa ao serem instadas a oferecer atividades de forma remota, e, ainda, suprir seus estudantes com itens essenciais à sua sobrevivência imediata.

Considerando que os sistemas municipais e estaduais de ensino não tinham, anteriormente à eclosão da pandemia,

praticamente planejamento algum para a oferta de atividades online, mas tinham experiência na oferta de serviços públicos tais como distribuição de alimentação e agasalhos, campanhas de vacinação e mutirões com diversos objetivos, foram colocadas inicialmente, emergencialmente, a serviço da população, os serviços que as equipes gestoras escolares já sabiam fazer, tais como: distribuição de cestas básicas, artigos de limpeza e higiene pessoal, vales alimentação, itens de vestuário e chips para que estudantes tivessem acesso à internet e pudessem, assim, prosseguir seus estudos. Isto é, enquanto professores e estudantes permaneceram isolados, as equipes de administração das escolas se fizeram presentes para atender a população.

Esse protagonismo das equipes gestoras escolares, com destaque para os(as) diretor(as), foi possível, entre outros fatores, em função de ações formativas voltadas à democratização da educação que esses(as) profissionais vêm recebendo dos seus próprios sistemas de ensino e das universidades, como demonstraram Nascente (2014), em referência à Secretaria Estadual da Educação de São Paulo e Nascente e Silva (2020), quanto ao sistema municipal de ensino da cidade de São Paulo. Também é possível atribuir a liderança social exercida pelos(as) diretores(as) às práticas democráticas que vêm desenvolvendo nas escolas a partir da LDB (BRASIL, 1996), como explicam Luiz, Nascente e Lima (2015), que dizem respeito principalmente à formação e fortalecimento de colegiados escolares garantidos em legislação.

O dever, por exemplo, de formar conselhos escolares paritários, compostos por professores, pais e estudantes, tem feito as equipes gestoras travar conhecimentos com os pais dos(as) estudantes e, de alguma forma, trazê-los para escola, apesar desse movimento não vir ocorrendo facilmente, isto é, o esforço de agregar os pais e/ou responsáveis à administração das escolas tem demandado empenho significativo de mobilização da comunidade por parte dos(as) diretores(as). Esse empenho de mobilização tem sido também necessário para que se tenham pais na composição da Associação de Pais e Mestres – APM, que no estado de São Paulo

funciona como mecanismo de captação de recursos e prestação de contas e que, por lei, deve ter um pai juntamente com o(a) diretor(a) como responsável por essas transações, o que requer não apenas convidar e insistir para que os pais participem, mas também, fundamentalmente, estabelecer com eles uma relação estável e de confiança. Ademais, quanto aos(as) estudantes, além de participarem do conselho escolar, têm seu colegiado próprio, o grêmio estudantil, cuja existência e sobrevivência nas escolas deve-se a um trabalho incessante das equipes no sentido de esclarecimento, sugestão e conscientização dos(as) estudantes sobre o desenvolvimento da autonomia e da necessidade da participação democrática.

Outra prática inclusiva e, portanto, democrática, que já vinha sendo desenvolvida pelas equipes gestoras das escolas anteriormente à pandemia, é a chamada busca ativa, imposta, principalmente pelo cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), no que se refere a obrigatoriedade dos pais e da escola garantirem o acesso e a permanência de crianças e jovens nas escolas. Também o programa Bolsa Família<sup>2</sup> foi fundamental nessa garantia, pois as famílias só recebem o benefício se mantiverem a frequência regular de seus filhos e filhas nas escolas. Destarte, as equipes escolares já sabiam como encontrar alunos(as) que não estavam frequentando a escola, por meio de mídias, redes sociais e incursões pelos bairros em busca de suas residências para saber as razões de faltas e abandonos e trazê-los(as) de volta para a escola. Pois bem, esse

---

2 O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. A gestão do Bolsa Família é descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. Em nível federal, o Ministério da Cidadania é o responsável pelo Programa, e a Caixa Econômica Federal é o agente que executa os pagamentos. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 21 Jun., 2021.

conhecimento tem sido utilizado para possibilitar o ensino remoto por meio de atividades online e será absolutamente essencial para garantir o retorno às aulas presenciais, uma vez que, principalmente no ensino médio, registros apontam um número elevado de adolescentes e jovens que desistiram de estudar.

Alicerçados(as) em formação, nos marcos legais referentes à gestão democrática da escola pública (BRASIL, 1988; 1996) e nessas práticas, os(as) diretores(as) têm conseguido, ainda que precariamente, oferecer algum suporte aos(às) estudantes da educação básica neste período de isolamento social. A eficiência e a eficácia desse apoio têm dependido tanto dos recursos disponibilizados por cada sistema de ensino às suas escolas, como também da capacidade de cada equipe escolar de se reinventar para continuar cumprindo sua função precípua: as aprendizagens das novas gerações. Nessa batalha, o diálogo entre equipes escolares, estudantes, famílias e comunidade, pilar da administração democrática da escola pública, aprendido e reaprendido nos últimos 30 anos, foi imprescindível para que novas formas de comunicação e aprendizagem acontecessem.

Diante da tragédia educacional causada pela fragilidade histórica das políticas públicas de educação e pela pandemia de Covid 19, mais do que nunca, as equipes escolares necessitarão desenvolver práticas de administração voltadas à inclusão social de alunos(as) pobres, que se transformaram em miseráveis nos últimos dois anos, de estudantes Público Alvo da Educação Especial – PAEE, de meninos e, especialmente, meninas negras, pardas e indígenas, e de pessoas com diversas orientações de gênero e religiosas. Esse compromisso social não significa a perda da identidade pedagógica da escola, mas desnuda a desigualdade e a negação dos direitos primordiais à nossa população. Portanto, ao atender, na medida das suas possibilidades, essas demandas, a escola está sim cumprindo seu papel social no desenvolvimento físico, mental, emocional e social de seus estudantes. Isso é o que se requer da escola como instituição voltada à transformação social, por meio da participação e vivência democrática. Afinal, como

afirma Toro (2005), a escola é o lugar social por excelência para a aprendizagem e prática da democracia.

O trabalho intencional nas escolas com base nos dois princípios centrais da democracia, a autonomia e a participação, é, portanto, essencial e promissor no atual contexto pandêmico. Essencial porque, como já vinha acontecendo antes desse desastre, o domínio econômico e cultural vinha penetrando na vida dos oprimidos, roubando-lhes o direito de escolha, incutindo-lhes modismos, necessidades subjetivas, bem como a dependência e manutenção da exclusão. Por intermédio da divisão social, se mantém a alienação e a hegemonia, impedindo o povo de pensar, articular-se, organizar-se e perceber-se nessa condição de contexto local e na totalidade das suas relações. Em um momento no qual muitas famílias estão reféns e dependentes do sistema assistencial, administrado e mantido, na sua maior parte, pela própria sociedade civil, nada mais necessário do que acolher, suprir carências materiais, ensinar e aprender na escola. Promissor porque todas as práticas democráticas de administração escolar ainda incipientes anteriormente à pandemia tiveram que ser adaptadas e implementadas para enfrentar os imensos desafios criados pelo isolamento social. Pode-se afirmar que essas práticas foram aprimoradas e serão imprescindíveis em breve.

A escola que tem a responsabilidade de agir contra essa manipulação e propostas superficiais de diálogo que ludibriam parte da população, organizou-se para resistir a pressões que ameaçam a saúde e o bem-estar de seus profissionais, estudantes e famílias, tais como as pressões para o retorno ao ensino presencial antes de uma imunização senão completa, razoável. Essas coerções parecem ter sua origem nos interesses do mercado de trabalho e das instituições privadas, cuja maior ambição é a manutenção e o fortalecimento das suas empresas, o que não deixa de ser relevante, desde que não implicassem na violação aos direitos humanos, em especial à vida.

A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo (FREIRE, 1987, p. 145).

Cabe, portanto, às equipes escolares, assumirem o seu papel na reorganização das escolas para receber estudantes com níveis de aprendizagem e rendimento muito diferentes; fragilizados emocionalmente em função do isolamento social e da violência doméstica, que cresceu significativamente durante a pandemia; enfraquecidos fisicamente por falta de alimentação e atividades físicas; e, além disso, amedrontados, ansiosos, inseguros e muito tristes. Nesse sentido, uma grande mobilização, articulada por meio de reuniões virtuais frequentes e de conversas em variados grupos de *WhatsApp*, aliadas às novas estratégias e comunicação online, têm permitido às escolas manterem-se esperançosas, traçando planos, buscando por cada indivíduo e estendendo-lhes a mão.

Para trazer os(as) estudantes de volta e oferecer educação com o mínimo de qualidade social (SILVA, 2009), os(as) diretores(as) escolares têm estabelecido vínculos intersetoriais, principalmente com instituições da área de saúde e assistência social, formando redes de apoio de todos(as) para todos(as). O momento exige um trabalho coletivo, inédito e viável, por meio do diálogo, que, segundo Freire (2015), pretende:

[...] em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 2015, p. 65).

Essa é a defesa da aprendizagem questionadora, sem repetição das informações, dos dados e das técnicas, que objetiva refletir acerca desses paradigmas e incluí-los no seu contexto de mundo para usá-los como base precisa de transformações. Esse é o caminho apontado, como o verdadeiro sentido da educação, não sendo mais uma transmissão de conceitos, mas uma

problematização eficaz para as nossas relações com o mundo. Daí que, a pandemia não pode limitar-nos ao domínio das técnicas, mas deve ampliar nosso olhar crítico, para que nos mobilizemos para a transformação social.

Entretanto, mesmo reinventando o currículo em ação, os tempos institucionalizados foram perdidos, é possível afirmar que a escola pública, por mais de um ano, não conseguiu colocar em prática o que comumente planeja. Destacamos que, nem mesmo o currículo oficial, que tem como intenção o controle social (APPLE, 2006), efetivou-se na pandemia. Caso a não execução curricular estivesse ligada à construção de um novo modelo crítico, seria esse um motivo de comemoração e ruptura, porém, a realidade demonstra ações escolares voltadas à redução de danos, alcançando precariamente um número insignificante de estudantes, intensificando e fortalecendo a lógica hegemônica. A falta de recursos e o distanciamento social criam “um abismo” entre (as) alunos(as) e escolas.

Dessa forma, os direitos das camadas populares ao conhecimento foram negados, assim como, os recursos estruturais necessários, exigidos pelo momento de crise, deixaram de ser ofertados. Por outro lado, acreditamos que, mesmo em condições adversas e distantes das idealizadas, é possível propor e organizar ações tendo como base a mobilização entre os pares e a mediação das equipes de gestão das escolas. Nesse sentido, as escolas têm otimizado assembleias de forma remota, garantindo não só o direito à participação, mas também o incentivo à interferência, à proposição de sugestões, modificações, alterações que permitam reinventar o currículo, de acordo com a realidade, com base na prática reflexiva e crítica daqueles que fazem parte do processo educativo, cotidianamente.

A construção do ensino e da aprendizagem, alicerçada no tripé conhecimento-consciência-diálogo, auxilia a prática e a reflexão sobre as metodologias e estratégias, possibilitando ações criativas, tais como: a entrega de materiais com roteiros de estudo, organização de encontros online, ligações, atividades de formação,

dentre outras formas de contato e desenvolvimento de um currículo condizente com o contexto pós-pandêmico.

Se anteriormente já enfrentávamos o desafio de construir projetos políticos pedagógicos dialógicos, com princípios para a construção de conhecimentos e libertação dos seres humanos, na luta contra todas as formas de discriminação e pela sua humanização, com a pandemia, esse processo se intensificou, visto que o projeto político apresentado pelo poder público e incutido nas propostas curriculares oficiais está voltado à manutenção da hegemonia, impondo uma força inversa à construção de um projeto pedagógico voltado à transformação social e à garantia da educação de qualidade social (SILVA, 2019). Segundo Lahuerta (2020):

[...] não basta lutar pela preservação das instituições com as quais se organizou o mundo moderno; é preciso pesquisar essas profundas transformações para se compreender o que está acontecendo com a sociedade contemporânea e para ter um norte para a ação (LAHUERTA, 2020, p. 375).

Assim, consideramos que a pandemia trouxe inúmeras limitações, mas também nos mostrou possibilidades, pois as escolas resistem, acolhem e incentivam as ações coletivas. As práticas de participação deliberativas precisam ser ampliadas, interligadas com o movimento pela democratização, o sonho e a esperança são os princípios da transformação, são as motivações que utilizamos para enfrentar as circunstâncias, propor mudanças e superarmos as dificuldades.

### **Considerações finais**

Este capítulo teve como objetivos discutir o polissêmico conceito de democracia, analisar a administração escolar democrática e refletir sobre como as escolas têm sido administradas nos dois últimos anos diante dos desafios impostos pela pandemia de Covid 19.

Nesse contexto, os espaços públicos destinados ao atendimento à saúde e à educação ficaram em evidência, assim como as limitações impostas, principalmente pela falta de repasses financeiros e de investimentos. As escolas adotaram, repentinamente, práticas de ensino online sem dispor de capacidade técnica e de instrumentos para isso. Aos(as) alunos(as), anteriormente, munidos do caderno e do papel, seus principais recursos, restaram, a imposição (subliminar) da adoção de equipamentos tecnológicos e de acesso à internet, o que constrangeu e segregou e, nesse aspecto, a equidade deixou de ser um princípio fundamental da escola pública de educação básica.

Diante da pandemia e da precarização da educação, o papel de mediação do(a) diretor(a) se intensificou. Também foi evidenciada a necessidade de maior profissionalização das pessoas envolvidas na administração escolar como condição para a melhoria da qualidade da educação. Perante esses obstáculos, a administração escolar segue, nos últimos dois anos, intuitivamente, a indicação de Freire (1992), isto é, convertendo dificuldades em possibilidades. Nunca antes foi tão verdadeira sua afirmação, de que é necessário e urgente “mudar a cara da escola” (FREIRE, 2001), construindo pontes entre as dimensões política, administrativa, pedagógica e relacional. A pandemia impôs a espera, porém assim como o autor exorta, a escola tem resistido e persistido na esperança.

Considerando-se as dimensões continentais de nosso país, com todas as mazelas e precariedades existentes, é possível afirmarmos que o formato de ensino remoto imposto pela pandemia, escasso de respaldo e investimento público, não garante o que prevê a lei, uma educação básica com finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

Outro aspecto marcante nesse período pandêmico é a comunicação arbitrária entre os representantes políticos e governamentais, inviabilizando uma melhor organização dos sistemas públicos e favorecendo um movimento de desqualificação

da argumentação científica tanto na sociedade civil como nos espaços educacionais. A pandemia evidencia a fragilidade do sistema na garantia dos direitos fundamentais, instituídos pelo artigo 5º da CF (BRASIL, 1988), em especial, o direito à vida.

O grande desafio imposto aos(as) diretores(as) é administrar democraticamente uma instituição pública com poucos recursos financeiros e escassez de propostas pedagógicas, de maneira que a comunidade, representada pelas famílias, possa ser atendida em suas necessidades e, ao mesmo tempo, oferecer uma educação de qualidade social (SILVA, 2009). Ressalta-se ainda que, a comunidade escolar, aflita e desamparada, encontrou, durante o período pandêmico, amparo presencial, inúmeras vezes, no(a) diretor(a), um dos poucos profissionais da educação que trabalhou presencialmente nas escolas desde o início e, portanto, mediou as atividades administrativas e pedagógicas, diretamente, com poucas possibilidades de partilha imediata com sua equipe de trabalho que estava afastada devido ao distanciamento social.

Cabe lembrar que o conceito de democracia que adotamos neste texto tem como referência a cosmovisão de Toro (2005), que pode ser entendida como garantia de direitos, baseados nos princípios da igualdade, fraternidade e solidariedade, na busca do bem comum e, nessa visão, os obstáculos impostos pela pandemia demonstraram que é preciso nos apropriarmos dos processos democráticos de tal forma que esses mecanismos se tornem instrumentos de resistência, frente a um governo que preza pela hegemonia e busca a mercantilização, desprezando continuamente os direitos humanos.

## Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 3. ed., 2006.  
BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 Jun., 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei Federal n. 9394/96 - **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. Editora Paz e Terra, 2015.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo, UNESP, 2014.

JESUS GRIGOLI, J. de. Quatro modelos normativos de democracia representativa: as versões elitista, liberal, pluralista, participativa e deliberativa. **Pensamento Plural**, n. 14, p. 113-126, 2014.

KIERECZ, M. S. A crise da democracia representativa no Brasil. **Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGDir./UFRGS**, v. 11, n. 2, 2016.

LAHUERTA, M. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, C.; SANTOS, V. de M.; SILVA, V. B. da; OLIVEIRA, Z. V. (Orgs). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 336-380.

LUIZ, M. C.; NASCENTE, R. M. M.; LIMA, A. Gestão Democrática e conselhos escolares: a constituição da participação na e para a escola. In: SILVEIRA, A. D. (Org.). **Gestão democrática, participação popular e controle social: livro 5: CONAE**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2015. v. 1. p. 75-94.

MIGUEL, L. F. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **BIB**, São Paulo, v. 59, 2005, p. 5-42.

NASCENTE, R. M. M. O papel dos Grupos de Referência na formação de gestores (as) escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.09, p.14 - 26, 2014.

NASCENTE, R. M. M.; CONTI, Celso L. A.; LIMA, E. F. de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade. **REVISTA FAEEBA**, v.27, p.157 - 169, 2018.

NASCENTE, R. M. M.; SILVA, V. D. da. Formação democrática de diretores(as) de escola no município de São Paulo (2013-2016). **Revista educação em questão** (online), volume 58, p. 01-25, 2020.

NOGUEIRA, M. A. **Um estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

\_\_\_\_\_. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os pais tem a ver com isso**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

SILVA JR., C. A. da. **Para uma teoria da escola pública no Brasil**. Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n.78, p. 216-226, maio/ago., 2009.

TORO, J. B. **A construção do público**: cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.



## Capítulo 6

### A prática docente: expectativas e desafios do professor iniciante

Maria Eunice Rodrigues Lee  
nice\_r\_lee@hotmail.com

Roberto Marcos Gomes de Onófrío  
robertootrebor@hotmail.com

#### Introdução

Escrever sempre foi e será um desafio, ainda mais quando envolve voltar-se a si e a sua trajetória como ponto de partida.

A proposta, auto narrativa, de produção do curso de pós-graduação lato sensu: *Escola Pública: relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho*. Opera uma interligação entre a experiência docente vivenciada e faz perceber a construção do sujeito docente, utilizando-se das relações com o saber e relações de poder, sendo estes indissociáveis.

Neste artigo analisa-se a prática docente, tendo em vista as expectativas e os desafios do professor iniciante, com o objetivo de compreender e analisar os contrapontos entre a teoria e a prática nas situações do cotidiano escolar. Refletiremos o papel do professor na sua interação com o aluno, enquanto formador e disseminador de discursos que compõem a produção de sujeitos e suas subjetividades, lembrando sempre das relações de poder e saber. A escola como instituição veicula discursos, regras e normas que visam à normalização dos estudantes, definindo práticas que determinam o que é a disciplina e a infância. Para desenvolver esta pesquisa, utilizaremos o embasamento teórico pautado nos conceitos regime de verdade, relações de poder, disciplina de Michel Foucault (2008), relações com o saber de Bernard Charlot (2000) e Campo e *Habitus* de Pierre Bourdieu (1989).

A história desta pesquisadora, no âmbito familiar, é cheia de estereótipos, dificuldades e superação, pautados justamente na projeção de que, através dos estudos, conseguiria uma forma de ascensão social. Assim, sendo a primeira de sete filhos, formou-se professora e assumiu um concurso público. Porém, ao chegar na sala de aula, motivada e cheia de expectativas, o que predominou foi o sentimento de frustração que atropelou as perspectivas que foram criadas ao ingressar na carreira.

Nessa dinâmica de escola, normas, burocratização, aprendizagem, disciplina, rotina e as relações entre alunos/professores/pais/gestão, tudo parecia insustentável. O sentimento de incompetência ao não conseguir lidar com a disciplina, o fracasso em estabelecer uma rotina, bem como a dificuldade em organizar a sala de aula e efetivar a aprendizagem da forma como a gestão esperava foram o que marcou a experiência docente. Por conseguinte, ao querer compreender o que se passou nesse período, foi possível encontrar a motivação para a escrita deste artigo.

A prática docente, na ótica do exercício da função, para o professor iniciante transparece uma atuação de forma mecânica e tranquila, na posição de quem já tem anos de exercício. Todavia, esse ideal não condiz com as expectativas do próprio professor iniciante, que, ao começar sua carreira, encontra muitos desafios, sendo essa uma fase que pode levá-lo a questionar a sua formação acadêmica/profissional.

As expectativas criadas pelo professor iniciante são muitas vezes geradas durante sua formação acadêmica, a partir das experiências adquiridas em seus estágios que, mesmo realizado em um curto tempo de observação, pode levar a uma auto idealização do tipo de profissional considerado protótipo. Tal profissional seria aquele que consegue lidar com a disciplina e com a aprendizagem, envolver os pais na participação da vida escolar do filho, estabelecendo uma relação de harmonia e de parceria com a família, os colegas e os gestores, equilibrar o tempo para planejar todas suas aulas de forma dinâmica e interessante, elaborar o planejamento coletivo de acordo com as exigências escolares e que

consegue, também, fazer com que todos os alunos participem de forma efetiva.

Por mais que o professor iniciante tenha contato com leituras que trazem reflexões sobre situações e fatos do ambiente escolar, tudo fica no campo hipotético da imaginação e da idealização de como seriam as possíveis ações docentes a serem tomadas para determinadas situações adversas. Mesmo quando não há a romantização da atuação docente, mesmo sabendo que se pode passar por dificuldades, não é possível visualizar a proporção dos desafios do dia a dia da sala de aula. Essa experiência se adquire apenas quando se está vivenciando e exercendo a prática do cotidiano escolar.

Lidar com as cobranças externas, sobre a disciplina, aprendizagem, relacionamentos professor/aluno/pais/gestão e colegas, além das suas próprias expectativas em relação a si mesmo, como o de exercer um papel de excelência, pode fazer com que alguns professores se sintam perdidos, gerando sentimentos que podem marcar de forma negativa sua experiência em sala de aula. Em meio a tudo isso, possivelmente, o professor irá questionar a sua própria formação acadêmica e a aplicação da teoria em sua prática.

Constata-se, pois, que a compreensão das expectativas do professor iniciante, em sala de aula, que se depara com diversas situações, pode levá-lo a se sentir despreparado durante a sua atuação e a analisar se as dificuldades estão somente ligadas à sua formação. Por isso, não deixa de ser importante refletir sobre a formação docente, analisar quais os pontos que deixaram possíveis lacunas, mas também perceber que, mesmo tendo uma boa formação, esta não irá nos isentar de passar por sentimento de insegurança, medo e frustração nesse período inicial em que tudo é um novo desafio.

Outro fator relevante é como a própria escola irá acolher esse professor, qual a visão da gestão e sua contribuição nesse período, na condução das relações de sua equipe e na partilha de saberes. A “experiência escolar é indissociavelmente, da relação consigo, com

o outro (professor/colega) e a relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p.47). Essa relação permite com que o sujeito se depre com a necessidade de aprender, encontrando um sentido que torne a atividade prazerosa. Entretanto, quando essa relação é permeada pelo isolamento, vive-se a falta de troca de saberes, a incapacidade de se sentir parte efetivamente de um grupo, a inexistência de ter empatia e companheirismo, bem como a negação de suas opiniões a serem levadas em consideração, o que agregaria, por conseguinte, nas discussões. Esse impacto é sentido, principalmente, por quem está iniciando.

Nesse cenário, o papel da gestão é fundamental na acolhida do professor iniciante, de forma que haja interação e socialização de saberes com os outros profissionais. É importante que se apresente o conhecimento do perfil e da realidade dos alunos e os objetivos da unidade escolar para que, dessa forma, o profissional se sinta pertencente à equipe escolar. Tais medidas poderão fazer com que, mesmo com todos os desafios, o professor iniciante veja a sua vivência como aprendizagens significativas.

Assim sendo, neste artigo reflete-se sobre o professor, a escola e os requisitos da formação docente, buscando compreender as expectativas e desafios do professor iniciante ao se deparar com a realidade do cotidiano escolar. Analisa-se a escola, por meio dos conceitos de Campo e *Habitus* (BOURDIEU, 1989), como estrutura moldada para determinada produção de sujeito, em específico o professor, utilizando a adoção de discursos naturalizados que circulam na escola e atuam como regime de verdades, bem como recorre-se à teoria de poder e disciplina de Foucault (2008), visando a análise da relação do professor com sua formação acadêmica e as possíveis lacunas e dificuldades que existem para o exercício da função docente em sala de aula.

Para compreender as expectativas dos professores iniciantes, que geralmente têm a sua primeira experiência em sala de aula na Educação Infantil ou Fundamental, bem como se dá a interação com os professores que já atuam e a experiência vivenciada em seu primeiro contato em sala de aula, suas similaridades e

contrapontos, realizou-se um questionário com perguntas semiestruturadas com quatro professores iniciantes; quatro professores experientes e três gestoras, sendo duas coordenadoras e uma vice-diretora da rede municipal de Hortolândia. Nessa análise utilizou-se a metodologia qualitativa, a partir da análise e da reflexão sobre os aportes discursivos coletados, compreendendo a expectativas dos professores iniciantes e os que já atuam há alguns anos e a forma como enxergam esse momento de suas vidas profissionais.

Como resultado, espera-se evidenciar a importância que a equipe escolar desempenha no início da carreira do professor iniciante, fazendo-o sentir integrado e acolhido, para que possa fazer desse momento, cheios de desafios, uma aprendizagem significativa, já que é o início da sua construção de identidade profissional que “irá definir positivamente ou negativamente, grande parte da carreira” (NOVOA, 2001, p.1).

### **Professor, escola e requisitos da formação docente**

O professor iniciante traz consigo suas subjetividades, suas experiências anteriores que, independente da sua formação teórica, irá ajudá-lo a lidar com os desafios de assumir a sala de aula pela primeira vez. Ele, portanto, carrega consigo sua visão de escola, de aluno e de si mesmo como docente. Ao ser inserido na escola, recorrerá as suas experiências vivenciadas, no início de sua atuação escolar, reproduzindo modelos que encontrou ao longo da vida e que podem tê-lo impactado de forma positiva, como professores que marcaram sua experiência com a escola. Isso funciona como uma fonte de inspiração e idealização de que gostaria de seguir no exercício da função docente.

Muitas vezes existe um discurso já enraizado de que a escola é um espaço de construção de identidade, de formação de cidadãos, de ascensão social do aluno e do professor como aquele que irá conduzir a aprendizagem do aluno para o conhecimento, fazendo com que se desperte nele o interesse e a participação. Motivado e

acreditando na possibilidade de contribuir com esse ideal da escola, o professor iniciante se depara com discursos já normalizados de seus colegas, discursos esses muitas vezes desestimulantes e negativos, de que somente com a experiência será possível ter credibilidade no seu trabalho. É somente a partir da posição de experiência que suas ideias ou sugestões serão ouvidas, pois normalmente os professores experientes são os que já possuem anos de trabalho, que têm visibilidade e respeito em seus discursos, cabendo ao professor que chega na escola aceitar sem questionar a sua posição de inexperiente e iniciante neste novo campo de atuação.

Dessa forma, compreende-se que a instituição enquanto campo é um espaço de relações que possuem uma lógica própria, interesses específicos e age com certa autonomia para propagar e construir suas regras e ordenar seus membros. Trata-se do espaço onde o professor (agente) deve se adequar a essa estrutura já moldada, assimilando o *Habitus*, de modo a compreender as regras e como estas devem direcionar o seu modo de sentir e agir.

Ao chegar na escola, o professor iniciante traz sua própria construção e referenciais pautados em suas idealizações sobre os papéis determinados a cada sujeito na escola: professor, aluno, colegas de trabalho e uma ideia prévia de quais comportamentos são esperados ao ambiente escolar. Somadas a essa construção, encontrará uma instituição criada para produzir sujeitos nas relações de poder e saber, dentro dos próprios regimes de verdades da instituição. A título de explicação, o conceito de regimes de verdades, de Foucault (2008), é entendido como jeito de organizar o que intitula como verdades absolutas em um campo de forças que prevalece as que têm visibilidade e são enunciadas, tornando-as inquestionáveis e naturalizadas.

É nesse regime de verdade que nos tornamos sujeito, nessa relação de saber e de poder que atua de forma interligada. Assim, o poder produz a verdade e influencia as formas de constituição do saber. Vale ressaltar que na escola as relações de saber estão interligadas ao exercício do poder. Há, dessa maneira, a

transformação do docente naquele que ora exerce o poder na relação com o aluno, ora se submete à hierarquia e à obediência às normas.

A ordenação de saberes está relacionada diretamente ao mecanismo do poder não centralizador, repressivo e nem negativo, mas, sim, a um poder positivo que existe em todas as relações. Tal poder, dissipado nas relações sociais, é fruto da ação e assim não está externo ao sujeito, muito menos se perde ou se conquista, mas é um poder que todos exercem e sofrem. Ao mesmo tempo que as relações de poder são intencionais, elas também criam resistências, as quais também não são externas ao sujeito e, sim, parte de sua própria existência. Sendo assim, saber e poder estão interligados, o saber na produção de verdades e o poder instituindo o saber como um exercício político e de poder. “O poder não se esgota na fórmula ‘você não deve...’ estando concentrado na pessoa que emite o imperativo ‘você não deve...’ e ausente na pessoa que ouve, devendo acatá-lo de imediato” (GALLO, 2004, p.85).

A escola utiliza da disciplina para que não haja resistência as suas regras e normas, sendo o professor um dispositivo de controle, o qual tem o poder de transmitir o conhecimento, quantificar e qualificar a aprendizagem do aluno. De acordo com Foucault, dispositivos são “técnicas, estratégias e as formas de assujeitamento utilizada pelo poder” (apud Revel 2005, p.39).

Como o poder está nas relações, o aluno não é apenas um sujeito passível, mas ativo e capaz de criar resistência a essa estrutura, sendo muitas vezes considerado fora do normal quando rompe os limites impostos pela escola. Dessa forma, será cobrado do professor que seja eficiente no controle dos alunos, considerando a disciplina um requisito primordial para que aconteça a aprendizagem.

Ao encontrar a articulação de discursos de verdade em relação ao ensino e à aprendizagem, normaliza-se os sujeitos através da disciplina. Além do controle dos corpos e mentes, tornando-os dóceis e úteis, a escola utiliza de estratégias e dispositivos para poder qualificar o seu processo de aprendizagem como a tática de provas e exames, assim classificando e medindo

os sujeitos, tendo não só uma conotação punitiva, mas também a conotação positiva e produtiva, inserindo-os muitas vezes em uma rotina padronizada, com tempo determinado para tudo e vigilância constante dos alunos.

Essas relações de vigia hierarquizada produzem os efeitos da relação do poder e o saber de formas discursivas que se reproduzem também sobre os professores. Os discursos que circulam na escola podem se dar tanto como instrumento e efeito do poder, quanto na forma de resistência, referenciada na visão de alguns professores experientes. Essa resistência pode ser enxergada no professor iniciante quando este traz propostas diferentes para a sua aula ou quando sugere algo inovador, colocando em seus discursos que a experiência irá mostrar que a escola não terá mudanças.

A visão de que a escola não muda, discurso também normalizado, é compreensível do ponto de vista estrutural em que pouco se vê mudanças. No entanto, a escola deveria ser pensada como um lugar fundamental na constituição da subjetividade do sujeito. Sendo este um processo inacabado na construção do sujeito, pode-se dizer que “hoje se produz diferentemente do que se produziu, por exemplo no início do século XX” (PRATA, 2005, p.108). Em outras palavras, mesmo a estrutura da instituição se perpetuando ao longo da história, não se pode dizer que uma criança, por exemplo, que atualmente tem acesso às tecnologias e à internet, irá se constituir da mesma forma que em tempos anteriores.

Para compreender a produção do sujeito e suas subjetividades, sendo a escola uma instituição importante em sua construção, faz-se necessário olhar para essa escola e compreendê-la como um campo social, assim como tantos outros que estão presentes no ambiente escolar, como o econômico, o cultural e o político. Segundo Bourdieu (1989), cada campo é determinado por seus indivíduos, interesses específicos e constituídos por suas relações de força, produzindo seu objeto de poder, no caso da educação, o capital cultural.

A escola é lugar social de relações entre agentes (sujeito) denominado como Campo, que se define pelos seus valores,

interesses, forças de poderes e pelas interações entre seus agentes. É compreensível que as instituições escolares não sejam iguais, cada uma tem suas normas, cultura e concepções específicas que podem influenciar na construção de diferentes sujeitos que, sob a ótica de dispositivos, determinam a construção de sujeitos dóceis e produtivos, conforme as necessidades impostas pela sociedade.

Enquanto instituição, a escola estaria projetada para comparar, classificar, medir, diferenciar, hierarquizar e reproduzir sujeitos. Atuaria com a função de moldar e produzir estudantes bem como produzir professores que atendam a seus objetivos, “obediência, utilidade, respeito às distribuições e às hierarquias sociais, escansão de competências, jogo meritório de exclusão e inclusão” (CARVALHO, 2014, p.107).

São nas interações sociais que se adquire o *Habitus*, sendo este a apropriação do modo de vida carregada de regras majoritárias que foram internalizadas sem perceber, por já existirem, constituindo a maneira de agir, perceber, julgar e valorizar o mundo. O Campo se define como espaço de relações objetivas, com interesses próprios e ações dos indivíduos ou grupos constituídos e constituintes das relações de força (BOURDIEU, 1989). *Habitus* e Campo em suas definições se distinguem, mas são intrínsecos nas relações sociais. Seu funcionamento se dá através do jogo simbólico que apresenta os *poderes* disputados na relação entre os agentes (sujeitos), que trazem consigo os *habitus* e pode ser caracterizado na hierarquia, sendo esta definida como uma distribuição de poderes com escala dos que comandam e a subordinação dos que obedecem. “Assim, por exemplo, o culto da hierarquia, puramente escolar na aparência, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.186).

A escola, enquanto reprodutora das desigualdades sociais, tem o mecanicismo da violência simbólica exercida por ela e pelos seus agentes (sujeitos). A violência entendida como toda aquela que se impõem ao outro como certo, aqueles desejos e ideias que muitas vezes seguem a cultura dominante, tornando um *habitus* de “classe”, validando, assim, as ações, sendo toda ela uma violência

simbólica, com os objetivos de inculcar valores, pensamentos e ações socialmente valorizadas.

Nessa relação não somente o aluno sofre a violência simbólica, mas também o professor, principalmente iniciante, que, ao chegar em uma escola, com campo e *habitus* já determinado, pode sentir dificuldade em se colocar, questionar ou considerar suas ideias, tendo apenas que interiorizar as regras, saber exercer a sua função, recebendo imposições dentro da hierarquia. Ele acaba se tornando um professor submisso e disciplinado que não foge das normas imposta por todos os níveis hierárquicos.

Como dito, o professor iniciante, ao chegar na escola, traz consigo seus desejos, suas crenças e expectativas, mas deve se alinhar à instituição, seguir todos os protocolos, regras e valores disseminados na instituição, adequando-se da mesma forma que os outros que ali estão e que, às vezes, há muito tempo seguem de forma naturalizada o *habitus* escolar.

A complexidade do ambiente escolar pode gerar inúmeras inquietações, possíveis angústias e um sentimento de solidão ao professor iniciante nesse momento de sua carreira. Somadas a sua inserção em um ambiente que já possui um campo de relações de força e poder estabelecidos previamente a sua chegada, o professor iniciante encontra também normativas específicas que determinam o seu desempenho profissional. Por ainda não dominar as nomenclaturas e suas definições, que são nomeadas conforme cada município - HTPC, HTPE, HTPI, HTPA, PPP, APM<sup>1</sup>, escola sede, atribuição, pontuação, livro ponto, abonada, diário, Portfólio (Educação Infantil,) avaliação diagnóstica e avaliação do período probatório - o professor iniciante, que deve permanecer durante três anos de na unidade escolar, tem seus sentimentos de angústia e de inquietação ampliados.

---

<sup>1</sup> As seguintes siglas se referem: HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, HTPE - Horário de Trabalho Pedagógico Escolar, HTPI - Horário de Trabalho Pedagógico Individual, HTPA - Horário de Trabalho Pedagógico em Aula, PPP – Projeto Político Pedagógico, APM – Associação de Pais e Mestres

A própria avaliação já impõe o seu caráter classificatório e punitivo àquele que não se adequar a sua estrutura. A instituição irá cobrar, não somente esse domínio, mas também que o professor exerça a sua função dentro da lei que rege a função docente, Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O professor iniciante certamente teve contato e estudou as leis que definem o desempenho da função docente no seu período de formação, mas para cada item da lei, no cotidiano da prática escolar, esta deixa de ser abrangente e vai se configurando em normativas mais complexas, principalmente para aquele em começo de carreira. Isso porque cada município configura o seu regimento interno para que todos cumpram a determinação da lei, sendo também inclusive cobrado das instituições esse cumprimento. As competências do professor serão avaliadas a todo momento, desde a sua vestimenta até como se relaciona com os pais, sem que haja uma diferenciação entre professores experientes e os iniciantes. Na lei não está descrito muitos comportamentos que o professor deve seguir para alcançar o parâmetro classificatório de *bom professor*, mas estes são subentendidos nas vivências e nos discursos permeados de intencionalidade dentro da instituição. Como reflete Foucault (FOUCAUT apud REVEL 2005: 37), o discurso tem “uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismo de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas”.

Assim sendo, a instituição busca naturalizar esse modelo e seus padrões de forma a evidenciar a sua posição e a posição do

sujeito, sendo para o professor iniciante uma imposição a seguir, para que, dessa forma, ele possa ser valorizado, respeitado e ter legitimada a sua capacidade profissional.

### **Relações do saber: entre a teoria e a prática**

A formação docente é um assunto muito pesquisado na área acadêmica. Essa grande procura define a importância de enxergar o trabalho docente enquanto profissão e não meramente vocação ou uma espécie de dom, apontando a necessidade de ser reconhecida e valorizada enquanto ofício. Para Nóvoa (1992), a formação docente deveria estar relacionada ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, não apenas voltada para a formação de componentes científicos versus componentes pedagógico, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas. Entretanto isso não ocorre de fato, já que “é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores” (NÓVOA, 1992, p.23).

A trajetória do professor é caracterizada por dois aspectos de formação, a inicial e a contínua. A primeira advém da graduação e, a segunda, após o exercício da função. Segundo defende Nóvoa (1992), esta deve acontecer no espaço escolar, com saberes partilhados em torno de problemas pedagógicos, reflexões sobre a prática, produzindo, dessa maneira, saberes de forma coletiva.

Cada formação e suas especificidades são de extrema importância na construção da identidade profissional, porém a formação inicial na graduação tem, nesse momento, maior visibilidade aqui por se tratar do percurso do professor iniciante em que aparece fortemente nos relatos dos professores entrevistados para esse artigo. Fica perceptível o quanto a formação acadêmica não atendeu às necessidades da profissão em seu primeiro ano de docência. As críticas a sua organização burocratizada, o divórcio entre a teoria e a prática, a excessiva fragmentação do conhecimento que se ensina, a escassa vinculação

com a escola (FEIMAN-NEMSER, 2001 *apud* GARCIA 2010) são pontos a serem ressaltados.

Todo professor passou por uma formação acadêmica ou não estaria exercendo essa função. Dessa maneira, a sua formação, tanto pessoal quanto profissional, é um processo contínuo que pode e deve ser avaliada ou reavaliada por si. Porém, quando o professor se depara com a estrutura da escola e com os discursos que enunciam que a teoria é dissociável da prática, validando a visão de que a experiência é supervalorizada e que o saber-fazer se sobrepõe à formulação teórica (NÓVOA, 1992), ele pode passar a acreditar que somente a prática irá validar o seu trabalho.

Durante o processo de aprendizagem discente, o futuro professor pode construir o imaginário da profissão idealizada na figura do *bom professor* sem muitas vezes ter refletido sobre as complexidades do cotidiano escolar que, além dos desafios do ensino-aprendizagem de salas superlotadas e heterogêneas<sup>2</sup>, deve confrontar a falta de estrutura e materiais didáticos. Tais pontos, ao se iniciar na profissão, podem levar os professores a se sentirem despreparados para se posicionar diante de discursos que permeiam a escola e seus pares e que professam a crença de que com o tempo e a prática superam-se as possíveis dificuldades:

Quem não ouviu mais uma vez essa expressão? Postula-se que a prática faz o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial. Sob essa perspectiva, atribuiu-se um valor mítico “a experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar” (GARCIA, 2010, p.14).

Não se questiona a eficácia de um professor experiente, porém é preciso refletir que para o professor iniciante deve existir um forte sentimento de angústia, associado à ideia de que os anos acadêmicos podem deixar a desejar ou até mesmo não fazer nenhum sentido ao se deparar com a sala de aula. Ele pode acabar

---

<sup>2</sup> O termo *Heterogenias* refere-se à diversidade de saberes, dificuldades e aprendizagens que cada aluno apresenta, fazendo-se necessário o atendimento dentro de suas especificidades (ZABALLA, 1998).

se sentindo ainda mais solitário nessa transição de aluno a professor, acreditando que apenas será reconhecido quando dominar a prática. A consequência é ele abandonar o conhecimento adquirido em sua formação, o que pode, ao longo do tempo, influenciá-lo a não ter um perfil reflexivo, mas somente um perfil de execução automática. O profissional acaba acreditando que apenas a prática determina a excelência de um trabalho e termina por se restringir apenas à execução, tornando a prática rotineira, numa espécie de manual a seguir, sem conseguir refletir sobre essa prática e muito menos ir em busca de embasamento teórico que possa intervir na mesma.

Ao se deparar com um turbilhão de novidades e exigências, o professor iniciante pode sentir a necessidade de avaliar o seu percurso e perceber nas lacunas mais um fator para gerar a insegurança. Isso torna o seu primeiro ano instável, sendo apontado por Garcia (2010, p.13) com a expressão: “aterrize como puder”.

É inegável que a formação inicial tem extrema importância na construção da identidade do professor, evidenciando que este processo é indissociável da pessoa e do profissional. Sua formação fará diferença em sua atuação e mesmo não conseguindo sanar todas as dificuldades que possivelmente encontrará nessa fase profissional, sua relação com a própria formação poderá impulsioná-lo a ir em busca do que está faltando.

Tendo aproveitamento, dedicação e avaliando que seu curso inicial foi válido, o professor iniciante não estará isento de sentir medos e inseguranças, por ser uma característica aceitável diante do desafio, mas conseguirá se posicionar, opinar e tomar decisões diante das situações. Ele passa a compreender que a relação com a prática lhe trará mais segurança no decorrer de seus primeiros anos e que tanto a teoria quanto os saberes adquiridos irão contribuir em suas reflexões sobre a própria prática em busca de se aperfeiçoar.

Assim, a formação construída nas relações de saber pode produzir significados na vivência enquanto aluno e posteriormente como professor, ajudando o indivíduo a entender que o saber está “nas relações com o mundo, com o outro, com ele mesmo,

confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p.81). Passa-se a compreender que a interação com outros docentes, principalmente no início de carreira, é uma possibilidade de troca de experiências, de abertura ao diálogo, de busca pela interação com seus pares, mesmo diante das dificuldades e inseguranças. Todo o processo de formação, por conseguinte, está relacionado à disposição do profissional em fazer desse momento uma forma de aprendizagem.

Sabe-se da importância do papel dos agentes da escola e como estes lidam com as relações de saber, porém de nada irá adiantar se o professor não estiver disposto a aprender com o coletivo. Embora mesmo carregado de disposição, se o contrário acontecer, ou seja, se a escola for um ambiente em que a direção e coordenação não estimulem troca de saberes e não tenham um olhar diferenciado para o iniciante, nem mesmo acompanhamento e apoio a esse professor, este irá se isolar, abandonando suas idealizações diante das frustrações, seguindo os modelos do que seria considerado o professor ideal construído pela instituição.

Os sentimentos de frustração, stress, isolamento, incompetência e insatisfação com a profissão, que influenciam na construção do início de identidade profissional de forma negativa, podem contribuir com o abandono da carreira. Esse tema foi abordado nos relatórios da OCDE (Organização para Cooperação Desenvolvimento Econômico) sobre os efeitos do profissional se sentir desamparado, ficando claro que isso pode levá-lo ao abandono da docência. É ainda válido frisar que “as consequências de não dar atenção aos problemas específicos que os professores iniciantes enfrentam está ficando muito cara em um elevado número países: [...] uma grande quantidade de professores iniciantes deixa a profissão nos primeiros anos de ensino” (OCDE, 2005a, p.8 *apud* GARGIA, 2010).

Os impactos negativos são gerados exatamente por não se olhar para esse período de transição aluno-professor, chamado de inserção profissional, em suas especificidades e de forma diferenciada, com cuidados e importância, uma vez que o professor

pode apresentar insegurança e necessitar de apoio. Diante desse diagnóstico, alguns países têm efetivado a adoção de políticas voltadas a esse período de transição do professorado, com objetivos de criar condições que favoreçam o apoio necessário aos iniciantes, fazendo com que estes permaneçam na profissão. De 25 países em que foi realizado o levantamento de programas de inserção dos professores iniciantes, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação docente, sendo:

Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, Países de Gales, Irlanda Norte, Japão e Suíça. Na Escócia a participação fica a critério do professor e grande maioria participa. Em seis países a iniciação fica a critério da escola, em 8 países não há programas formais (OCDE, 2006, *apud* ANDRÉ, 2012, p.116).

A inserção é caracterizada pela transição do estudante-professor, momento esse que “se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase transição, de integração na cultura docente, inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão” (ANDRÉ, 2012, p.115). Porém, após esse período, deve-se continuar ações de formação docente, uma vez que as relações de saberes e aprendizagens estão em constante transformações exigindo do professor o repensar das suas práticas didático-pedagógicas aplicadas no cotidiano escolar.

Os programas de inserção têm características e conteúdo que variam entre os países. Alguns cumprem como uma função burocrata e realizam uma reunião no princípio do curso ou utilizam de avaliações para ajustar as correções, como também podem propor um conselheiro (ou mentor), para acompanhar o professor iniciante, que seja experiente e da mesma disciplina, bem como seminários com outros iniciantes, tempo para planejamento entre os pares e a redução da jornada. Em países como Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, onde tais programas foram bem implementados, houve êxito no que se refere à diminuição do

abandono da docência, à satisfação e à melhoria na qualidade de ensino do professor iniciante.

É importante definir que a inserção é um “programa planejado que pretende proporcionar algum tipo de apoio sistêmico e sustentado especificamente para professores iniciantes, durante pelo menos um ano escolar” (ZEICHNER,1979, *apud* GARCIA 2010, p. ). Mesmo tendo cada vez mais difusão de programas de inserção, aqui no Brasil ainda é pouco divulgado os programas e com poucas experiências desenvolvidas. Porém, tal proposta não deixa de ser uma expectativa positiva diante da transição de aluno professor, tendo a devida atenção e a valorização profissional.

### **A função docente: perspectivas dos professores iniciantes, professores experientes e coordenação pedagógica.**

A partir da proposta do curso Escola Pública: relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho, realizado no programa de pós-graduação, foi proposto uma atividade autorreflexiva, através da autonarrativa a qual também gerou as perguntas para a entrevista, como forma de analisar e refletir a construção ou reconstrução do profissional que se percebe indissociável da pessoa, valorizando e percebendo que os saberes se tornam mais significativos quando estão relacionados à própria vida:

O que dá a forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.56).

Assim sendo, decidiu-se partir da história de vida, não somente de uma pessoa, mas de todos os envolvidos com a pesquisa, que compartilharam saberes, expectativas, desejos, sentimentos e vivências de professores, que fizeram a escolha de exercer essa profissão e enfrentar as complexidades da instituição escolar.

Com o objetivo de analisar as expectativas e desafios dos professores iniciantes, em seu período de inserção profissional, como também os experientes, foi realizada uma entrevista com três perguntas semiestruturadas, direcionadas a cada grupo, o de professores iniciantes e aquele de professores experientes, sendo respondido por quatro professores de cada grupo. As entrevistas, devido ao momento vivenciado com restrições acometido pela pandemia, foram realizadas via e-mail.

As perguntas do grupo de professores colocados como experientes se diferenciaram do grupo de iniciantes, no sentido de abranger a experiência docente, para que estes expusessem as modificações que ocorreram durante os anos de profissão. Com o intuito de compreender qual a visão e as atitudes tomadas pela gestão diante de professores categorizados como ingressantes, foi realizada também uma entrevista semiestruturada com três perguntas para três gestoras, duas na função de coordenação, e uma que já exerceu o cargo, mas que atua agora como vice-diretora.

É importante ressaltar que são considerados professores iniciantes que, dentro do regimento do município de Hortolândia, devem cumprir o período de três anos, considerado como probatório. Apesar de a pesquisa ser realizada com os professores iniciantes dessa cidade, o critério foi mais incisivo em relação a ser a primeira experiência em sala de aula, com Educação Infantil ou Fundamental, do que ser ingressante no município. Além do mais, as coordenadoras que também contribuíram fazem parte dessa cidade. Já o grupo de professores experientes se constitui por uma das entrevistadas ainda atuante na rede e duas que já foram funcionárias de Hortolândia, mas atualmente estão no município de Paulínia e Santa Catarina; uma em rede privada e a outra atua na rede municipal de Campinas. Considerando a importância de preservar a identidade de cada entrevistado, serão utilizados somente nomes fictícios.

A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois essa “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas

relações sociais estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY,1995, p. 21). Os dados coletados servirão de aportes para análise e reflexão discursiva, de forma a contribuir para uma maior compreensão sobre o tema.

Compreendendo que ao iniciar em sala de aula o profissional traz consigo suas expectativas e seus desejos, é importante refletir sobre quais seriam esses anseios. Uma vez que cada um desenvolve um único jeito de sentir, a primeira pergunta teve por objetivo a descrição dessa experiência:

**Quais foram suas expectativas em relação à sala de aula? Como foi ou está sendo essa experiência?**

*Prof.<sup>a</sup> Amanda:* As expectativas foram de pensar que a sala de aula era um lugar encantado, que os alunos eram sempre interessados e não havia tantos problemas de aprendizagem e de comportamento[...] Acredito que todo professor que está começando tenha o mesmo sentimento, de inseguranças e medos.

*Prof.<sup>a</sup> Beatriz:* Fiquei entusiasmada, não sabia muito bem o que viria pela frente, mas tinha em mente que faria o meu melhor. Cada dia está sendo um novo aprendizado.

*Prof.<sup>a</sup> Camila:* Minha expectativa era de aplicar todo conhecimento aprendido na faculdade de Pedagogia na sala de aula. Minha experiência em sala está sendo desafiadora e está me incentivando a pesquisar e estudar mais para adquirir novos conhecimentos.

*Prof.<sup>o</sup> Danilo:* [...] não tinha muito expectativa, tudo parecia tranquilo, mas uma semana antes de começar a trabalhar, comecei a entrar em pânico. Fiquei umas 2 semanas sem dormir direito. Não tinha ideia de como seria entrar na sala de aula, o que deveria fazer e como fazer. Pensava que toda a minha formação pouco contribuiria para aquele momento. O primeiro dia na sala foi estranho, principalmente quando a educadora me falou: “agora a sala é sua”, fiquei uns 2 minutos parado, com vontade de sair correndo. Mas respirei e comecei.

Ao analisar as respostas da primeira pergunta, foi notável que as expectativas dos professores se assimilaram no sentido de projetarem a imagem positiva do que desejariam encontrar na sala de aula. Assim sendo, diante da situação, alguns se sentiram

estimulados, desafiados, mas também com medo, despreparados e inseguros.

A imaginação é carregada de estereótipos, que até podem projetar o lugar desejado, “encantado” como coloca a professora Amanda, mas ela se modifica ao ter contato com a realidade, já que a entrevistada se depara com situações de desinteresse, problemas de aprendizagens e de comportamento. Nessa percepção da entrevistada, observa-se um choque entre o que seria idealizado sobre a atuação docente e a prática do cotidiano escolar. Huberman (1993) se refere ao conceito “choque da realidade<sup>3</sup>” colocando-a como uma das características da primeira fase da carreira docente, defendida pelo autor, como um período de sobrevivência descoberta:

[...]sobrevivência [...] o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula [...]. O elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo de iniciante, com orgulho de, finalmente fazer parte de um grupo profissional. Sobrevivência e descoberta andam lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o início da docência; para outros, as dificuldades tornam um período muito difícil (HUBERMAN,1993 *apud* NONO, 2011, p.17).

O professor iniciante não só cria expectativa em relação à sala de aula, ao aluno e a si mesmo como profissional, mas aos modelos idealizados de escola e de equipe docente dos quais fará parte. Existe a expectativa de trazer a teoria apreendida no curso de Pedagogia para a sala de aula e aplicar como se fosse um procedimento, um guia a ser seguido. Porém, ao se deparar com a sala de aula, será necessário ajustar esse distanciamento entre o que se aprendeu teoricamente e a realidade existente. Acreditar na aplicabilidade da teoria, sem que esteja relacionada à reflexão da própria prática, pode levar o professor iniciante a desconsiderar a

---

<sup>3</sup> Conceito do autor Simon Veenman (1984:143) indica “o colapso das ideias missionárias concebidas durante a formação de professores por causa da áspera e dura realidade da vida cotidiana de sala de aula” (NONO, 2011:21).

importância do embasamento teórico, abandonando todo conhecimento adquirido em sua formação acadêmica, o que, por conseguinte, faz acreditar que somente a experiência irá conduzir o trabalho de forma a se tornar eficiente.

O pânico pode tomar conta do professor iniciante, que pode se sentir abandonado ao assumir a sala de aula sem demais orientações sobre procedimentos práticos de como conduzir a aula. Isso poderia ser amenizado, ou até sanado, caso houvesse um programa de inserção profissional que assegurasse apoio a esse professor de forma a fazê-lo se sentir seguro em sua transição. Dessa forma, os acontecimentos, situações e eventualidades seriam acolhidos e tratados por toda equipe escolar como uma responsabilidade coletiva, e não algo individualizado e de competência somente do professor.

A segunda questão proposta aos professores teve o objetivo de compreender quais eram suas expectativas em relação à escola e ao acolhimento da gestão e da equipe escolar:

#### **Questão 2 - O que você espera da escola, com relação a ser iniciante?**

*Prof.<sup>a</sup> Amanda: [...]que haja sempre acolhimento e entendimento, além de orientação e muuuuuuuita paciência (às vezes é necessário, porque ainda não estamos habituados e não entendemos muito bem o funcionamento de uma escola) de toda equipe.*

*Prof.<sup>a</sup> Beatriz: O apoio pedagógico necessário para garantir uma educação de qualidade.*

*Prof.<sup>a</sup> Camila: Ao iniciar esperava, por não ter experiência em sala de aula, encontrar uma equipe acolhedora, incentivadora e que me ajudasse e é isso que estou tendo, a equipe gestora (direção e coordenação) e os professores estão me orientando e me ajudando na elaboração de aulas e nas questões do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.*

*Prof.<sup>o</sup> Danilo: Na verdade eu não esperava muita coisa, afinal sempre ouvi pessoas dizendo que cada um faz o que quer. Porém, o que percebi é que as coisas não são assim. Havia uma equipe de coordenação dando todo suporte, organização e instrução. Educadores preparados e bem treinados na tarefa, colegas, professores com disponibilidade e paciência para ensinar e ajudar. Apesar de "achar" que estaria*

*sozinho, fui surpreendido pela organização e pela equipe envolvida na escola, sem dúvida isso ajudou e ainda está ajudando muito.*

Interessante analisar que os relatos das expectativas foram positivos em relação à postura da escola, na visão dos professores entrevistados, acontecendo de fato o amparo que necessitavam, amparo esse evidenciado nos relatórios da OCDE que diz que ter o apoio necessário no início de sua docência “pode melhorar as porcentagens de retenção de professores, melhorando a eficácia e as satisfação do professor iniciante em relação ao ensino” (OCDE, 2005a, p. 117 *apud* GARCIA, 2010, p.32). O fato de encontrar uma equipe acolhedora faz com que as experiências vividas, nessa fase inicial, gerem mais segurança, permitindo ao professor que ele possa ter uma postura mais aberta ao diálogo, com a vontade de buscar compartilhar saberes, tornando essa fase de desafios em aprendizagens significativas.

A formação inicial, mesmo que seja de qualidade, não fará com que, ao se deparar em sala, não haja insegurança. Ela pode até diminuir, mas será natural sentir tal emoção por estar diante de uma nova fase da sua vida. No entanto, é preciso lembrar também que será nesse ambiente que se consolidará ou não o conhecimento, bem como será onde as relações irão se construir. A formação jamais deixará de ser importante, mas a relação com os que integram a escola e a forma como são acolhidos refletirão na projeção do futuro desse professor, na construção de sua identidade profissional.

Pensando na formação inicial quanto requisito obrigatório, a terceira pergunta teve por objetivo analisar qual a avaliação que os professores fazem de sua formação acadêmica e se esta contribuiu ou deixou lacunas ao se deparar com a sala de aula:

**Questão 3 - Você acredita que sua formação deixou lacunas que de alguma forma prejudicaram o início da sua carreira?**

*Prof.<sup>a</sup> Amanda: Eu sempre busco estudar, me capacitar pra que eu consiga contornar as dificuldades que aparecem. Me especializo sempre em cursos, formação*

*continuada, pós-graduações, leitura de livros, ouço podcast... A mais frequente dificuldade da sala de aula é em relação à aprendizagem e à indisciplina, mas, essa última, na maioria dos casos, é ligada à DIFICULDADE de aprendizagem do estudante, que ele esconde com atos de indisciplina...*

**Prof.<sup>a</sup> Beatriz:** *Minha maior dificuldade é em relação à aprendizagem do aluno. Todos são capazes de aprender, porém, não no mesmo ritmo. Em minha formação, falou -se muito sobre o tema, mas só a prática que evidencia os problemas que surgem dentro de uma sala de aula.*

**Prof.<sup>a</sup> Camila:** *A maior dificuldade é que a faculdade nos ensina a dar aula no coletivo, porém a sala de aula não é homogênea no nível social, psicológico, na formação e valores familiares o que torna o ato de ensinar algo a ser sempre pensado na individualidade e na realidade do aluno.[...] A formação adquirida na faculdade ajuda muito em sala de aula, porém sinto que ficou uma lacuna, pois não houve uma formação direcionada para uma sala de aula com diferentes alunos que apresentam contextos diferentes.*

**Prof.<sup>o</sup> Danilo:** *Embora nunca tenha trabalhado na educação infantil, as minhas leituras sobre o assunto me ajudaram a compreender esse novo universo. Em relação a minha formação, o que penso é que a música faz parte do contexto social e cultural da criança e a BNCC estimula essa área de conhecimento permeando as demais disciplinas. Desta forma, busco incorporar a música em todas as atividades que planejo, seja através de músicas que apresentem algum conteúdo, seja para trabalhar com o movimento, ou mesmo para trabalhar com a afetividade na relação do aprendiz.*

Ao observar as respostas, percebe-se que não há a desvalorização, nem visão negativa em relação à formação acadêmica, embora se evidencie falhas em relação à formação didática dos docentes uma vez que não se identifica as especificidades e dificuldades de aprendizagens que os alunos podem apresentar. As dificuldades enfrentadas giram em torno da relação com a aprendizagem, a indisciplina e a heterogeneidade dos alunos. Deve-se apontar que apenas a professora Camila classificou isso como uma lacuna. Para Charlot (2000), o aprender faz parte da condição humana, todos aprendem, porém, a forma como essa se dá é única.

É claro que, apesar de serem todos capazes, na escola a experiência não ocorre de forma tranquila, sendo o desinteresse e a

indisciplina tensões que os professores enfrentam no dia a dia, podendo levar a situações de fracasso escolar. A aprendizagem deve estar relacionada ao desejo e deve ser confrontada com a necessidade de aprender, encontrando sentido e prazer nesse processo, assim construindo saberes através das relações com o mundo.

Mesmo aparecendo as dificuldades, a postura do docente está voltada à busca do conhecimento dessas situações da prática cotidiana. Pois bem lembra Paulo Freire (1991, p.58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A formação é mais um ponto, além de como se sentiram acolhidos pela escola, referente aos professores experientes que diverge, entendendo que para cada grupo a formação acadêmica se deu em tempos diferentes. Passa-se a ter, portanto, mais uma análise que respeita a avaliação da instituição e a contribuição em suas aprendizagens.

As perguntas a seguir foram direcionadas a um grupo de professores experientes, cujo objetivo não é de classificar seus saberes como melhor ou pior em relação ao grupo de iniciantes, mas, sim, analisar os relatos de forma a compreender quais as mudanças que os professores observaram ao longo de sua carreira docente. A proposta foi pensar a sua inserção e o seu sentimento ao se deparar com a sala de aula:

**Questão 1 -Como foi sua experiência em sua primeira sala de aula? Quais eram suas expectativas? Elas se realizaram? O que você esperava da escola?**

*Prof.<sup>a</sup> Eliete: Minha primeira experiência foi assustadora. A coordenadora me apresentou aos alunos e me deixou lá sozinha para eu me virar. Fiquei perdida, não sabia por onde começar [...] minhas expectativas eram que a escola ia me orientar e me acompanhar no início e que os alunos ficariam sentados me ouvindo dar aula. (Sonho né).*

**Prof.<sup>a</sup> Fabiana:** [...] sem experiência e sem auxiliar, seguia o que a coordenado/diretora/proprietária me falava... percebi que dependia mais de mim do que qualquer outra coisa, fosse do curso de magistério ou da escola.

**Prof.<sup>a</sup> Gabriela:** Catastrófica. Tinha um sonho, que alimentado pelo curso de formação, de que na sala de aula tudo seria perfeito. Quando me deparei, na época, com uma sala de magistério com 28 adolescentes, desisti. Voltei para sala de aula, na tentativa de me surpreender, na educação infantil, onde me apaixonei.

**Prof.<sup>a</sup> Hilda:** A minha primeira experiência foi bastante frustrante [...]. Era a minha primeira turma, tinha muitas expectativas em construir um ambiente alfabetizador, estimulante [...]. Eu esperava maior respaldo da escola para acesso aos materiais, tempo de trabalho pedagógico para a realização, para o planejamento [...] maior autonomia.

Os sentimentos relatados evidenciam pontos mais negativos da iniciação da carreira docente em sala de aula no que tange às nuances analisadas pelo grupo de professores iniciantes. Os sentimentos que se destacaram, nesses segundos relatos, foram de ser um momento frustrante, catastrófico e assustador, além de ser apontada inexperiência como ponto central que se destacaria no início da carreira. Observa-se que mesmo ao projetar o que seria ideal, as expectativas dos professores em relação à escola evidenciam a falta de amparo e apoio da equipe escolar para com os professores, os quais se sentiram sozinhos. Dentro dessas reflexões, os professores estariam mais para *sobreviventes do que para descobertas*:

[...] embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes de alunos e nas escolas, com fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combater o ensino e a gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos etc. [...] (HUBERMAN,1993 *apud* NONO, 2011, p.17).

Outro ponto importante que se destaca e que deve ter a devida atenção foi o relato da professora Gabriela que, ao se deparar com esse “choque da realidade”, acabou por abandonar a carreira docente. Essa possibilidade foi evidenciada pelo OCDE (2005a, p.8

apud GARGIA 2010) ao diagnosticar em seus relatórios que os maiores números de desistência e abandono dos docentes estariam relacionados à fase da inserção profissional, momento considerado pilar para o ingresso e a permanência docente no cargo de professor.

A segunda pergunta teve por objetivo analisar e compreender quais mudanças ocorreram depois dos primeiros anos no exercício da função docente e no processo de construção da identidade profissional:

**Questão 2 - De tudo que viveu nesse primeiro ano, o que mudou atualmente?**

*Prof.<sup>a</sup> Eliete:* O que mudou foi que hoje aprendi um pouco mais da realidade da escola. Como lidar com as pessoas e principalmente com os alunos.

*Prof.<sup>a</sup> Fabiana:* Muita coisa mudou, principalmente devido a conhecimento e experiência, novos métodos e segurança em ensinar me tornaram a profissional que sou.

*Prof.<sup>a</sup> Gabriela:* Penso que em todas as profissões vamos crescendo e amadurecendo com a prática e com isso vamos nos conhecendo melhor, fazendo melhores escolhas [...] Felizmente tive a oportunidade de lecionar em diferentes condições e acho que isso me fez enxergar a beleza das diferenças.

*Prof.<sup>a</sup> Hilda:* [...] me permitem maior liberdade e autonomia na minha prática, diferentemente, da rede particular. As concepções de práticas de letramento da rede de Campinas comungam com a minha concepção [...] Acredito que além disso, também tenho construído ao longo desses anos [...] parcerias e trocas com colegas de trabalho e também os estudos continuados, uma prática mais próxima do que acredito para a vivência na Educação Infantil.

A prática do dia a dia em sala de aula e no decorrer dos anos demonstra, através dos relatos, mais segurança do docente diante da instituição. Esse percurso faz com que o docente sinta uma maior liberdade e autonomia no exercício da sua função. As parcerias, as trocas de experiências e a formação continuada foram destacadas como processos necessários na construção da

identidade profissional. Essa seria outra fase que o Huberman (1993) aponta, como a da “estabilização” quando o professor

[...] assume, deliberadamente, compromisso com a profissão. Descrita como a fase mais positiva na carreira, caracteriza-se por uma maior facilidade em lidar com as classes, pelo domínio de um repertório de técnicas de ensino, pela capacidade de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos, por uma maior independência na profissão (HUBERMAN,1993 *apud* NONO, 2011, p.17).

Interessante observar que nesses fragmentos, os professores expressam uma visão mais positiva em relação ao início da carreira. Para compreender se sua formação acadêmica estava relacionada a possíveis dificuldades na transição de aluno a professor, foram abordadas as possíveis lacunas da formação docente:

**Questão 3 - Você acredita que sua formação deixou lacunas que de alguma forma prejudicaram no início de sua carreira?**

*Prof.ª Eliete: Minha formação foi teórica. Nos ensinam o conto das fadas. O maior prejuízo foi, no início, ficar tão longe da verdadeira realidade.*

*Prof.ª Fabiana: Sim, absolutamente, e acredito que não exista nenhuma formação que será capaz de proporcionar todas as resposta que um professor precise[...].*

*Prof.ª Gabriela: Sim. A formação há 20 anos atrás não privilegiava a experiência na docência, o que continua acontecendo atualmente. O currículo em pedagogia está muito aquém das necessidades que os profissionais necessitam nesta área. Esta falta de vivência em sala de aula, na formação, traz insegurança, incerteza da série a lecionar, saber as peculiaridades das escolas públicas e privadas[...]A carga horária para docência na licenciatura é pequena e insatisfatória diante dos pontos mencionados anteriormente.*

*Prof.ª Hilda: Acredito que a minha formação no Magistério propiciou a introdução a importantes princípios, os quais foram fundamentais para tecer a minha prática e aprofundar nos estudos posteriores. A base da formação foi de muita qualidade, nos instigaram a continuar no estudo e pesquisa da Educação, nos alertando de que a formação era a inicial, mas que seria necessário um investimento contínuo. [...]as lacunas não prejudicaram a minha prática, apenas me indicaram o que era necessário ser aprofundado em estudos posteriores.*

Os professores desse grupo destacaram a relação com sua formação acadêmica elencando, em sua visão, questões que enxergam como lacunas que prejudicaram, no início de sua carreira, uma formação teórica distante da realidade vivenciada em sala de aula. A professora Hilda avalia sua formação positivamente, enxergando as lacunas como desafios a serem superados na prática, o que se assemelha à relação que os professores iniciantes também expressam. As dificuldades apresentadas nos dois grupos quanto às situações de indisciplina, teoria versus prática e ensino e aprendizagem demonstram as fragilidades da formação acadêmica. No entanto, é importante frisar que cada um pode sentir ou não esse impacto na sala de aula.

A formação aparece como um fator que gerou insegurança e medo na iniciação. No entanto, aparece também até mesmo para quem jogou que a formação foi excelente, como no caso da professora Hilda que relata na primeira pergunta que se sentiu “frustrada e esperava maior respaldo da escola”. A relação que a professora fez está mais voltada ao modo como foi recebida na instituição, a saber, com atenção às suas necessidades, do que em relação à sua formação acadêmica.

Assim, que a formação acadêmica influencia positiva ou negativamente na transição do aluno-professor, é inegável. No entanto, isso não é o único fator, pois a inserção desse profissional vai depender também de como a equipe escolar irá recebê-lo.

No Brasil não temos, por lei, programas voltados para esse período específico do percurso do professor, ficando a cargo da escola a integração do mesmo à equipe escolar. Dessa maneira, o iniciante pode entrar em uma instituição que possa acolhê-lo de forma a promover respaldo e apoio, abertura para o diálogo, socialização de saberes entre os pares e apresentação as características da escola, dos alunos, da comunidade, fazendo com que ele se sinta seguro ao se deparar com os problemas do cotidiano.

O contrário também pode acontecer, caso a escola não olhe de forma diferenciada para esse momento, acreditando que a formação já é o suficiente, tentando enquadrá-lo em um modelo de

professor ideal para sua instituição. Sem apoio de seus pares e sem socialização, esse cenário levará esse professor a se isolar, podendo gerar “ansiedade, fracasso, falta de confiança em si mesmo, insegurança, insatisfação e persistência. A imagem ideal da profissão se transformando em sacrifício” (NONO, 2011, p.78).

Com objetivo de perceber a forma com que a escola enxerga e acolhe esse profissional, foi realizado também uma entrevista com as coordenadoras, cabendo ressaltar que, por envolver questões pedagógicas, a pergunta foi direcionada a esse cargo, sendo que uma das entrevistadas, estando na vice direção, já exerceu o cargo de coordenação. Propôs-se a seguinte questão:

**Questão 1 - Como coordenadora, quais são suas preocupações quando a escola recebe um professor sem experiência iniciante?**

*Coord. Isadora: Minha preocupação é acolher esse profissional da melhor maneira possível, oferecendo as orientações necessárias que atendam aos seguintes aspectos: referentes às ações quanto à entrega de documentações (planejamentos, documentos administrativos entre outros); e ações da própria prática, as quais procuro orientar sobre rotina, organização e estrutura, esclarecer as dúvidas e observar as atitudes para realizar intervenções pontuais [...].*

*Coord. Juliana: [...] recepcioná-lo de maneira que se sinta familiarizado com o ambiente escolar e o restante da equipe, se sentindo mais acolhido e seguro, podendo contar não somente comigo enquanto coordenadora, mas com a equipe em geral. Apresentarei os objetivos da unidade, o PPP, as metas e o que espero de acordo com o perfil e realidade dos alunos no qual vai trabalhar. Ajudar nos primeiros planejamentos [...].*

*Vice-diretora Kelly: A primeira preocupação é receber bem este professor, ajudar a se ambientar e aos poucos se sentir pertencente ao grupo de trabalho.*

É evidente, pelos relatos das coordenadoras, a importância de receber esse profissional de forma a apresentar a instituição, suas estruturas, normas, sentido de pertencimento e diálogo, fazendo com que ele comece a conhecer a *cultura escolar* (KENNEDY, 1999 *apud* GARCIA, 2010, p.29). O acolhimento e a familiarização do professor iniciante no ambiente escolar seriam considerados como

pontos-chave da integração do professor, não só no ambiente escolar, mas também na sua integração à equipe de trabalho.

Para compreender se as necessidades do professor são realmente percebidas e respeitadas na relação que ele vai construindo durante a sua prática, investigou-se o olhar que a instituição tem para com essas dificuldades que podem aparecer nessa fase:

### **Questão 2 - Consegue perceber quais são as dificuldades desse professor?**

*Coord. Isadora:* [...] sou bastante sensível às dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho por minha equipe. Além disso, sempre que os próprios colegas sinalizam qualquer necessidade, procuro realizar intervenções, seja por diálogo, formações e orientações. Mas tenho a certeza de que não consigo observar tudo. Preciso muito da própria equipe.

*Coord. Juliana:* Quando se permite o diálogo e ações em conjunto, se percebe as dificuldades sim e a maior preocupação em relação aos professores iniciantes é auxiliá-lo a adequar sua teoria à prática em sala de aula, como estabelecer o domínio e a segurança para exercer a profissão.

*Vice-diretora: Kelly:* Sim. Na maioria das vezes o professor se mostra inseguro sobre estar ou não no caminho certo com relação ao trabalho que está desenvolvendo.

O professor iniciante na sua profissão poderá encontrar dificuldades e, como cada um tem seu perfil e sua história, essas dificuldades não serão as mesmas. A escola também reconhece que elas existem, mas, somente quando se dá importância ao bem-estar desse profissional, reconhecendo a necessidade de manter o equilíbrio, é que se enxerga as dificuldades como forma de aprendizagem e não cobranças. Nos relatos nota-se que não somente a gestão, mas também que a equipe está envolvida nesse processo. A coordenadora Juliana se posiciona em sua fala, mostrando que isso acontece *quando se permite o diálogo e as ações conjuntas*. Essa colocação evidencia que se os professores não tiverem abertura para o diálogo, não fizerem pedidos de ajuda, nem realizarem momentos reflexivos e socialização, eles não terão o apoio desejado.

Com o objetivo de perceber se a escola reconhece parte do processo de formação do professor iniciante, elaborou-se a seguinte questão:

**Questão 3 - Quais são as estratégias que a escola adota para esse professor?**

*Coord. Isadora:* As estratégias adotadas são sempre de um trabalho coletivo que envolve: orientações, observação, intervenção pontual, formação e, principalmente, auxílio entre os próprios profissionais.

*Coord. Juliana:* Procuo sempre refletir com esse professor sobre o desenvolvimento do seu trabalho e os avanços por parte dos alunos, procuro ouvir suas expectativas e angústias da profissão e juntas procuro por estratégias para fazer os ajustes necessários. Acompanhar e estar presente se faz necessário, visto que o aluno precisa receber o melhor do professor e da escola.

*Vice-diretora Kelly:* Aproximá-lo da colega ou colega que vai dar aula no mesmo ano, início do ano temos já como estratégia sempre contar a história da escola, ler o PPP mostrando principalmente a proposta pedagógica da escola, forma de avaliação[...] Outro ponto muito importante é mostrar para este professor quais as expectativas de aprendizagem da turma, ele saber exatamente o que os alunos precisam aprender até o final do ano o deixa mais seguro. Outras ações como conversas individuais, realizar o planejamento juntos, e até mesmo participar junto da reunião de pais caso o professor peça e principalmente estar sempre disponível para ouvir e esclarecer dúvidas.

As estratégias adotadas por cada escola demonstram o envolvimento que estas acreditam ter nas relações coletivas para a construção do conhecimento, sempre respeitando também as individualidades. Assim o professor se sentirá seguro para olhar para essas dificuldades iniciais sem se desestabilizar, vendo-as como desafios a serem superados.

Mesmo não sendo previsto, as escolas que aceitaram realizar as entrevistas são as mesmas das quais os de professores iniciantes fazem parte. Dessa forma, é possível concluir, na análise desses professores iniciantes, o quanto eles se diferenciam em relação ao grupo de professores experientes. Fica evidente o que pensam sobre o acolhimento, a socialização de saberes entre os profissionais e a sua formação acadêmica, pontuando as possíveis lacunas e a

transformação ao fazerem, das dificuldades, desafios em busca do conhecimento.

### **Considerações finais**

O artigo surgiu de indagações pessoais e da busca da reflexão sobre narrativas de formação do percurso profissional, uma vez que esse período se caracteriza como uma fase que tem uma marca individual, um momento de descoberta, o qual propõe desafios que atingem muitos professores em seus primeiros anos de trabalho.

A transição do aluno-professor é uma fase que gera ansiedade, expectativas e carrega o entusiasmo de enfim assumir uma sala. Essa transição do indivíduo traz consigo as experiências anteriores e as idealizações de um bom professor, sua concepção de apoio da equipe escolar e seu desejo de exercer a sua função com excelência. Esse foi um dos sentimentos identificado na fala nos grupos de professores iniciantes e experientes demonstrando essa necessidade, mas que ao ter vivenciado e com a experiência em instituições diferentes, acabam se modificando.

Os sentimentos gerados nessa fase, ressaltando que cada um sente de uma maneira, podem provocar no professor iniciante certa insegurança e medo ao se deparar com o cotidiano escolar. Além do mais, o fato de ter que gerenciar as relações pessoais (professor/aluno/pais/colegas/gestão) faz com que ele se depare com uma demanda burocrática, regras e normas que deve seguir. Sem apoio, o docente pode se sentir cada vez mais isolado, fazendo-o procurar, em sua formação acadêmica, as lacunas para tais dificuldades.

É um período de muita aprendizagem, porém a forma como o professor irá lidar com esses desafios será um fator determinante para sua permanência ou não na carreira. Isso também influenciará na construção da identidade do profissional, podendo fazer com que ele adote posturas nas quais não acredita, tudo para conseguir se enquadrar nas exigências da escola. O grupo de professores experientes e a forma como foi acolhido em suas escolas,

relacionam a sua aprendizagem, com algumas exceções, mais com o tempo de experiência, no decorrer da carreira, do que com a sua formação acadêmica, em uma visão negativa da mesma.

Quando o professor se sente acolhido pela equipe escolar, ele consegue socializar suas angústias, medos e inseguranças, sendo a ele apresentado a cultura escolar de forma a ajudá-lo a compreender como funciona a estrutura já existente. Tal acolhimento pode ainda fazer com que o profissional veja os problemas como desafios a serem superados, fazendo-o acreditar na importância da busca do conhecimento para sua formação pessoal e profissional. O grupo de professores iniciantes, mesmo pontuando as possíveis falhas de sua formação, conseguem olhar o momento de inserção como um momento de aprendizagem.

É de extrema importância que a formação continuada se dê dentro da escola, quebrando a cultura do isolamento dos professores, para assim se ter uma construção coletiva através de diálogos e partilha de saberes, o que irá constituir a identidade docente. Porém, o período de inserção profissional é mais uma fase que fica ao encargo da escola, sem respaldo de políticas públicas ou programas que sirvam de ajuda tanto para a instituição, quanto para o professor. Apesar do grupo de coordenadores pesquisado demonstrarem preocupação ao acolhimento de professores iniciantes, é importante ressaltar que cada instituição irá ter uma postura, quanto menos democrática for a gestão, menos terá abertura de compartilhamento de saberes, já que a imposição do professor ideal é seguir a hierarquia.

Enquanto não houver mudanças, respeito e amparo para professores iniciantes, os que não desistirem da profissão podem acabar se mantendo no isolamento da cultura escolar, insatisfeitos e desestimulados. Esse cenário pode levá-los a situações de estresse e afastamento temporário da docência.

A transição dessa fase, chamada de inserção profissional, e a qual faz parte da formação do professor, distingue-se por ser caracterizada como um período que necessita de atenção e apoio ao profissional iniciante. Os programas de inserção profissional

docente não são um tema de ampla divulgação e nem aparecem recorrentemente em estudos e pesquisas na área acadêmica. Embora sua repercussão tenha crescido ao longo dos anos, ela ainda está muito abaixo das necessidades de atenção que se precisa dar à recepção do profissional da área da educação na escola, integrando-o a uma rede de apoio e valorização.

É notável, através dos dados obtidos nas entrevistas, que os professores criaram expectativas de encontrarem apoio nas instituições e o quanto se diferencia quando estas são atendidas, criando uma visão positiva do momento para os iniciantes enquanto para os experientes são experiências relembradas com sentimentos de frustração.

Não somente as pesquisas evidenciam a escassa atenção a esse período, como também, no Brasil, não existe lei nem programas de inserção profissional de âmbito nacional, ficando a cargo da escola o acolhimento desse professor. Dessa forma, urge-se chamar a atenção para o cenário internacional, com exemplos de inserção profissional eficazes, que pode servir de inspiração para a valorização do profissional da educação.

## Referências

- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de pesquisa**, v. 42, n. 145, São Paulo:[s] 2012. pg.112-129. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100008&lng=pt&tlng=pt). Acessado em: 28 de novembro de 2020.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7ªed. Trad. Reynaldo Bairão, Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOURDIEU, P. La noblesse d'Etat. In: \_\_\_\_\_. **Grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Éd. De Minuit, 1989a.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989b. (Coleção Memória e Sociedade).

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, Brasília,DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) . Acessado em: 28 de novembro de 2020.

CARVALHO, A. F. de. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, 2014. p.103-120.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Prefácio de Pierre Dominicé. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

GALLO, S. Repensar a educação. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, 2004. p.79-97. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>. Acessado em: 24 de setembro de 2020.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 2, n. 03, Belo Horizonte, ago./dez. 2010. pg. 11- 49. Disponível em: [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31834/O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%E1tica%20pedag%F3gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%EAncia%20\(1\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31834/O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%E1tica%20pedag%F3gica%20e%20o%20sentido%20da%20experi%EAncia%20(1).pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acessado em: 08 de maio de 2020.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração**, v. 35, n. 2, São Paulo, 1995. p. 57-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acessado em 04 de agosto de 2020.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> . Acessado em 01 de fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, edição 142, maio, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acessado em 20 de maio de 2020.

PRATA, M. R. dos S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, 2005. p. 108-116. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>. Acessado em 16 de setembro de 2020.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovenasi. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 96.

ZABALLA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## Capítulo 7

### A Relação com o Saber e a Formação do Professor para a Primeira Infância<sup>1</sup>

Bianca Priscilla Amaral de Moraes  
biancamoraes3@gmail.com

Antonio Carlos Lepri Junior  
antoniocarlosleprijunior@gmail.com

#### Introdução

A primeira infância tem estado em pauta nas discussões atuais, principalmente após a publicação do Marco Legal para a Primeira Infância, aprovado em março de 2016, que garante prioridade absoluta para as crianças até os seis anos de idade na elaboração de políticas públicas.

Muitas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior demonstram a importância do olhar atento à criança na primeira infância, fase em que seu desenvolvimento ocorre de forma mais acentuada e as ligações entre os neurônios acontecem de modo surpreendente, cerca de setecentas a mil novas conexões por segundo, uma velocidade única na vida. Esta fase singular na vida das crianças demanda, além de ambiente apropriado, de adultos aptos a propiciar toda experiência necessária para a integralidade de sua formação. A falta de investimento na primeira infância pode comprometer seu pleno desenvolvimento e trazer consequências

---

<sup>1</sup> Este texto refere-se ao resultado de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Especialização Lato Sensu: “Escola pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, oferecido pelo Depto. De Educação da UFSCar em parceria com a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Município de Hortolândia, SP

para toda vida. James Heckman<sup>2</sup>, comprovou que o investimento na primeira infância é o mais rentável que existe e traz inúmeros benefícios para a sociedade, sendo que a redução da criminalidade, o aumento da produtividade e a redução da desigualdade social são alguns deles, sendo “uma indicação de que a educação infantil pode ser uma forma eficaz de quebrar o ciclo da pobreza”.

O problema é que pouco se fala sobre a formação do adulto para a primeira infância, causando desconhecimento e prejuízo não só para a criança, mas para toda sociedade que sofre com a perpetuação da desigualdade social, da pobreza e da violência. Para tanto, é urgente os esforços para cuidar de quem cuida das crianças e empoderá-los para desempenhar seu papel de mediador face às crianças na primeira infância.

Propõe-se aqui a identificação das peculiaridades e necessidades desta etapa tão singular, a verificação das legislações vigentes sobre a primeira infância, e o reconhecimento da importância da formação do professor para uma atuação eficaz com foco no desenvolvimento integral da criança na primeira infância. A pesquisa teve caráter exploratório que tem o objetivo principal de trazer maior conhecimento e elucidação para o problema abordado. Por ser um processo de pesquisa não estruturado proporciona maior flexibilidade e desta forma os dados primordiais são moderadamente delimitados, de acordo com Malhotra *et al* (2005).

A fundamentação teórica deste artigo foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (2001, p.66) o cerne da pesquisa bibliográfica é o “levantamento, seleção e documentação” do material difundido sobre o tema abordado, tendo como fonte de pesquisa livros, artigos, teses, dissertações, e legislações vigentes. Segundo as autoras, a pesquisa bibliográfica tem como foco responder os questionamentos levantados e trazer ao pesquisador familiaridade a conteúdo já escrito sobre o assunto. Afirmam, ainda, que: “A pesquisa bibliográfica, ou fontes

---

<sup>2</sup> Prêmio Nobel em Ciência Econômicas no ano de 2000, com Daniel MacFadden.

secundárias, abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (MARCONI E LAKATOS, 2011, p.57).

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica realizada com as referências teóricas existentes possibilita que o pesquisador tenha uma análise mais assertiva dos métodos e dos resultados.

Fez-se necessário a este olhar mais exploratório, portanto, uma contextualização acerca da primeira infância, bem como suas peculiaridades e desenvolvimento etário, o que nos leva ao vislumbre das legislações sobre a importância da formação do adulto. Este encadeamento de informações nos remete à verificação das ações realizadas referente à formação do adulto para o desenvolvimento das crianças na primeira infância, mote deste excerto.

### **As especificidades da Infância**

A infância começou a ser notada em meados do século XX e de acordo com Foucault (1977) a infância é uma invenção da era moderna que significou uma tomada de consciência das peculiaridades infantis, que antes não eram conhecidas. Essa abordagem foucaultiana evidencia como essa invenção alterou a forma de se perceber a criança, passando por algumas fases contraditórias, indo desde a “paparicação”, da manipulação para o divertimento e distração do adulto até chegar à preocupação com o interesse psicológico e moral da criança. A criança, segundo Ariès (1986), foi sendo vista, apreciada, mimada, até ser educada e ganhar espaço no centro da família. Anterior a esta fase a criança era vista como miniatura do adulto e participava de todas as tarefas que os pais faziam, não havendo, até então, nenhuma preocupação com as crianças, tido que “A arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1986, p. 50).

Dessarte, percebe-se que não havia preocupação com as necessidades específicas da criança e nem se tinha a visão de que ela era um ser em desenvolvimento e precisava ter respeitada suas

peculiaridades, denotando que no Brasil a história da criança ainda é controversa, segundo Priore (1999):

Para começar, a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não-governamentais ou pelas autoridades, e aquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo do qual a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que” etc. até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, o ensino, o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira. (PRIORE, 1999, p. 08).

As vivências e experiências que as crianças têm neste período influenciarão as relações que estabelecerão posteriormente e a maneira de ver o mundo. Essa fase necessita de um olhar especial e direcionado devido às peculiaridades e relevância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral do ser humano, de acordo com Portugal (2009).

A visão de que a criança é um “vir a ser” e precisa ser moldada pelo adulto que sabe o que é melhor para ela já está ultrapassada e a formação pode propiciar a mudança de paradigma e dar o lugar de destaque na educação à criança, diminuindo a desigualdade existente na relação professor-aluno, pois como diz Leite (2008) o que está posto “é a constatação de que vivemos numa sociedade marcadamente adultocêntrica, portanto construída e pensada por e para os adultos”. Assim, afirma Sarmento

com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como ‘homúnculos’, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos. Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. (SARMENTO, 2008, p. 19)

Corsino (2003) traz a percepção que têm acerca da contrariedade existente na visibilidade que a criança no mundo

A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora pela das suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada (CORSINO, 2003, p. 9).

Muito tem se debatido sobre a importância da primeira infância, e sua relevância com relação “as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc.” (PORTUGAL, 2009, p.7). Assim sendo, a responsabilidade do professor da educação infantil torna-se fundamental no estímulo para o desenvolvimento integral da criança, auxiliando-a a alcançar todo seu potencial nesta fase tão singular. Para que este trabalho seja exitoso é de extrema relevância que o professor se aproprie dos conhecimentos sobre as características e peculiaridades do desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

De acordo com Didonet (2001) a creche é o espaço que precisa ser organizado para alicerçar o desenvolvimento infantil e conduzir as crianças para que alcancem todo seu potencial, com intencionalidade os professores precisam reconhecer as especificidades da educação infantil para que apoiem “no conhecimento do desenvolvimento nos primeiros anos de vida e das finalidades educativas de todo o trabalho em creche” (Portugal, 2012, p. 13). O papel do professor diante da primeira infância é essencial para o sucesso da construção basilar para a formação eficaz.

James Heckman, anteriormente citado, realizou uma pesquisa analisando dados sobre o experimento social *Perry Preschool Project*<sup>3</sup>, realizado com 123 alunos de uma mesma escola que foram divididos de forma aleatória em dois grupos. A ideia era oferecer

---

<sup>3</sup> Pesquisa disponível em <https://heckmanequation.org/resource/perry-preschool-midlife-toolkit/>

uma educação infantil de qualidade para crianças muito pobres, oportunizando experiências que elas não teriam acesso. Os adultos levavam as crianças ao parque e zoológico, brincavam com elas e mediam as interações entre elas. Eram oferecidos muita atenção, orientação e estímulos às crianças participantes, além de visita semanal às famílias. Aqui já se evidencia a importância do adulto para o desenvolvimento integral da criança.

Este experimento ocorreu em 1962, na cidade de *Ypslanti*, no estado do *Michigan*, nos Estados Unidos. A conclusão da pesquisa aponta que o investimento feito na primeira infância é o mais rentável que existe, o retorno é de sete a dez por cento ao ano, refletindo tanto nas crianças atendidas como no futuro de seus filhos que apresentaram aumento da escolaridade e do desempenho profissional. Estes resultados demonstram que estes investimentos tornam a pessoa mais produtiva e participativa da vida em sociedade, agindo para a redução da desigualdade social e da violência. Para Heckman, a falta de investimento na primeira infância traz um custo “altíssimo” para a sociedade, pois os

Países que não investem na primeira infância apresentam índices de criminalidade mais elevados, maiores taxas de gravidez na adolescência e de evasão no ensino médio e níveis menores de produtividade no mercado de trabalho (WEINBERG,2017).

Ainda de acordo com Heckman (FRANCO, 2019) “as crianças pequenas são muito maleáveis e mutáveis. Há uma flexibilidade nessa etapa que não se vê em outras.” Esta plasticidade facilita a evolução das habilidades cognitivas, emocionais e de autocontrole, essenciais para vida escolar, profissional e pessoal. A primeira infância é uma etapa muito peculiar e importante, pois nos seis primeiros anos de vida ocorre o desenvolvimento cognitivo, físico, motor e afetivo das crianças, que nortearão toda sua trajetória. No documentário “O COMEÇO DA VIDA” (2016) é abordado de forma brilhante como ocorre a formação das crianças durante a primeira infância apontando que “os primeiros anos de vida são como construir a fundação de uma casa”. Você constrói a estrutura

sobre a qual todo resto se desenvolve”. E a frase do filme que precisa impactar todos os envolvidos na formação das crianças é “Se mudarmos o começo da história, mudamos a história toda”. Esta é a magnitude da Primeira Infância.

Refletindo sobre isso é inevitável pensar o porquê de a realidade infantil ser tão longínqua daquela delineada na Constituição e como fazer para que essa distância seja cada vez menor. No sentido de encurtar a distância entre o discurso e a prática é fundamental a compreensão sobre a primeira infância e suas singularidades e o Brasil está na liderança do reconhecimento da importância da primeira infância para o desenvolvimento integral das crianças.

### **Abordagem dos documentos oficiais**

Com a Constituição de 1988, mais precisamente com o artigo 227, que traz a responsabilidade e a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, a visão sobre a criança e a infância se altera e, isso se ratifica com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo quarto:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

A lei nº 13.257/2016, denominada Marco Legal da Primeira Infância, estabelece as políticas públicas para a primeira infância e considera para os efeitos da lei o período do zero até os seis anos de vida da criança e busca garantir os direitos da criança estabelecido no artigo 227 da Constituição Federal e do artigo quarto da lei 8.069/1990, Estatuto da criança e do adolescente, que obriga o Estado a instituir políticas públicas que atendam às peculiaridades dessa etapa, a fim de assegurar seu pleno desenvolvimento. Esta lei tem

como premissa considerar o melhor interesse da criança e sua condição como sujeito de direitos, garantindo sua participação naquilo que lhe diz respeito, levando em conta sua faixa etária e seu desenvolvimento com o objetivo de reduzir as desigualdades no acesso aos direitos na primeira infância.

O Marco Legal da Primeira Infância, estabelece princípios e diretrizes para a elaboração de políticas públicas voltada para efetivação dos direitos da criança na primeira infância, reconhecendo a singularidade e a importância dessa etapa na formação do ser humano. Segundo esta lei a primeira infância é a fase que compreende os seis primeiros anos de vida da criança e deve ter precedência na formulação de políticas públicas, como trata o artigo terceiro da lei supra:

Art. 3º A prioridade absoluta em assegurar os direitos da criança, do adolescente e do jovem, nos termos do art. 227 da Constituição Federal e do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral. (BRASIL, 2016)

Com essa primazia garantida a lei busca atender ao interesse da criança e reconhecê-la como sujeito de direitos. Traz também a garantia de sua participação no que se refere a ela, levando em conta sua faixa etária e sua peculiaridade utilizando para isso profissionais capacitados para uma escuta especializada. Os profissionais que atuam em entidades de execução das políticas e programas para a primeira infância terão qualificação prioritária e garantida a fim de favorecer a formação específica para capacitação e atualização. Busca ainda reduzir as desigualdades sociais existentes, garantindo o acesso aos serviços que atendam aos direitos das crianças, e considera que a primeira infância é a fase de intenso aprendizado e desenvolvimento, sendo ela etapa que compreende desde o nascimento até os seis anos ou os setenta e dois primeiros meses de vida.

Segundo Mary Young, no documento Avanços do Marco Legal da Primeira Infância (CONGRESSO NACIONAL, 2020), “o desenvolvimento humano é um poderoso gerador de equidade”, pois através da educação e de seu pleno desenvolvimento a criança se torna um adulto capaz de buscar uma melhor formação e conseqüentemente um trabalho mais rentável. Elas têm uma saúde melhor, maior desenvolvimento na educação, são menos propensos à criminalidade e à gravidez precoce. Esses apontamentos já seriam motivos suficientes para que o investimento na primeira infância fosse prioridade em qualquer governo.

Na mensagem de abertura do Pacto Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2020) a representante da Unicef Brasil, Florence Bauer, afirma que os primeiros anos da criança “representam uma oportunidade única e decisiva para o seu crescimento e desenvolvimento saudável”, sendo necessário alimentação adequada, proteção e estímulos para que seu desenvolvimento seja pleno. Segundo Bauer, a desigualdade e a pobreza prejudicam a evolução do potencial das crianças por falta de acessos básicos, como nutrição e proteção, deste modo “a falta de atenção integral a essas crianças pode impedir o desenvolvimento de suas estruturas cerebrais e prejudicar sua vida de forma profunda e duradoura”.

Para aumentar a lista de motivações para se investir nessa fase tão peculiar na vida do ser humano há algo que é o topo de todas as razões, a Constituição Federal. O artigo 227 traz em seu bojo a garantia da prioridade absoluta da criança, do adolescente e do jovem e responsabilidade da família, da sociedade e do Estado propiciar tais condições o

direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Para garantir que a primeira infância seja prioridade em um município é necessário a elaboração de um plano municipal pela primeira infância, como política de Estado, intersetorial, que tenha como objetivo a garantia dos direitos das crianças na primeira infância. Este plano municipal deve ser elaborado seguindo as referências do Plano Nacional pela Primeira Infância (BRASIL, 2020), aprovado em 2010 pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e Adolescente, e do Marco Legal da Primeira Infância, Lei 13.257/2016 (BRASIL, 2020), que têm como objetivo principal sistematizar com os diversos segmentos da administração municipal a fim de instituir metas para que os direitos e a prioridade absoluta sejam garantidos.

O Plano Nacional pela Primeira Infância é uma carta de compromisso do Brasil com suas crianças, visando a promoção dos direitos e do respeito às peculiaridades desta fase de abundante desenvolvimento. Esse plano teve a inclusão de diversos pontos de vista na área científica e humana, participação da sociedade civil e da administração pública. Foi elaborado pela Rede Nacional pela Primeira Infância e aprovado pelo CONANDA<sup>4</sup>. O Conanda é o mais importante órgão de garantia de direitos e faz parte do Ministério dos Direitos Humanos. Sua gestão é paritária e compartilhada entre governo e sociedade civil. Atua como órgão deliberativo e fiscalizador das ações voltadas para as políticas para infância e adolescência.

## **O Professor e a relação com o saber**

Todo ser humano, ao nascer, é inserido num mundo onde é submetido à tarefa de aprender e, segundo Bernard Charlot “ninguém escapa dessa obrigação, pois, o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo” (CHARLOT, 2000, p. 59). E este aprender além de obrigatório está presente no processo de

---

<sup>4</sup> Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, criado em 1991 pela Lei nº 8.242.

hominização, ou seja, da ação de tornar-se membro da espécie humana, além do reconhecimento de sua singularidade e de sua sociabilidade. E essa relação com o saber é a soma de relações que o sujeito estabelece com o mundo, enquanto confrontado com a necessidade de aprender e ocorre “com o mundo, com o outro, e com ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 80). Sendo desta maneira:

conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber (CHARLOT, 2000, p. 81)

É por meio deste aprender que o sujeito se constitui, nessa relação consigo, com o outro e com o mundo ao seu redor, sendo imprescindível

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado". Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53)

O saber está relacionado à pluralidade de relações que se mantém com o mundo e o sujeito aprende ao ser confrontado por essas relações. Não há saber em si mesmo. O saber é produzido pelo sujeito confrontado por outros sujeitos, pelo mundo e por uma confrontação interna. As relações de saber, são primeiramente, relações sociais e este saber epistêmico traz o domínio necessário para uma prática eficaz.

### **Formação do professor**

Quando o assunto é sobre o papel do professor da educação básica, comumente nos deparamos com a seguinte afirmação acerca de sua atribuição: zelar pela aprendizagem de seus alunos.

Isto é um grande desafio para o educador que tem um leque de possibilidades na hora de atribuir turma, tendo a possibilidade, na maioria das vezes, de escolher desde o infantil até o quinto ano. Como conhecer a especificidade de cada etapa, suas necessidades e singularidades quando a exigência para o ingresso não dá conta de preencher a lacuna da formação. Segundo a LDB:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL 1996)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998), “as crianças possuem natureza singular, que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (v.1 p.21), e para tanto é fundamental que o educador compreenda suas necessidades e favoreça o desenvolvimento de suas potencialidades, reconhecendo-a, de acordo com a definição das Diretrizes Curriculares Nacional como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida comumente como LDB, em seu artigo 61, inciso III, considera como profissionais da educação básica “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.” e a Lei nº 12.796 (BRASIL 2013), de 4 de abril de 2013 alterou a LDB e no artigo 62 estabelece sobre a formação dos profissionais da educação que deverá ocorrer “por meio de

cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.” e acrescentou no parágrafo único a garantia de

Formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2013)

No documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006) abarca “diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área” e afirma que a educação na primeira infância tem obtido “cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença permanente no quadro educacional brasileiro” (p.5) além do reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e está inserido nela. Esta concepção da relevância da primeira infância deve ser seguida da valorização do professor da educação infantil, que precisa estar habilitado para responder às exigências educativas e sociais que se esperam dele. De acordo com as Diretrizes deste mesmo documento, os professores que atuam com crianças na primeira infância devem ter formação específica para este nível sendo que:

As professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006).

Em se tratando dos objetivos, a Política Nacional de Educação Infantil assegura a formação do professor atuante na primeira infância na forma de “Garantir a valorização das professoras e professores da Educação Infantil por meio de formação inicial e continuada e sua inclusão nos planos de carreira do magistério.” (BRASIL, 2006, p.20).

A formação dos profissionais atuantes na educação infantil é fator determinante para alcançar a qualidade na primeira infância.

Essa capacitação sobre as singularidades das crianças de zero a seis anos permitirá uma ação mais eficaz, eficiente e efetiva, garantindo o pleno desenvolvimento nos aspectos cognitivo, físico, afetivo e socioemocional. Além de auxiliar a superar a visão adultocêntrica que considera a criança como um “vir a ser” e necessita, portanto, ser “preparada para”.

### **Formação para Primeira Infância**

Existe uma lacuna na formação inicial do professor sendo esta insuficiente para dar o suporte necessário às peculiaridades das crianças de zero a seis anos. Para a prática docente eficaz é necessário o investimento na formação continuada, para que as particularidades da primeira infância sejam abordadas, conhecidas e transformem a ação em intencionalidade. “Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Não é mais passar da não-posse à posse de um objeto (o “saber”), mas, sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade.” (CHARLOT,2000 p. 69).

Este é o “aprender” a que este texto se refere, a capacitação para a Primeira Infância, com os conhecimentos necessários para um desempenho intencional do profissional que atua com crianças pequenas. Profissional esse que só poderá ajudar os pequenos a desenvolver todo seu potencial se tiverem acesso a (in)formação, pois, apesar de recursos financeiros e ambientes apropriados serem de suma importância ainda não é o suficiente para que a criança na primeira infância alcance o ápice de seu desenvolvimento. De acordo com Jack Shonkoff no já citado documentário “O começo da Vida”, o diretor do *Center on the Developing Child*, da Universidade *Harvard*, nos Estados Unidos, “A ciência diz que não se pode ajudar as crianças sem ajudar os adultos que cuidam delas. Crianças não recebem ajuda de programas, mas de pessoas”, e complementa: “o ingrediente mais importante são as pessoas que interagem regularmente com as crianças”. Os adultos precisam ouvir as crianças, estimulá-las, propiciar brincadeiras, mas antes de tudo,

ele precisa adquirir os conhecimentos sobre as peculiaridades da criança na primeira infância, ser capaz de identificar suas necessidades e supri-las, de dar o afeto que ela necessita para desenvolver sua autoestima, enfim, preparar o adulto para a especificidade da primeira infância.

Segundo o Marco legal para a Primeira Infância, os profissionais que lidam com crianças na primeira infância “terão acesso garantido e prioritário à qualificação, sob a forma de especialização e atualização, em programas que contemplem, entre outros temas, a especificidade da primeira infância” (BRASIL, 2016), além de vincular as políticas para a primeira infância com as universidades, como trata o artigo nono da referida lei:

Art. 9º As políticas para a primeira infância serão articuladas com as instituições de formação profissional, visando à adequação dos cursos às características e necessidades das crianças e à formação de profissionais qualificados, para possibilitar a expansão com qualidade dos diversos serviços. Por isso deve haver articulação com instituições profissionais para capacitação de pessoal qualificado para lidar com crianças na primeira infância. (BRASIL, 2016)

É exatamente o que precisa ocorrer com o professor da educação infantil mediante as descobertas sobre a primeira infância. Não é mais aceitável uma educação assistencialista diante de tantas descobertas sobre esta fase tão peculiar, como afirma no documentário “O COMEÇO DA VIDA” a Dra. Alison Gopnik, pesquisadora da Universidade da Califórnia, “os bebês são as melhores máquinas de aprender do universo”.

A formação para a Primeira Infância faz-se necessária para uma intervenção mais consciente por parte dos professores, tendo em vista que:

Com a capacitação, espera-se alcançar melhores resultados na realização das intervenções voltadas à primeira infância, com profissionais conscientes de suas responsabilidades e habilitados a prestar um atendimento humanizado, com qualidade e rigor técnico, buscando propiciar um acolhimento personalizado, com foco na solidificação das bases de formação da criança e sua constituição como indivíduo dotado de especificidades,

considerando-se seu contexto familiar e comunitário. Espera-se, ainda, identificar profissionais com aptidão pedagógica para atuarem como multiplicadores do conhecimento disponibilizado no curso, auxiliando no alcance e formação de um número ainda maior de profissionais e colaboradores. (BRASIL, 2020)

O Pacto Nacional pela Primeira Infância é uma iniciativa do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e um compromisso pactuado por membros dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, conjuntamente com a sociedade civil com a finalidade de partilhar saberes e empenhos em prol do desenvolvimento e da proteção das crianças brasileiras.

Muitas instituições oficiais e da sociedade civil oferecem formação para a primeira infância, mas são em grande parte voltadas para operadores de direito e equipe técnica ou agentes que visitam as famílias com crianças na primeira infância ou gestantes, para orientação e acompanhamento. Há um descompasso entre o conhecimento que se tem hoje sobre a primeira infância e a formação do professor da educação infantil, principal facilitador para a integralidade do desenvolvimento da criança.

Mediante ações de formação, que ainda são tímidas, o conhecimento sobre a peculiaridade da criança na Primeira Infância será cada vez mais difundida, alterando a forma como os adultos veem a criança, mudando as ações e reações e favorecendo um desenvolvimento pleno nesta etapa tão singular na vida de nossos pequenos.

### **Considerações finais**

A primeira infância é uma fase em que o desenvolvimento cerebral está numa velocidade vertiginosa e tem grande poder de apreensão, absorvendo tudo à sua volta, e são as primeiras experiências que estabelecem as bases sobre a qual todo conhecimento se desenvolverá. Portanto, a criança pequena precisa de estímulos de qualidade e com intencionalidade desde cedo.

Ainda há uma considerável ignorância sobre a importância da primeira infância para o desenvolvimento pleno das crianças, para seu sucesso nas etapas posteriores de escolarização, seu futuro profissional e para a construção de uma sociedade mais equitativa. Onde há poucos investimentos na primeira infância há a necessidade de investimento em educação compensatória, além de taxas maiores em criminalidade e gravidez precoce e menor produtividade no mercado de trabalho.

Considera-se, ainda hoje, de grande relevância o ensino fundamental e assim deixam de aproveitar a fase onde o cérebro da criança é mais maleável, perdem-se as “janelas de oportunidades” que estão abertas nas crianças pequenas (zero a seis anos de idade). O investimento na educação infantil de qualidade traz retornos significativos para toda sociedade e para a criança que terá condições de romper com o ciclo da pobreza e da desigualdade social, e para que isso ocorra de forma eficaz o adulto precisa ser formado para desenvolver todo potencial dessa criança, oferecendo experiências mais significativas e promovendo um ambiente encorajador.

Os primeiros anos de uma criança são decisivos para seu desenvolvimento e o desconhecimento das oportunidades únicas desta etapa pode causar impactos negativos na vida da criança e na sociedade como um todo. É urgente que a primeira infância esteja no foco das políticas educacionais, mas sobretudo é imprescindível que o adulto que atua na educação infantil receba formação adequada.

Em suma, a pesquisa salientou que há uma lacuna na formação do professor atuante na educação da criança de 0 a 6 anos, visto que ao abandonar o caráter assistencialista e compensatório, não houve formação adequada aos educadores para que tivessem consciência das particularidades da primeira infância e pudessem atuar de forma eficaz, visando o pleno desenvolvimento da criança

Por fim, conclui-se que a primeira infância não é tema de formações, mesmo diante dos resultados benéficos dos estudos sobre o investimento nesta etapa tão peculiar e fundamental na

vida dos pequenos. Neste sentido, há um desafio a ser superado, primeiramente é necessário assegurar o direito à educação de qualidade à criança na primeira infância e além do mais precisa-se garantir formação adequada para o professor que atenderá essa criança para favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades.

## Referências

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Brasil. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>

Acesso em 10 fev 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília. Lei 8069, 13 de julho de 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo. Cortez.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)> Acesso em 17 dez 2020.

\_\_\_\_\_. **Marco Legal da Primeira Infância**. Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm)>. Acesso em: 30 ago 2020.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Vol.1. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Primeira Infância**. Agosto de 2020. Disponível em: <[https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/09/Pacto-Nacional-pela-Primeira-Infancia\\_2020-09-01\\_WEB.pdf](https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/09/Pacto-Nacional-pela-Primeira-Infancia_2020-09-01_WEB.pdf)> Acesso em 12 dez 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional para a Primeira Infância**. 2020. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>>. Acesso em 14 dez 2020.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf)> Acesso em 15 dez 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Artmed: Porto Alegre, 2000.

CONGRESSO NACIONAL. Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância. **Avanços do Marco Legal da Primeira Infância**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estrutura-adm/altosestudios/pdf/obra-avancos-do-marco-legal-da-primeira->>. Acesso em 20 nov 2020.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: Educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro** / Patrícia Corsino. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

DIDONET, V. **Creche: a que veio... para onde vai. Educação Infantil: a creche, um bom começo**, v. 18, Brasília: 2001.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1977. v. 1.

FRANCO, L. **Investir em educação para a primeira infância é melhor 'estratégia anticrime', diz Nobel de Economia**. BBC News Brasil em São Paulo. 21 maio 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48302274>>. Acesso em 09 dez 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos Metodologia Científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, M. I. **Espaços de narrativas: onde o eu e o outro marcam encontro**. In.: Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 118-140.

MALHOTRA et al. **Introdução a Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MARCONI, M. A; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PORTUGAL, G. **Desenvolvimento e aprendizagem na infância**. In: Conselho Nacional de Educação (org.). *Relatório do estudo – A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche**. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 2012.

PRIORE, M. D. Apresentação. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 07-17.

SARMENTO, M. J. **Sociologia da Infância: Correntes e Confluências**, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.), 2008. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes.

WEINBERG, M. **James Heckman e a importância da educação infantil**. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/revista-veja/james-heckman-nobel-desafios-primeira-infancia>>. Acesso em 10 dez 2020.

## Filme

**O COMEÇO da vida**. Direção: Estela Renner. Produção: Marcos Nisti, Luana Lobo. Netflix. 5 de maio de 2016. Duração 2 horas. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/80106927?sourc=35>>. Acesso em: 18 dez 2020.

## Capítulo 8

### Docência, projetos de vida e os movimentos nunca acabados de si

Nathália Suppino Ribeiro de Almeida  
nsuppino@gmail.com

A docência não surgiu na minha vida como uma imposição ou como o resultado de falta de escolha, como ouço de muitas pessoas. Pelo contrário. É muito claro para mim, o meu desejo de ser professora desde sempre, ou como costume dizer: “desde que nasci”. Talvez o fato de pertencer a uma família de educadores tenha colaborado para que essa escolha ficasse mais clara. Meu pai, hoje aposentado, é pedagogo e foi diretor de escola por quase 40 anos, 28 anos em uma escola pública municipal de ensino integral e 10 anos em uma escola particular. Minha mãe, também já aposentada, igualmente consolidou sua carreira na docência, era professora de língua portuguesa na rede estadual de ensino e coordenadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental da rede municipal.

Os assuntos sobre escola, professores, gestão escolar e tudo mais que fosse relacionado à área da educação era corriqueiro nos nossos diálogos e, de certa forma, tornaram-se parte da minha vida desde criança. Como eu disse, é possível que esse fator tenha colaborado para minhas afinidades com a docência, mas devo admitir que há algo mais que uma tendência familiar e explico o porquê.

Antes da graduação em Pedagogia, me graduei em Direito. Ingressei na faculdade de direito já completamente ciente de que a docência era meu grande desejo, mas por diversas razões (que incluem a imaturidade da idade), adiei a docência nesse primeiro momento. Lembro-me com exatidão de estar cursando a faculdade de Direito e já procurar vestibulares e universidades próximas que

tinha o curso de Pedagogia. Por muitas vezes desejei já começar a Pedagogia mesmo ainda estando a cursar Direito.

Terminei a faculdade de Direito e tentei trabalhar na área, mas como a própria palavra “tentei” indica, foram simplesmente tentativas. Tentativas infrutíferas, por vezes dolorosas, frustrantes, e hoje, com um pouco mais de experiência, consigo entender a razão. Aquele não era o meu chamado e eu sempre soube disso, mas não tive o discernimento suficiente para enfrentar o que era preciso naquele momento para assumir. Mas assumi e hoje estou aqui.

Me formei na Graduação em Pedagogia com a maior alegria e antes mesmo de terminar, ingressei no mestrado em Educação. Encerrado o mestrado, imediatamente prestei o processo seletivo para o doutorado em educação que, neste momento, estou em vias de terminar. Mal posso expressar o orgulho e satisfação que sinto por ter alcançado essas metas, que na verdade, deixaram de ser sonhos para tornarem-se a minha mais sincera e completa realidade.

Estando diante do meu grande propósito de vida, ficou muito mais fácil decidir o trajeto que eu queria seguir dentro dele e não tardou para que eu percebesse que o ensino superior era a minha grande vocação. Ciente disso, passei a me preparar pessoal e profissionalmente para alcançar esse objetivo. A obstinação e o curso que a vida seguiu, me trouxeram as oportunidades que, com muito carinho e gratidão, acolhi de forma entregue e dedicada. É assim, inclusive, que considero a oportunidade que recebi de ser parte de um projeto tão brilhante e interessante como o do curso Da escola pública à Escola-Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho.

A simples expressão “curso da vida” possui, então, implicações filosóficas, morais e psicológicas, que repercutem, evidentemente, nas representações e na atitude de vida. E se comparássemos as representações existenciais, ainda que de maneira esquemática, em culturas ocidentais e orientais, observaríamos diferenças conceituais consideráveis, que abrangem outras relações consigo, com a existência, a coletividade e o mundo. Os seres humanos não têm uma relação direta, transparente, com o vivido e o

desenrolar de sua vida, essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais. É também o que diz a etimologia da palavra biografia, literalmente, escrita da vida: as culturas e sociedades transmitem e impõem, até certo ponto, escritas da vida, e os indivíduos escrevem – biografam – seus próprios percursos de vida no contexto dessas trajetórias modelizantes e programáticas (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.335).

Ingressei no ensino superior no ano de 2019, no curso de Pedagogia de uma universidade que me recebeu de forma muito gentil e acolhedora. Lá permaneço até os dias atuais. Essa experiência, além da segurança técnico-científica para o exercício da docência, adquiri outras competências que, igualmente, considero indispensáveis para um exercício profissional ético, democrático e completo. Aprendi a dialogar, ponderar e ouvir ativamente as demandas e manifestações de todas as partes envolvidas no processo educativo como premissa absoluta.

Ali compreendi que o exercício profissional no ensino superior vai além das expectativas de trabalho ou de posições profissionais. Trata-se de um campo de atuação complexo que exige aprofundamento, muito estudo e habilidades específicas com um toque especial de amor e vocação. Quanto mais eu exercitava minhas funções, mais eu entendia que estava exatamente no meu lugar. E foi com este perfil profissional e pessoal que cheguei ao curso de pós-graduação “Da escola pública à Escola-Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho”, como professora responsável por uma disciplina voltada para os estudos de Michel Foucault.

O convite para ministrar uma disciplina neste curso soou para mim como um marco importante na minha carreira, a certeza de que, de alguma forma, minha postura e busca interna ressoavam credibilidade, afinal, ministrar uma disciplina em um curso de tão alta representatividade se tratava de uma grande responsabilidade; responsabilidade essa que abracei com total devoção desde o primeiro momento.

Minha participação se iniciou então, com a elaboração do plano de ensino da disciplina, no qual selecionei os principais assuntos e obras que seriam utilizadas para as atividades e reflexões e, em seguida, com a realização de uma *live* ao vivo para introduzir e debater os principais assuntos da disciplina na presença dos alunos do curso. Cabe lembrar que esse debate ocorreu de forma remota porque à época de sua realização, tal como no momento atual, vivenciávamos as dores e dificuldades gerados pela pandemia do novo corona vírus que nos impedia (e ainda impede) de estarmos em encontros presenciais por medidas de segurança sanitária.

Certa da proposta diferenciada sobre as concepções de escola e de ser escola que norteavam o curso, procurei dirigir minhas escolhas e falas sob essa perspectiva, trazendo os principais conceitos da teoria foucaultiana abordados na disciplina sob o ponto de vista dessas novas construções ou da possibilidade de oportunizar novas reflexões a respeito das relações de poder e saber que se estabelecem na instituição.

Abro aqui um parêntese para dizer que a escolha do meu nome para ministrar uma disciplina envolvendo as teorias foucaultianas não se deu sem razão. Ainda estou muito longe de ser uma profunda conhecedora das obras de Michel Foucault, mas neste meu longo trajeto de estudos (se é que após quase 15 anos já posso considera-lo longo), tenho me dedicado bastante aos estudos de seus textos, tanto que foi ele, o autor que ancorou minha dissertação de mestrado e agora, ancora minha tese de doutorado. Não conheço tudo, mas a temática da disciplina que me foi conferida é totalmente correlata com a minha perspectiva de estudo. Talvez tenha sido isso que mobilizou a escolha de meu nome.

Os estudos sobre as obras de Michel Foucault me foram apresentados pela primeira vez na faculdade de Direito, quando para entender as perspectivas da criminologia, fomos convidados a realizar uma pesquisa na obra *Vigiar e Punir* (2014), momento em que pudemos começar a compreender, do ponto de vista jurídico, um pouco sobre o panoptismo, a vigilância, as sanções e punições.

Já naquele instante Foucault me chamou a atenção e me marcou como estudioso.

Essa experiência na faculdade de direito foi pontual. Comecei efetivamente a aprofundar o estudo sobre Foucault quando conheci o Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica (CAPES), coordenado pelo Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva. O grupo realizava encontros periódicos e, para cada encontro, realizávamos discussões sobre as obras de Foucault no contexto da temática pesquisada. Outros autores também eram estudados, mas Foucault era o principal.

Quanto mais eu conhecia dos textos de Michel Foucault, mais facilmente conseguia enxergar a sua aplicabilidade nos detalhes da minha vivência cotidiana. Suas concepções agregavam-se à maneira como eu pouco a pouco passava a compreender as relações, as posições, certos comportamentos, certas exigências e a maquinaria institucional. Até que, em minha história de vida aconteceu uma das minhas experiências que considero mais relevantes e simbólicas para a concretização das minhas pesquisas e estudos.

Minha experiência inicial como professora não pode ser considerada como a melhor possível. Enfrentei muitos preconceitos, muita hostilidade e muito abandono (pessoal e profissional). Foi nesse contexto de ser e sentir que conheci Evandro<sup>1</sup>, um jovem de 14 anos de idade que ainda estava no quinto ano das séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública municipal periférica onde assumi a primeira classe de minha carreira. Filho de família pobre, discriminada e marginalizada, Evandro, por tudo que caracterizava seu estereótipo e apesar das diferenças históricas, sociais e culturais que nos cercava, vivia uma situação de abandono igual ou pior que a minha.

Evandro era uma produção que concentrava em si, em suas vivências e em suas relações, a expressão máxima do exame, do disciplinamento, da normalização, do dever correcional e do adestramento útil como propósito privilegiado das relações de

---

<sup>1</sup> Nome fictício que atribuí ao aluno pelo seu significado, “homem valente”.

poder e saber. Rapidamente me dei conta da situação de Evandro, até porque, de uma forma ou de outra, eu compartilhava de sua condição. Desde o momento que cheguei naquela instituição, sofri os efeitos imediatos do exame, do poder disciplinar, do processo de normalização e da correção, afinal, eu também precisava ser adestrada. Foram as teorias de Foucault (1970, 1978, 2002, 2014a, 2014b, 2017) que, pouco a pouco, me esclareceram e me apresentaram o regime de verdades que mobilizavam aquela situação comigo, com Evandro e com todos que estavam ali, envolvidos.

Com Foucault tem sido, igualmente, possível compreender que o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim, que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. Este aspecto tem sido crucial na reconsideração da atribuição do significado essencial inerente à experiência. A partir deste ponto de vista, consideramos que não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas (SILVA, 1998, p.15).

Com Evandro, portanto, aprendi que não há imutabilidade no ser professor, mas sim, a autonomia fictícia de discursos, comportamentos, pensamentos e organizações produzidos a partir de um sistema de relações constituídas pelo exercício pulverizado do poder, chancelado por saberes que sustentam e normalizam os elementos dele decorrentes, sejam discursos, pensamentos, manifestações, violências ou sanções. Foi pelos acontecimentos ligados à minha relação com o aluno Evandro que me convenci de que Foucault (1970, 1978, 2002, 2014a, 2014b, 2017), Charlot (2020) e DELORY-MOMBERGER (2014) estavam mais presentes nas minhas vivências do que eu poderia imaginar.

Partindo dessas narrativas, procurei trazer para a disciplina “Foucault e a Educação (I) – perspectivas de subjetivação”, que

ministrei junto ao curso de pós-graduação já referido, oportunidades em que pudéssemos analisar e compreender as perspectivas de subjetivação pela normalização do sujeito, com base nos estudos de Michel Foucault. Para tanto, propus que estudássemos questões relacionadas ao processo de normalização e de produção da norma e suas relações com a institucionalização escolar e docilização de corpos, algo que eu considero imprescindível para a compreensão da subjetivação.

A princípio, confesso que fiquei preocupada com o plano de ensino que elaborei. Me causava certo temor, a dúvida sobre se as minhas propostas não estavam muito complexas, muito aprofundadas, desatendendo ao perfil dos cursistas, especialmente porque esse perfil não era (e nem poderia ser) homogêneo. Tínhamos uma diversidade muito grande entre os alunos, de modo que considerei como um grande desafio, planejar uma disciplina que pudesse abranger às expectativas e demandas de todos de maneira completa e democrática. Por conta disso, refiz o plano várias vezes até que ele chegasse ao que eu ponderei como adequado para a proposta.

Sobre a *live*, apesar de ter me preparado bastante antes de sua realização com o intuito de tratar dos conceitos principais da disciplina com uma linguagem leve e acessível (o que ainda é uma grande dificuldade para mim), me senti muito à vontade no momento, muito segura e muito livre para apresentar minhas abordagens sem julgamentos externos. Recebi retornos muito positivos dos cursistas que participaram e me senti ainda mais feliz e orgulhosa por ingressar em um curso de especialização de forma tão calorosa. Após a *live*, a disciplina prosseguiu virtualmente com a leitura das obras indicadas e a realização das atividades.

Uma outra experiência muito valiosa que tive no curso, diz respeito às orientações que realizei para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso. Como no momento da realização das orientações eu me encontrava em finalização da minha tese de doutorado para defesa, não pude me responsabilizar pela orientação de muitos alunos, mas mesmo assim, me esmerei por

considerar que essa era uma experiência muito importante para mim. E eu não estava errada.

Me foram conferidas, seis orientandas, todas mulheres com perfis e aptidões bastante diversos. Dentre as opções disponibilizadas pela coordenação do curso, das seis orientandas, quatro optaram por elaborar um artigo científico e assim o fizeram. As outras duas encontraram muitas dificuldades nessa elaboração por razões estritamente pessoais e por essa razão, optaram pela construção de uma auto narrativa acerca de seus projetos de vida envolvendo a carreira na área da educação e os fundamentos teóricos estudados durante o curso.

Com muito carinho e dedicação (e apesar das grandes dificuldades potencializadas pelos obstáculos impostos pelos efeitos da pandemia naquele momento), todas conseguiram concluir seus trabalhos e entregá-los corrigidos e revisados tempestivamente. Apesar das várias dificuldades que enfrentei me causarem certas angústias, a entrega me trouxe uma grande sensação de dever cumprido e o alívio por sentir que eu tinha conseguido cumprir com essa grande responsabilidade, mas o dever não terminava por aí.

Uma vez entregues os trabalhos, sobrevieram os pareceres com a apreciação dos membros das bancas. Com isso, uma nova fase de correções e adequações se iniciava até que chegássemos à versão final do trabalho. Ao enviar os pareceres para minhas orientandas e norteá-las sobre as sugestões dos pareceristas, notei claramente que elas já não conseguiam disfarçar seu sentimento de exaustão, afinal, elaborar um artigo científico cumprindo todos os rigores e formalidades exigidos para tal, não é uma tarefa fácil. Por conta disso, procurei deixá-las o mais livres possível para fazerem as adequações que lhes fizessem sentido, reforçando que os pareceres são sugestões acatáveis ou não. Ainda assim a exaustão transpareceu. E foi superada.

Feitas as adequações, cada uma delas finalizou o trabalho e, novamente, postou a versão final no prazo estipulado pela coordenação sem maiores dificuldades. Agora, era nítido que a

sensação de dever cumprido não era mais exclusividade minha, elas também se sentiam dessa forma, aliviadas por conseguirem, satisfatoriamente, encerrar um ciclo tão importante em suas vidas.

Destaco mais uma experiência que talvez eu considere como a mais significativa para mim como professora, orientadora e parecerista no curso. Como relatei acima, no momento das orientações e elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, eu me encontrava em finalização da minha tese de doutorado, o que me tomava quase todo o tempo disponível. Por conta disso, as responsabilidades que assumi tiveram que ser limitadas e como tal, optei por assumir o posto de membro da banca avaliadora de apenas um trabalho, pois eu sabia que, naquela situação, um era o máximo que eu conseguiria avaliar. Foi nesse momento que recebi o convite para ser avaliadora do trabalho de um cursista muito especial.

Esse cursista não era um pedagogo se para isso considerarmos a necessidade de um diploma de graduação em Pedagogia, mas era igualmente importante no processo educativo da instituição escolar. Esse cursista ocupava o cargo de zelador da instituição e, muito corajosamente, encarou todos os desafios que sabidamente enfrentaria e, com brilhantismo, chegou ao final do curso com seu artigo científico como conclusão. Coube a mim este parecer, o que, muito além de me deixar lisonjeada e particularmente orgulhosa, me trouxe uma oportunidade inenarrável de conhecer as produções sobre educação pelas mãos de um sujeito cujos saberes não contavam com a chancela burocrática da formação em curso superior em pedagogia.

Li o trabalho calmamente, ponderando todos os detalhes sobre o cursista autor e suas escolhas teóricas. Por sorte ou por mais um desses encontros que a vida proporciona, o autor âncora de seu trabalho era Foucault, o que tornava o texto ainda mais próximo de mim e de minhas experiências como pesquisadora. Fiz todos os apontamentos que entendi necessários e aproveitei para construir um parecer em que, antes de qualquer ponderação, destaquei os meus mais sinceros cumprimentos pela qualidade e esforço dedicados à realização do trabalho.

Mais tarde eu soube que esse cursista conseguiu a publicação de seu artigo em uma revista de reconhecida qualidade científica, o que me deixou ainda mais grata por ser parte de uma conquista tão expressiva e ansiosa por integrar outras que estivessem por vir.

É nesse contexto que compreendi que

a construção biográfica inscreve-se numa dinâmica temporal que articula estreitamente três dimensões – passado, presente e futuro -, mas na qual a projeção do *por-vir* desempenha um papel motriz. Num plano bem cotidiano, passamos a maior parte do presente de nossa vida a projetar o futuro, a antecipar o que faremos dentro de uma hora, no dia que virá, no ano que começa, quando formos “grandes”, quando formos “velhos”. Não cessamos de prever, organizar e planejar nossas atividades, nossos compromissos, nossos projetos (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 61).

Nesse contexto também, observei de forma reflexiva, que muitas das construções pessoais que projetei sobre mim e sobre o outro fixavam seus olhares sobre devir de uma realização normalizada, cujas projeções de si articulavam-se com o estereótipo do normal na contramão do que realmente expressava as relações e saberes sobre mim e sobre esse outro idealizado que, em grande parte das vezes, alimentou em mim expectativas jamais alcançadas em vista da pouca atenção que conferi ao regime de verdades e contextos que permeavam meus caminhos.

O que pondero sobre isso é que “ao esquecer esse contexto sócio histórico, objetivamos, naturalizamos o modelo de narrativa de formação e atribuímos a ele uma dimensão de verdade e de realidade fora do tempo e da história” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.338), tornando-nos imersos em uma longa espera que, por vezes, nunca se finda.

Dentro da perspectiva de análise a que me propus, a reflexão sobre novas possibilidades em torno do paradigma da normalidade não me parece distanciar-se do questionamento sobre como seria possível o sujeito não ser submetido à guia correccional do poder normalizador que governa os corpos e almas no sentido da superação das anormalidades.

Não pretendi com isso, defender que haja uma contraposição à essa submissão ou uma livre opção do sujeito tornando-o apto a escolher entre submeter-se a ela ou não, mas sim, que os regimes de verdade podem se deslocar de acordo com o poder em jogo instaurando o sujeito em diversas condições.

Independentemente das práticas, das responsabilidades, das tarefas e obrigações com as quais eu tenha me comprometido ao longo de minha participação no curso, cabe-me reforçar que as mais valiosas foram efetivamente a experiência e as vivências que pude atravessar em contato com as narrativas dos cursistas e que reforçam cada vez mais a minha gratidão e a sensação de que essas experiências apresentam coerência com meus projetos pessoais e profissionais.

Espero, honestamente, que outras experiências como esta, cruzem o meu caminho e se tornem partes tão relevantes de minhas histórias e projetos de vida, pois certamente, cada momento, cada acontecimento, agregam e sempre agregarão para o tão esperado vir a ser que fazem de mim vivência e expectativa de um olhar outro sobre o educar, sobre o viver escola e sobre o ser docente sem perder de vista as perspectivas engendradas pelas relações estabelecidas com saberes e poderes (FOUCAULT, 1990).

## Referências

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa:** biográfica em educação. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abril de 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=en&nrn=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100015&lng=en&nrn=iso)>. acesso em 10 de set. de 2022.

\_\_\_\_\_. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passeggi, João

Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. M. **História da loucura**: Na Idade Clássica. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 10 ed. São Paulo: Perspectiva, 2014b.

\_\_\_\_\_. Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. 432 p.

\_\_\_\_\_. M. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é a crítica?** Critica e Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin c (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges e revisão de wanderson flor do nascimento. Disponível em: <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>. Acesso em: 10, abr. 2022.

SILVA, T. T. da. **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

## Capítulo 9

### A gestão escolar como mediadora de relações afetivas na escola<sup>1</sup>

Karina Queiroz Giora de Araújo  
kgiora@yahoo.com.br

Roberto Marcos Gomes de Onófrío  
robertootrebor@hotmail.com

#### Introdução

O presente estudo é fruto de reflexões acerca das relações afetivas no ambiente escolar e dos impactos destas na construção dos saberes. A temática selecionada para fins do presente estudo aflora a partir do curso de especialização “Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, mas precisamente da disciplina de “Biografização e Formação” cuja proposta baseava-se em refletir sobre a autobiografia a partir de uma pergunta realizada por um leitor. Para tanto, tomamos como questionamento principal analisar o papel da gestão escolar, principalmente da coordenação pedagógica, na mediação de relações de afetividade na instituição educacional. Utiliza de pesquisa de abordagem qualitativa com revisão bibliográfica.

Apesar dos estudos atuais considerarem a importância das relações afetivas no processo de aprendizagem na escola, por muito tempo esses aspectos não foram considerados, tal pensamento tem origem na visão dualista que defendia a cisão entre o inteligível e o sensível (DUARTE JUNIOR, 2001): nas discussões acerca das

---

<sup>1</sup> Este texto refere-se ao resultado de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Especialização Lato Sensu: “Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, oferecido pela Proex Universitária da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar em parceria com a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Município de Hortolândia, SP.

teorias de aprendizagem os estudos apontavam uma divisão entre cognição e a afetividade, sendo que a cognição era considerada mais importante, mantendo a afetividade fora do alcance das preocupações.

Para Vasconcelos (2004, p.617), “a crença nessa oposição faz com que se considere o pensamento calculista, frio e desprovido de sentimentos, apropriado para a instrução das matérias escolares clássicas”. No campo da psicologia, os estudos de importantes teóricos como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon caminharam para uma visão monista que estabelece que cognição e afetividade são indissociáveis e partes do mesmo processo, sem a possibilidade de análises particulares. Sobre esse aspecto, Oliveira (1992, p. 75) destaca:

Atualmente, no entanto, percebe-se uma tendência de reunião entre esses dois aspectos, numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. Essa tendência parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma divisão artificial a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do pensamento psicológico (OLIVEIRA, 1992, pg.75).

No campo da Sociologia, Charlot (2000), em seus estudos, defende que a sociologia deve estudar o sujeito como um conjunto de relações e processos. Segundo ele,

O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais. (...) Não se trata de dissolver a sociologia em um discurso vago sobre o sujeito, mas, sim, de propor-lhe que estude o sujeito como um conjunto de relações e processos. (CHARLOT, 2000, p. 45)

Dentre os teóricos citados, destaca-se Henry Wallon que tratou a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010). Sobre a perspectiva desse teórico o presente trabalho aborda o conceito de afetividade, compreendendo que esta se refere aos estímulos externos

(positivos ou negativos) e sensações internas as quais o indivíduo está sujeito e sobre as quais reage.

Assim, a afetividade é considerada como aspecto de suma importância em toda a dinâmica escolar, pois as relações entre professor e aluno, entre alunos e profissionais que atuam na escola, são permeadas por ela. Entende-se que, para que haja relação com os saberes, a afetividade deve ser considerada e valorizada. Acerca desse assunto, Leite (2012, p. 356) afirma que “a mediação pedagógica também é de natureza afetiva.” Essa mediação, dependendo da qualidade com que se apresenta, pode trazer impactos positivos ou negativos tanto na relação professor-aluno quanto dos alunos sobre os conteúdos que lhes são apresentados.

Segundo Charlot (2000, p. 34) para a compreensão das relações com o saber, o sujeito que aprende é um ser social e impõe uma dificuldade: “(...) como pensar o sujeito enquanto ser social, quando a sociologia se construiu separando-se das teorias do sujeito?”. Esse questionamento conduz à percepção de que a compreensão do sujeito e suas peculiaridades, ou seja, o desenvolvimento cognitivo, motivação, vínculos, relações afetivas, está para além das questões meramente técnicas, alcançando os aspectos mais longínquos de sua completude. Daí que tal compreensão deve perpassar os aspectos subjetivos do sujeito, considerando o social, cultural e interpessoal com vistas à integralidade de seu ser e não a questões fragmentadas que não lhe representam em sua totalidade.

Em relação ao desenvolvimento do trabalho da gestão a afetividade também se faz fundamental, especialmente para possibilitar a reflexão por parte dos profissionais acerca de suas ações pedagógicas cotidianas além de receberem melhor as orientações transmitidas e as propostas de formação. Nessa análise, o sujeito que estabelece a relação com os saberes são os membros da equipe pedagógica. Analisar essa relação é, segundo Charlot, (2000) estudar estes sujeitos enquanto parte de um confronto com a necessidade de aprender. Como valorizar, no interior da escola a prática de relações afetivas positivas, tanto entre pares

(profissionais da educação no exercício de sua função) como na relação entre educadores e alunos na busca de alcançar melhores resultados na relação com o saber? Qual o papel da Gestão Escolar, especialmente da coordenação pedagógica, nesse contexto?

## **A afetividade no campo educacional**

Para compreender a afetividade e seus impactos na relação com os saberes faz-se necessário trazer as principais ideias de importantes teóricos que se dedicaram a estudar o desenvolvimento.

Piaget, ao tratar em suas teorias sobre a aquisição do juízo moral e a passagem da heteronomia para a autonomia através de ações morais, confronta razão e a afetividade a partir das emoções. A afetividade é compreendida como “energia”, ou seja, impulsionadora das ações através da cooperação presente no meio social. La Taille (1992, p. 65) afirma: “Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora das ações e a Razão está a seu serviço.”

Silva (2017), ao discutir as ideias de Piaget, estabelece um paralelo entre os aspectos cognitivos e afetivos, que apresentam naturezas distintas e cujo processo de assimilação depende de ambas, indissociavelmente. A teoria piagetiana aduz que a evolução da inteligência possibilita a organização do mundo afetivo, por meio de aspectos morais. Segundo ela,

(...) da mesma maneira que a criança funciona mentalmente de acordo com estágios de desenvolvimento, os quais dão origem à sua aquisição de noções, ela também vive um processo de crescimento afetivo e social marcado por várias etapas que constituem sua personalidade. O comportamento no ambiente escolar, a atitude em relação ao professor e a motivação para as atividades escolares dependem da forma como a criança vive seu próprio desenvolvimento (SILVA, 2017, p. 6067).

Ainda no contexto das teorias psicogenéticas, mas agora sobre Vygotsky, temos a proposta de união entre os aspectos intelectuais e afetivos e que sua separação é uma das principais deficiências da psicologia tradicional. Ao mencioná-lo, Oliveira (1992, pg. 76) afirma:

(...) o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva (OLIVEIRA, 1992, pg.76).

Sobre Vygostky, Silva (2017) defende a existência de um sujeito interativo, cuja elaboração dos conhecimentos ocorre a partir das mediações pelo outro sobre os objetos. Essas mediações ocorrem em contextos culturais e sociais em constante transformação. Para ele:

(...) a relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro, não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. (...) (BOCK et al. 1999, p.124 apud SILVA, 2017, p. 6068).

No desenvolvimento humano, a afetividade é construída através das interações com o outro, por meio da aquisição da consciência que Oliveira (1992, p. 79) afirma ser para Vygotsky o “componente mais elevado da hierarquia das funções psicológicas humanas”.

Seria a própria essência da psique humana, constituída por uma inter-relação dinâmica, e em transformação ao longo do desenvolvimento, entre intelecto e afeto, atividade no mundo e representação simbólica, controle dos próprios processos psicológicos, subjetividade e interação social. (OLIVEIRA, 1992, p. 79)

Dentre os autores utilizados como referência, Wallon é o que mais aprofundou a importância da afetividade ao processo de desenvolvimento e a considerou como central na construção do

conhecimento. Afirmou que o desenvolvimento é repleto de rupturas e sobreposições, não acontecendo, assim, de maneira linear. Para ele, a cada nova etapa alcançada são incorporadas situações anteriores e estas são ressignificadas e ampliadas.

Wallon contribui com sua teoria sobre o processo de desenvolvimento humano no que se refere as relações permeadas por quatro núcleos, determinantes em todo o processo: afetividade, cognição, movimento e a pessoa. Em sua teoria compreende que nas relações e na construção do eu é atribuído um caráter de total dependência do outro e a afetividade é expressa de três maneiras: pela emoção, pelo sentimento e pela paixão, sendo a emoção a forma mais expressiva da afetividade.

A afetividade é um domínio ou conjunto funcional, responsável pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Ela se refere à capacidade e a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. (SILVA, 2017, p. 6071)

Afetividade é uma condição compreendida pelo processo pelo qual o indivíduo é afetado por fatores externos (relacionados ao meio e aos outros indivíduos) e internos (sensações próprias) e a maneira a que responde a esses fatores.

Os sentimentos, sem dúvida, e a paixão, sobretudo, serão tanto mais tenazes, perseverantes e absolutos quanto mais irradiarem uma afetividade mais ardente, na qual continuam operando algumas das reações, ao menos vegetativas, da emoção. São também a redução, por outras influências, da emoção atualizada. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa." (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010 p. 75).

Durante o desenvolvimento, o indivíduo atravessa estágios que perpassam momentos de maior interiorização e outros de maior exteriorização dividindo-os em cinco estágios de desenvolvimento: impulsivo-emocional; sensório-motor e

projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência. Ao longo destes estágios de desenvolvimento os indivíduos adquirem controle de habilidades por meio de situações conflitantes na relação com o outro e com o meio. Assim, Wallon atribui à afetividade como uma etapa de desenvolvimento (DANTAS, 1992).

Segundo Dantas (1992, pg. 90), com base em Wallon, a afetividade, inicialmente, reduz-se as suas manifestações somáticas, ou seja, as emoções. Com a aquisição de maior atividade cognitiva e a inteligência construir uma função simbólica, a ampliação da linguagem constrói-se o que a autora chama de “forma cognitiva de vinculação afetiva”.

Nas últimas décadas, segundo Leite (2012) e Ribeiro (2010), os estudos sobre a afetividade e seus impactos no processo educativo ganharam importante destaque. Estudiosos como Espinosa (2002) e Moll (1999) a consideram como fundamental na relação educativa por promoverem um clima propício à construção de conhecimentos. Além disso, Ribeiro (2010), afirma que as relações entre professores e estudantes podem impactar de maneira positiva a relação com os conteúdos disciplinares e com os seus professores, ou seja, os alunos ampliam a motivação em aprender e o interesse nos conteúdos de disciplinas ou componentes cujos professores mantêm uma relação amistosa, horizontal e demonstram afeição:

(...) fica evidente que os estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, pois a conduta desses profissionais influencia na motivação, na participação e na dedicação aos estudos. (RIBEIRO, 2010, p. 404).

Mas de que maneira promover um ensino cuja afetividade faça parte das relações se os professores receberam em sua formação teorias e práticas que não a contemplavam? Faz-se necessário e urgente uma formação para a afetividade.

## A formação para a afetividade

Além dos estudos apresentados nas últimas décadas a respeito da importância da afetividade no processo de desenvolvimento e aprendizagem, os documentos oficiais que regulamentam os objetivos de aprendizagem, as características dos profissionais que atuam em educação e aspectos relacionados ao currículo, dentre os quais a BNCC<sup>2</sup>, também prevê a relevância da afetividade nas relações de ensino e aprendizagem. A BNCC é um documento normativo para orientação e construção dos currículos pedagógicos que se baseou em documentos oficiais como o PNE<sup>3</sup>, LDB<sup>4</sup>, DCN<sup>5</sup> para alinhamento de políticas e ações em nível nacional.

(...) a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

A proposta da BNCC é promover uma educação integral, pautada em competências gerais a serem desenvolvidas ao longo do processo de escolarização trilhado pelo aluno nas diferentes etapas de ensino por meio de aprendizagens essenciais e significativas.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma

---

<sup>2</sup> BNCC – Base Nacional Comum Curricular

<sup>3</sup> PNE – Plano Nacional de Educação

<sup>4</sup> LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

<sup>5</sup> DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p.14).

Assim, os documentos normativos oficiais apontam a necessidade de profissionais preparados para a complexidade de seu papel. Um papel, conforme aponta Ribeiro (2010), de parceria com os estudantes em que haja a possibilidade de integrar os conhecimentos relacionados às disciplinas com os aspectos cognitivo e afetivo. Os profissionais necessitam da formação para a afetividade para que nas relações com os alunos, os planejamentos, as metodologias sejam permeadas por práticas que possibilitem a formação integral pretendida pela BNCC.

A formação sugerida se refere à definição de ações e estratégias voltadas para o desenvolvimento e compreensão sobre a relevância do aspecto sócio emocional nas relações, da solidariedade e da empatia, possibilitando a construção de uma intencionalidade afetiva por parte dos professores e o (re)conhecimento das necessidades dos alunos considerados a partir da completude de seu ser (mente, corpo e alma) levando-os a uma aprendizagem significativa, por meio das relações construídas por vínculos sólidos e aproximação.

O documento oficial que trata sobre os “Referenciais para a formação de professores” (BRASIL, 1999, p. 69) aponta características esperadas para a formação dos educadores destacando os aspectos relativos à afetividade. Assim o professor deve ser formado para o “desenvolvimento cognitivo, para os aspectos afetivos, físicos, socioculturais e éticos, segundo os valores ligados aos princípios estéticos, políticos e éticos que guiam a educação escolar numa sociedade democrática”

Entretanto, na prática, não é exatamente o que acontece. Segundo Ribeiro (2010), não há nenhum programa de formação que dê conta dessa competência, o que tem gerado grandes desafios nos cotidianos escolares. De acordo com a autora, as

complexidades das ações dos professores requerem um novo tipo de formação, que garanta:

(...) além do domínio do conteúdo específico, capacidade em motivar e incentivar os estudantes, atenção às suas dificuldades e ao seu progresso, estímulo a trabalhos em grupos visando a cooperação e a busca solidária na resolução de problemas, escuta ativa e respeito às diferenças, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural dos estudantes sob todas as suas formas, dentre outros aspectos (RIBEIRO, 2010, p. 410).

Uma das possibilidades de incluir essas reflexões nas formações dos professores, dada a complexidade que suas ações, exige, nos dias atuais, é promoção de formações continuadas em serviço por meio de reuniões pedagógicas, até que os cursos de formação de professores se adequem às exigências desse novo cenário. É justamente nessa perspectiva que a Coordenação Pedagógica desempenha um papel fundamental.

### **A Coordenação Pedagógica como mediadora das relações afetivas**

É fundamental ampliar os estudos sobre afetividade e os impactos das ações da gestão a esse respeito, uma vez que todo o processo educacional é pautado no relacionamento entre pessoas, cabendo ao coordenador pedagógico, colocar em prática habilidades para intermediar possíveis conflitos e avaliar necessidades de intervenção através do diálogo. O trabalho da Gestão Escolar, mais precisamente da Coordenação Pedagógica, deve ser pautado em ações democráticas, buscando, a partir de relações de afeto, construir respeito e alcançar um trabalho colaborativo (AMARAL, 2017).

A escola é um espaço de relações e sua realidade é permeada por inúmeras relações de poder. Essa característica é encontrada nos estudos de Michel Foucault (1995) que aponta as instituições escolares como lugar de relações de controle, dominação e ações coercitivas com o objetivo de tornar os indivíduos dóceis. Tal

apontamento, entretanto, considera a liberdade e a resistência como presentes nessa relação.

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo 'governo' dos homens, uns pelos outros – no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade (FOUCAULT, 1995, p. 244 apud ANJOS e FONTE, 2020, p.06).

Conquistar esse trabalho em equipe, colaborativo e intencional é um grande desafio, especialmente ao coordenador pedagógico que é o profissional que atua diretamente na construção do projeto político pedagógico da escola, articulando as relações e as ações a serem desenvolvidas entre a equipe e comunidade escolar.

Por lidar com diferentes sujeitos, dotados de diferentes histórias de vida e peculiaridades, as relações que se dão entre a equipe tornam-se um espelho das que se dão no interior de uma sala de aula. A coordenação pedagógica necessita alcançar a todos, motivar, compreender, interferir de forma assertiva visando ações autônomas para que esse trabalho colaborativo seja possível.

A constituição de espaços de liberdade com o combate aos excessos de poder nas relações aparece, a partir de então, como preocupação fundamental nas análises de Foucault que destaca uma ética da conduta individual, com o estabelecimento de um governo de si, como forma de limitar as práticas abusivas de governo. Para Foucault (2004), a constituição de um governo de si como forma refletida da liberdade, pode desencadear uma atitude crítica que limitaria o governo de uns sobre os outros, partindo-se do pressuposto de que é preciso governar-se bem para assim, governar o outro (ANJOS e FONTE, 2020, p.06).

Nesse aspecto, as formações têm um papel fundamental. Os profissionais que atuam na escola são o alvo da formação, considerados os sujeitos que receberão uma mediação pedagógica a ser realizada pela coordenação pedagógica. Quando há este trabalho formativo proposto pela coordenação em relação aos profissionais que atuam na escola, acontece uma mediação pedagógica. A qualidade dessa mediação é, segundo Leite (2012),

um dos principais determinantes da qualidade de vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos envolvidos.

A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, conseqüentemente, não caracteriza-se como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas (LIMA e SANTOS, 2007, p.83).

De acordo com o Leite (2012), a partir de um projeto de pesquisa realizado pelo grupo de pesquisa Afeto<sup>6</sup>, cinco decisões devem ser consideradas no processo de mediação pedagógica: a) escolha dos objetivos de ensino (objetivos relevantes e que façam sentido); b) decisão sobre o início do processo de ensino (considerar os conhecimentos prévios como ponto de partida); c) Organização dos conteúdos de ensino; d) A escolha de procedimentos e atividades de ensino (como irei transmitir a ideia de forma a conquistar o interesse); e) A escolha de procedimentos de avaliação do ensino (como farei o acompanhamento dos assuntos transmitidos).

Promover, no interior da escola, espaços formativos em que a afetividade esteja presente pode contribuir para práticas docentes também mais afetivas, além de favorecer um melhor ambiente, maior motivação em novos aprendizados e ruptura de uma visão de gestão burocrática e autoritária, em que os profissionais sejam os protagonistas em toda a mediação formativa.

A afetividade quando valorizada dentro do processo de ensino – aprendizagem traz inúmeros benefícios aos seus agentes, para o professor oferece confiança, a sensibilidade e o manejo necessário para entender o que

---

<sup>6</sup> Grupo Afeto é parte integrante do grupo de pesquisa ALLE – Alfabetização Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

os alunos estão sentindo em determinados momentos e a habilidade e competência para encontrar possíveis soluções para certos conflitos. Para os alunos, o simples fato de sentir-se valorizado e respeitado como ser humano já aumenta sua disposição para aprender e cooperar com seu professor e colegas (SILVA, 2017, p. 6065).

Charlot (2000, p.78) afirma que “apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo. O mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito.”

A própria decisão de respeitar a voz do outro, seu ponto de vista é uma excelente forma de romper com o autoritarismo. Esse processo é parte de uma conquista, pois muitos profissionais têm a dificuldade de compreender a necessidade de posicionar-se, pois estão acostumados com modelos de gestão autoritárias permeados por rigorismos excessivos e a exigência da permanente submissão. De acordo com Anjos e Fonte (2020) não se trata de desconsiderar a necessidade de conduzir a gestão dos sujeitos ou ver todo poder como danoso no espaço escolar, mas conduzi-la de forma flexível.

Sabe-se que administrar conflitos não é algo fácil. Acredita-se que as divergências podem ser valorizadas quando há respeito e consciência de que a formação continuada se dá e só tem sentido com a contribuição do outro. Quando se perde ou se toma posicionamentos particularistas a escola sofre, os professores sofrem, a coordenação sofre e o pior de tudo o aluno torna-se vítima de tudo isto. É nesta direção que a gestão e participação numa perspectiva coletiva devem se orientar, pois a construção de uma consciência coletiva compromissada possibilita trabalhar as arestas de posicionamentos ostracionistas (LIMA e SANTOS, 2007, p.86).

Nesse aspecto a coordenação ter uma intenção de aproximação afetiva com os membros da equipe possibilitará que os profissionais se sintam mais acolhidos, mais livres para manifestarem suas opiniões e necessidades e a parceria seja possível, trazendo a possibilidade da descaracterização do estereótipo do gestor fiscalizador, autoritário e tradicionalista.

Estudos têm apontado que o bem-estar docente reflete de forma positiva na qualidade da educação, para tanto, vários fatores teriam que ser observados quanto à prevenção e ao tratamento, fatores estes ligados com a gestão, a formação continuada, a organização do tempo e ao trabalho em equipe (POLATO, 2008 apud MORAES, 2017, p. 11075).

Nesse contexto, entende-se que, para além do importante papel assumido pela coordenação na construção das relações afetivas, os demais profissionais também se responsabilizam por essa construção tanto quanto por sua manutenção, garantindo assim um ambiente afetivo a partir de conhecimentos interiorizados que possibilitarão práticas intencionais e reflexivas. Vale observar, entretanto, que o incentivo e a motivação por parte da coordenação é importante, porém, isoladamente, não é o suficiente.

É importante que todos os sujeitos do ambiente escolar participem ativamente dessa prática. Para isso, acredita-se que deva haver um trabalho "pedagógico" apresentando o que é afetividade e criando práticas dessa natureza. Há profissionais que se referem às ações dos coordenadores como fundamentais para garantir um ambiente agradável na escola. Referem-se ao reconhecimento por parte dos coordenadores como fator motivacional. Esse reconhecimento gera a ampliação da autoestima, funcionando como um reforço positivo para a continuidade dessa modalidade.

O gestor deve lidar com as emoções interpessoais dos sujeitos escolares com mediação e tolerância como citado nos dados coletados. O gestor que se preocupa com a saúde do grupo, além da competência administrativa e pedagógica, deve ser capaz de mediar os conflitos que surgem nos relacionamentos interpessoais. A mediação se faz necessária por meio do diálogo. Com a gestão dialógica, as relações se constituem de forma que todos mostram seu ponto de vista e por meio da mediação encontrem o meio-termo para tomar as decisões. As ações escolares, como: planejamentos e avaliações são momentos ricos que devem ser aproveitados para construção de valores que fortaleçam o grupo, momentos reflexivos que buscam objetivos comuns e que se fazem como pano de fundo para construção e fortalecimento das relações de toda comunidade escolar (MORAES, 2017, p. 11079).

Nessa perspectiva, a teoria walloniana discutida por Galvão (1995) traz grandes contribuições. Segundo essa teoria, na construção e formação do caráter as relações estabelecidas entre as pessoas gerando dependência das mesmas, seja para servir de referência ou para ser negociado. Galvão, (1995, p. 56), afirma que para Wallon “o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica” e, ainda na vida adulta essas fronteiras não são claramente definidas.

Ser exemplo. Esse posicionamento remete igualmente à relação estabelecida da criança para com o adulto que tudo observa para absorver os aprendizados. Quando na prática profissional, na relação com o outro, se adotam práticas afetivas, torna-se possível reforçar a colaboração para melhorar o desempenho e a qualidade no processo educacional, nas diferentes relações estabelecidas.

Nessa perspectiva, não se trata das discussões apontadas por Charlot (2008) de posicionar-se como herói ou vítima, e nem, necessariamente, amar os sujeitos das relações de aprendizagem. Mas sim, encontrar formas de superar as contradições de sua carreira e promover formas de estabelecer vínculos que os levem a manifestarem interesse e construir relações com o saber de forma prazerosa.

A afetividade no ambiente escolar favorece o ensino-aprendizagem, uma vez que o professor comprometido com a educação não apenas transmite conhecimento, mas também escuta seus educandos, promovendo, assim, uma relação de troca. Quando essa relação é fundamentada no afeto, respeito diálogo, limites e confiança, tornam-se fontes de crescimento e realização tanto para o aluno quanto para o professor (SILVA, 2017, p. 6064).

Considera-se que a afetividade seja contagiante, quando há respeito às necessidades e aos interesses daqueles com os quais se constroem algum tipo de relação, surge a oportunidade de exercício da tolerância, equidade e valorização do outro. Tais práticas são capazes tanto de motivar o grupo de profissionais, quanto de motivar cada um de maneira individual, fato que gera efeitos positivos no desempenho e envolvimento de todos.

## Considerações finais

Os estudos sobre a importância da afetividade nas relações de aprendizagem são recentes e há ainda uma grande lacuna a ser preenchida, especialmente nos cursos de formação de professores no que se refere a essa demanda. Importantes autores que tratam sobre o desenvolvimento humano nos campos da pedagogia, sociologia e psicologia apontam para um papel fundamental da afetividade nas relações entre os sujeitos que ensinam e que aprendem, bem como na construção das relações que estes produzem com os saberes.

Os documentos normativos oficiais que tratam sobre a construção dos currículos e as legislações vigentes que se referem às características e necessidades de formação de professores apontam a afetividade como elemento fundamental no desenvolvimento integral dos sujeitos. Entretanto, nos currículos dos cursos de formação de professores, essa dimensão, segundo Ribeiro (2010), tem sido negligenciada. Há uma preocupação excessiva com os aspectos cognitivos em detrimento de questões ligadas à ética e a afetividade que, em verdade, mereciam o mesmo nível de preocupação.

Dessa forma, o que se vê no interior das escolas são desafios nos relacionamentos interpessoais tanto entre os membros da equipe quanto na relação professor x aluno, exigindo que a coordenação pedagógica atue para minimizar os conflitos e promover uma reflexão sobre a atuação desses profissionais de forma a considerar as questões relacionadas à afetividade, uma vez que nesse espaço estão seres possuidores de uma história particular, com sentimentos e emoções peculiares.

Um caminho que se mostra possível, tanto pela revisão bibliográfica realizada como pela prática profissional, é a atuação da gestão escolar, especialmente através da coordenação pedagógica, como agente formativa no interior da escola, em promover, por meio de reflexões e na proposta da construção de conhecimentos que permitam o domínio da dimensão afetiva como

uma alternativa para a mudança de posturas enraizadas que desconsideram tal dimensão em sua prática e na forma de se relacionar entre pares.

Nossa experiência aponta que a própria forma em que a coordenação pedagógica se relaciona com a equipe, mostrando-se parceira nas ações, respeito e assertividade nas orientações, preocupação com as necessidades e na busca de soluções, empatia às dificuldades, exerce um papel importante nesse sentido, uma vez que ao possibilitar que o diálogo e o respeito aconteçam, favorece um ambiente propício para que práticas afetivas tornem-se cada vez mais frequentes resignificando as relações educativas no interior da escola.

## Referências

AMARAL, B. B. A influência da gestão escolar na motivação dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Brasil. **Rev. On line de Política e Gestão Educacional**, 2017 – 21(1), 409-431. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10024/6653> Acesso em 28/01/2021

ANJOS, S. R. dos. FONTE, S. S. D. Relações de poder como governo no espaço escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 05, Vol. 02, pp. 167-181. Maio de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: : <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/espaco-escolar>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/espaco-escolar Acesso em 31/03/2021

BRASIL. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acessado em 31/03/2021

BRASIL/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-re-exportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-re-exportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em 28/01/2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H. & OLIVEIRA, M.K. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Waloos: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 1992. (p.85-98).

DUARTE JUNIOR, J.F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba. Edições Criar. 2001.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henry Wallon**. Tradução: Patrícia Junqueira. Org. Elaine T. M. Dias – Recife: Fundação Joaquim, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

LA TAILLE, Y de. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H. & OLIVEIRA, M.K. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Waloos: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus,1992. (p. 47-73).

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, 2012 –20(2), 355-368. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf> Acesso em 28/01/2021.

LIMA, P.G. e SANTOS, S.M. O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e Perspectivas. **Revista Educere et Educare**. Paraná. Vol. 2 nº , p. 77-90 jul./dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656/1343>. Acesso em 02/04/2021

MORAES, E. C. de. Os laços afetivos e a gestão escolar. **Educere – XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores:**

**Contexto, sentidos e práticas**, 2017 pg. 11070 – 11083. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23174\\_11707.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23174_11707.pdf) Acesso em 28/01/2021.

OLIVEIRA, M.K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y., DANTAS, H. & OLIVEIRA, M.K. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Waloos: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. (p. 75-84).

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, 2010 - 27(3), 403-412. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000300012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012) Acesso em 28/01/2021.

SILVA, A.M.F. A importância da afetividade no contexto educacional. **Educere – XIII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores: Contexto, sentidos e práticas**, 2017 pg. 6063 – 6073. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27420\\_14147.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27420_14147.pdf) Acesso em 28/01/2021.

VASCONCELOS, M.S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas, 2004. **Educação & Sociedade**, 25(87), 616-620. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200015&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000200015&script=sci_arttext&tlng=en) Acesso em 28/01/2021.



## Capítulo 10

### Literatura-oficina: práticas de escrita criativa na formação<sup>1</sup>

Carolina Laureto Hora  
carollaureto@gmail.com

Além das ideias de certo e errado,  
há um campo. Eu lhe encontrarei lá.  
(Rumi)



<sup>1</sup> Figura (1) título. Criação de Maisa Ferro Pereira, em oficina realizada na disciplina "Literatura e Linguagem na Formação". Fonte: acervo da professora da disciplina.

Certa vez minha filha de dez anos me descreveu como “inteligente” em um trabalho da escola. Sem saber ao certo o que significa ser inteligente para ela, pois para cada pessoa as palavras têm seu próprio sentido em dado momento da vida, me pus a refletir sobre o significado dessa palavra para mim, configurando uma espécie de dobra, tendo em vista que a inteligente seria eu mesma. Pensar-me enquanto eu-objeto dotado de inteligência (disse a Nina) e eu-agente pensante (refletindo comigo mesma naquele momento), me remeteu ao movimento da formação em si mesmo que é uma via de mão dupla, conhecer e dar a conhecer, das mais variadas formas que isso possa acontecer. Trata-se de receber e partilhar, há infinitas possibilidades. Mas há algo comum a todas elas: o fluxo.

Passei um bom tempo vivendo duas trajetórias em separado na minha vida profissional, achando isso pouco inteligente: de um lado a prática educativa, e de outro, a pesquisa acadêmica. Trabalho como arte educadora autônoma e presto serviços em instituições culturais desde 2011, conciliei minha licenciatura em Letras e o mestrado em Educação com essas atividades, no entanto, demorou para que uma coisa dialogasse com a outra. Os conhecimentos sobre práticas artísticas, sobre mediação cultural e sobre contextos educativos não-formais que eu adquiria em uma formação paralela à universidade, não se ecaixavam bem nos espaços que eu ocupava nela, apesar de os estudos acadêmicos serem bem aceitos nos outros contextos.

Descobri nesse processo que a universidade não é uma coisa una, talvez nenhuma instituição seja, e tendo essa clareza, pude fluir por caminhos mais amplos dentro dela. Hoje, cursando o doutorado, pesquiso a relação entre arte e educação e alguns de seus agenciamentos decorrentes, como o do educador e o do local/contexto educativo e faço parte de um grupo de pesquisa composto por artistas educadores, o Laboratório de Estudos e Criação em Arte e Educação – LabCriarte/UFSCar, cuja proposta é promover encontros entre a arte e a educação, um de vários outros espaços espalhados pelas universidades do país que adotam essa

perspectiva e atuam na sociedade a partir dela, no diálogo estabelecido com a comunidade por meio de projetos diversos.

A disciplina “Literatura e Linguagem na Formação” foi meu primeiro trabalho como professora no ensino superior, eu estava debutando, mas não compartilhei isso com a turma. Caso algum/a estudante venha a ler esse texto, saberá somente agora, mas a verdade é que estava tentando incorporar o adjetivo cunhado por minha filha, me (des)dobrando numa verdadeira missão: inspirar outros professores a explorar a arte e o ato criativo como possibilidades no processo educativo, assim como faço em minha prática.

Ao pensar a disciplina, que conteúdos e atividades eu gostaria de partilhar com colegas de profissão, parti de uma pergunta ao próprio título dela: por que e para que trazer o tema da literatura e da linguagem para pensar a formação? A resposta está no sentido que isso faz para mim antes de qualquer coisa, e diz respeito à possibilidade de colocar a realidade em perspectiva por meio da experimentação com as palavras. A literatura é uma arte que faz isso e constrói realidades outras, a linguagem é o meio utilizado para comunicá-las e pode assumir muitas formas e, por isso, remete diretamente à pluralidade. Trazê-las como assunto para pensar a formação implica, no mínimo, expor que há diferentes maneiras de conceber e ler o mundo, e que elas estão sendo produzidas a todo momento.

Toda arte intenta a seu modo colocar a realidade em perspectiva, provocá-la, isso não diz respeito apenas à arte literária. Mas creio ser importante ressaltar mais uma vez a especificidade da literatura: o jogo estabelecido com a palavra escrita, tão determinante na cultura humana, principalmente após a modernidade. O diálogo entre texto e imagem cada vez mais explorado, o entrelaçamento com a produção adjacente de imagens no pensamento do leitor, a experimentação de formatos, materialidades, suportes para sua veiculação, principalmente na literatura contemporânea, mas não só, nos coloca em contato com uma gama de factibilidades.

Um dos textos indicados na disciplina foi “Como Pinóquio aprendeu a ler”, de Alberto Manguel, presente na coletânea de ensaios intitulada *À mesa com o Chapeleiro Maluco* - ensaio sobre corvos e escrivainhas. Alberto Manguel é escritor, tradutor, ensaísta e editor, e se debruça sobretudo sobre o tema da leitura. Antes de tecer qualquer comentário sobre este ensaio, prefiro compartilhar um de seus trechos iniciais:

Pinóquio quer ser “um menino de verdade”, mas não qualquer menino, não uma versão pequena e obediente do cidadão ideal. Pinóquio quer ser o que ele realmente é sob a madeira pintada. Infelizmente (pois Collodi interrompe a educação de Pinóquio antes dessa epifania), ele nunca o consegue completamente. Pinóquio se transforma num bom garotinho que aprendeu a ler, mas jamais num leitor (MANGUEL, 2009, p. 39).

Para Manguel (2009) a ação de ler implica mais que saber decifrar um código escrito organizado conforme uma sintaxe, é algo que vai além desse aprendizado. Diz respeito à capacidade de experimentar a si mesmo e ao mundo, e requer uma outra capacidade, a capacidade reflexiva. Quando a capacidade de reprodução, que nada mais é que a imitação de um modelo, é preponderante no processo de formação, a experiência se perde. O que está em jogo no processo formativo, quase sempre, é o paradoxo reprodução *versus* experiência.

Nesse sentido, o escritor evidencia a existência de uma dimensão da leitura que é mais profunda, e que quando alcançada, confere liberdade e poder àquele/a que lê, tendo em vista que revela um aprendizado de “como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca.” (MANGUEL, 2009, p. 41). Esse conhecimento profundo que pode ser alcançado no ato de ler, diz respeito a um entrelugar, a uma fresta que se abre entre o conhecimento recebido e o conhecimento desenvolvido por conta própria, é preciso apropriar-se de um para fazer funcionar o outro, estar “entre a identidade imposta por outros e a identidade descoberta por si mesmo (...)” (MANGUEL, 2009, p. 46). Não é de

interesse dos governantes da sociedade que isso aconteça, isso afetaria sua lógica de funcionamento, favorecida por uma capacidade de leitura apenas superficial.

Após tecer uma análise sobre o retrato da sociedade presente na obra *As aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi, traçando um paralelo entre a realidade da obra e a nossa própria e apresentando uma crítica acerca dos lugares-comuns, da lógica produtivista, da linguagem dogmática e extremista presente em quase tudo que nos cerca, Manguel (2009) afirma que tal linguagem mais intimida e silencia do que ensina a pensar, que ela configura um “vocabulário restrito”. Assim, defende a importância do tempo e da profundidade para refletir a respeito dos paradoxos, contradições e questões em aberto na sociedade que o senso comum oculta, e conseqüentemente, sobre nós mesmos em relação a tudo isso, algo que remete a um “vocabulário infinito” no que tange à linguagem.

O vocabulário infinito é forjado por palavras da experiência, conforma um reino de palavras sem limites, intuitivas, pautadas mais pela ambiguidade do que pela objetividade. Muito mais desafiador e instigante, por isso mesmo mais difícil de acessar. Exige esforço, elucida o autor. Diz respeito ao território da imaginação:

Imaginar é dissolver barreiras, ignorar fronteiras, subverter a visão de mundo que nos foi imposta. Embora Collodi tenha sido incapaz de dar a seu fantoche esse estado final de autodescobrimento, creio que ele intuiu as possibilidades de suas faculdades imaginativas. E mesmo quando afirmava que o pão era mais importante que as palavras, sabia muito bem que toda crise da sociedade é, definitivamente, uma crise da imaginação (MANGUEL, 2009, p. 50).

Diante da profusão de palavras e imagens com que constantemente nos deparamos na realidade contemporânea, em diversos meios e suportes, costuma passar despercebido o impacto que os discursos instituídos em nossa sociedade têm na constituição das subjetividades e modos de viver. A literatura contemporânea tem desempenhado um papel importante no deslocamento de sentidos já cristalizados e oferecido perspectivas ousadas em termos discursivos e estéticos, além ser utilizada cada

vez mais como ferramenta de empoderamento de sujeitos em diversos contextos por meio dos saraus, dos slams, e de oficinas de escrita criativa recorrentes em espaços culturais.

Na disciplina “Literatura e Linguagem na Formação”, problematizamos algumas questões referentes ao ensino de literatura e desenvolvemos alguns dispositivos de trabalho artístico com a matéria verbal e com imagens. Os processos de edição, apropriação, tradução e intervenção são próprios da arte contemporânea e são utilizados em distintas linguagens artísticas, de forma latente. A oficina proposta na disciplina pôde promover o contato dos(as) participantes com a criação literária por meio de técnicas de apropriação como a “blecaute poetry”<sup>2</sup> e a colagem, num processo de pesquisa e experimentação de palavras e de imagens de livros e revistas velhos ou usados, assim como de ressignificação e montagem do/sobre o material apropriado.

O objetivo consistia em, a partir de uma contextualização da produção literária contemporânea e do desenvolvimento de uma oficina de literatura com os professores em formação, despertar uma sensibilidade poética a partir da relação entre palavra e imagem estabelecida por cada um/a, visando a construção de possíveis estratégias de atuação docente pela via da criação artística no contexto da educação formal. Como inventar a partir de algo já existente? De que maneiras podemos intervir poeticamente no mundo material e simbólico que nos circunda? Como a arte de um outro pode ser material para um processo de criação autoral?

Algumas respostas para essas perguntas foram esboçadas em um artigo<sup>3</sup> que publiquei em parceria com outra pesquisadora do

---

<sup>2</sup> Técnica de escrita criativa a partir da apropriação de textos de outrem, desenvolvida pelo escritor norte-americano Austin Kleon. O autor publicou o *best seller Newspaper Blackout* em 2010, um livro composto integralmente por poesias de blecaute. Para saber mais, visite o site do autor: <https://austinkleon.com/newspaperblackout/>

<sup>3</sup> O artigo integra o dossiê “Estudo e Criação em Arte e Educação” da revista *Cadernos da Pedagogia da UFSCar*. Link de acesso ao artigo: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1421>.

LabCriarte/UFSCar em 2020, intitulado “*Eu também sou artista!*”: *arte, educação e emancipação*. Nesta publicação, expusemos alguns fundamentos das técnicas que ensinam a oficina em questão (que desenvolvo já há algum tempo e ministrei também em outros projetos), além de alguns pressupostos que alimentam nossa prática como educadoras. Um deles, é a emancipação:

A construção da autonomia é um caminho, um caminho que exige que nos tornemos indivíduos conscientes das programações que sofreremos, que temos inculcadas no corpo e na mente. A arte é outro caminho, porque ela quebra com essa lógica que nos cerceia. Por meio da arte, a realidade se torna outra coisa, algo que é ela e está além dela. Mas de que isso vale, a arte, se a realidade é implacável? O que a arte tem a ver conosco? A arte é uma demonstração da capacidade humana de interferir na realidade, de operar, desfazer, transformar qualquer coisa. Estamos nós e a arte na realidade, a arte é criada por nós, nasce a partir de nossa ação no mundo, e sendo assim, arriscamos dizer que a arte e a emancipação andam de mãos dadas (HORA; SALERNO, 2020, p. 26).

Arrisco dizer também que somente a construção de uma autonomia dos sujeitos pode ocasionar rupturas com as incontáveis limitações que a educação meramente instrumental e disciplinadora incute. Essa autonomia não vai se concretizar só por estar prevista no projeto pedagógico das instituições escolares. Ela está um pouco além dos documentos oficiais e das práticas educativas que se atêm a eles, e não vai acontecer sem embate, tendo em vista sua que sua manifestação genuína desestrutura tudo isso. Todavia, não dá para romantizar a presença da arte em espaços educativos, ela não é por si só a resposta para todos os males, é apenas uma aposta no sensível em contrapartida à rigidez, na fluidez ao invés da contenção.

Houve uma aula síncrona após as leituras dos textos indicados na disciplina e da produção de uma poesia de blecaute e colagem pelos/as estudantes do curso de especialização “Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”. Foi na verdade uma roda de conversa com professoras e professores sobre a arte que produziram, um momento de reflexão coletiva em torno

das criações que costumo chamar de “partilha poética”. Nesse encontro, além de discutirmos as questões formuladas acima, falamos sobre aspectos técnicos que envolveram suas produções, como o diálogo estabelecido entre texto e imagem e a proposição de sentidos e significados outros, distantes dos da fonte original e intencionados por cada um/a, tendo em vista que é autonomia e senso de autoria que o dispositivo da oficina se propõe a produzir.

Na oficina, o público-artista transita entre as possibilidades de interação com textos e imagens sem a necessidade de se prender a uma ou outra técnica, apenas contando com uma e outra, com a mistura e o entrelaçamento entre palavras e imagens sem necessariamente aludir a um formato final, a algum gênero literário. Pode-se criar um protesto. Um chiste. Ou um diálogo entre o formato de uma letra e uma cor aleatória. Pode ser o que der vontade de fazer com a matéria disponível em texto escrito e imagens gráficas. A técnica do blecaute, a colagem, o desenho e a escrita são recursos apresentados aos participantes para serem experimentados, sem que haja nenhum direcionamento específico, de modo a quebrar os modelos, desfazer noções de autoria e de tipologia textual presentes no original, viabilizando uma transmutação do que está no mundo servindo a um propósito definido, num suporte específico como o livro e a revista, deslocando suas especificidades e utilidades prévias, rumo ao inusitado (HORA; SALERNO, 2020, p. 36).

A arte na educação foi apontada nessa disciplina como caminho, como possibilidade, tendo em vista o impulso criativo que mobiliza nos educadores e estudantes ao ser adotada como mecanismo de formação, o campo amplo e repleto de devir que essa prática abre em uma situação educativa. A arte contemporânea pode ser usada para romper com os paradigmas da reprodução no ambiente educacional, há inúmeros materiais destinados a educadores<sup>4</sup> com propostas educativas pautadas pela

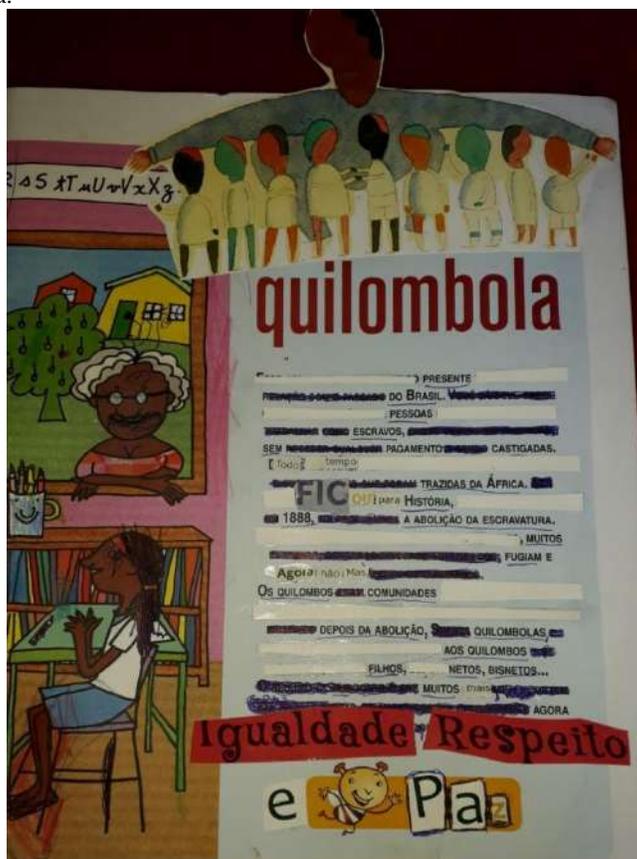
---

<sup>4</sup> Algumas recomendações de materiais disponíveis para download: publicação educativa produzida pela 34ª Bienal de São Paulo: <http://34.bienal.org.br/educacao/>; publicação da Fundação Gulbenkian (Portugal) sobre práticas educativas desenvolvidas na instituição: <https://gulbenkian.pt/descobrir/publication/10x10-ensaios-arte-educacao/>; publicações educativas disponibilizadas pela Pinacoteca do Estado de São Paulo: <https://museu.pinacoteca.org.br/textos-educativos/publicacoes-do-nucleo-de-acao-educativa-da-pinacoteca-do-estado-de-sao-paulo/#>.

arte disponibilizadas por museus e centros culturais, por exemplo, que podem ser um ponto de partida, porém vivenciar práticas artísticas diversas a partir do interesse individual também é importante para o educador que intenciona experimentar práticas artísticas em sua atuação.

Não é necessário ser artista para isso, mas gostar de ser quando “surge” uma oportunidade é um bom começo, porque não há como inspirar ninguém a experienciar algo que não a partir de sua própria experiência. Educação assim já conhecemos, e sabemos que não viceja.

**Figura 2.** Criação de Eliana Aparecida dos Santos em oficina realizada na disciplina “Literatura e Linguagem na Formação”. Fonte: acervo da professora da disciplina.



## Referências

MANGUEL, Alberto. Como Pinóquio aprendeu a ler. In: \_\_\_\_\_. *À mesa com o Chapeleiro Maluco: ensaio sobre corvos e escrivainhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HORA, Carolina L.; SALERNO, Iasha O. "Eu também sou artista!": arte, educação e emancipação. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 28, p. 25-41, Maio-Ago/2020.

RUMI. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTUzNzIwNg/> Acesso em 14/12/2022.

## Capítulo 11

### Qualidade em educação: olhares sobre educação infantil<sup>1</sup>

Lia Carolina de Oliveira Barbosa de Menezes  
liacarolinademenezes@

Roberto Marcos Gomes de Onófrío  
robertootrebor@hotmail.com

#### Introdução

As discussões acerca da qualidade da educação têm ganhado espaço em diferentes campos de conhecimento, principalmente no que diz respeito à sua relevância para o impulsionamento e elaboração de estratégias comumente relacionadas a um trajeto histórico marcado por avanços e retrocessos que demandam compreensão e aprofundamento. Tendo isso em vista, o presente estudo teve por objetivo investigar as representações docentes acerca do papel de professores e equipe gestora perante a compreensão de qualidade na educação infantil.

O uso do termo qualidade na educação infantil se dá de maneira diferenciada do ensino fundamental, onde índices como IDEB e avaliações externas já conhecidas podem mensurar quantitativamente a aprendizagem dos alunos. Para as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos não há uma métrica quantitativa que possa classificar a educação ofertada. Porém documentos oficiais<sup>2</sup> no

---

<sup>1</sup> Este texto refere-se ao resultado de pesquisa realizada no âmbito do Curso de Especialização Lato Sensu: “Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, oferecido pelo Depto. de Educação da UFSCar em parceria com a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Município de Hortolândia, SP.

<sup>2</sup> Como referência oficial para qualidade na educação infantil, temos os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das

âmbito federal apontam o que se espera para a qualidade da educação para crianças nesta etapa escolar.

Com base nesses fundamentos, discutiremos os principais aspectos referentes à conceitualização sobre qualidade na educação infantil, e as representações do educador diante da compreensão sobre a temática. Para tanto, utilizamo-nos de pesquisa de campo exploratória, sendo esta última realizada em escola municipal de educação infantil da cidade de Hortolândia-SP por meio de questionários aplicados junto a professores efetivos na rede municipal que exercem suas funções docentes nessa etapa da educação básica. Para o estudo dos dados coletados utilizamo-nos da metodologia de análise biográfica à luz das teorias selecionadas<sup>3</sup> e da prática cotidiana que vivenciamos no âmbito escolar (GERHARDT, SILVEIRA, 2009).

As experiências de vida construídas ao longo do trajeto profissional percorrido pelo professor podem apresentar contribuições significativas para os estudos relativos ao campo da educação. A opção metodológica pela abordagem biográfica para análise dos dados reafirma essa relevância e nos possibilitou um movimento de investigação que, para além dos relatos de vida, nos conduziu à compreensão das representações dos atores sociais investigados em seu processo formativo acerca das questões estudadas.

A compreensão do ambiente escolar é essencial para a análise da qualidade de ensino que é ofertada, neste sentido todos os envolvidos nesse processo são fundamentais para ao desenvolvimento do trabalho. Entretanto, para fins das análises neste estudo, partimos da observação sobre o conceito de qualidade

---

crianças e os Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, que são documentos regulamentam o trabalho a ser oferecido nas instituições escolares. Temos também o PNE (Plano Nacional de Educação), aprovado pela Lei 13.005/2014, em cuja meta 01, estratégia 13, determina que os estabelecimentos de educação infantil atendam os parâmetros nacionais de qualidade.

<sup>3</sup> As teorias em menção serão devidamente indicadas na seção referente à análise de dados.

para além de uma questão exclusivamente técnica ou teórica, pois temos por hipótese que este conceito se articula também às percepções e jornadas individuais que estão relacionadas ao processo que preconiza. Disso depreendemos que o debate sobre o assunto em tela não merece um olhar simplista, posto que se produz a partir das mais diferentes concepções e como tal, pode assumir as mais diversas caracterizações. Por essa razão é que optamos pelo recorte atinente às análises no campo da educação infantil (área de atuação da pesquisadora), sob o foco das lentes docentes cujo exercício profissional se opera nesse campo.

Sendo assim, considerando a relevância das reflexões acerca da qualidade na educação infantil e a complexidade do contexto em que se produzem as suas significações, a investigação ora em estudo nos permitiu compreender as concepções desse conceito e os parâmetros utilizados para tal construção no âmbito das percepções docentes que vivenciam o campo da educação infantil na prática, cotidianamente. Apesar das frequentes narrativas oriundas do senso comum a respeito de qualidade na educação e seus elementos, procuramos analisar os dados extraídos dos relatos referentes às histórias de vida e jornadas docentes dos sujeitos de pesquisa cuja aproximação às vozes que reverberam sobre o conceito de qualidade se mostraram mais evidentes.

Defendemos por fim, que investigar as concepções sobre qualidade de ensino na educação infantil pode nos revelar facetas que colaboram positivamente para um avanço devidamente fundamentado sobre o tema, o que buscamos a partir das análises que passamos a esmiuçar a seguir.

### **Contextualizando a temática em estudo**

O início da trajetória histórica da educação infantil no Brasil foi marcada pelo caráter assistencialista que por um longo período de tempo se sobressaiu nas concepções sobre o significado e relevância dessa etapa da educação básica. A compreensão de que a educação infantil se faz necessária para a assistência às famílias

trabalhadoras terminou por se sobrepor às questões institucionais e pedagógicas atinentes à essa etapa, fato que reverberou sobre a maneira como se definiu o conceito de qualidade a ela referente.

Tendo em vista esse contexto, de acordo com Campos, Fulgraf & Wiggers (2006), as questões atinentes à qualidade da educação especificamente no campo da educação infantil, foram trazidas à baila tão logo "surgiram os primeiros estudos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, principalmente creches vinculadas aos órgãos de bem-estar social" (p.88). Estes estudos contemplaram amplas evidências acerca da situação de precariedade enfrentada na educação infantil não só no que diz respeito aos recursos materiais, mas também aos recursos humanos, de onde nasceu a necessidade de que os olhares políticos, acadêmicos e sociais se voltassem para essas demandas em prol do aprimoramento de seu desenvolvimento e oferta.

A preocupação em relação à qualidade na educação infantil fez com que a criança ganhasse a centralidade das discussões, lugar até então ocupado pela demanda assistencialista. Com a vinda da criança para o foco central dos debates sobre a qualidade na educação infantil, sobreveio a importância de que, acima de qualquer outra questão, os seus direitos enquanto pessoa e enquanto estudante fossem primordialmente garantidos, fato que gerou importantes efeitos na maneira como o conceito de qualidade passou a ser concebido tanto no campo educacional quanto político, legal, social e humanitário (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009).

Partindo dessas observações, compreendemos a qualidade na educação infantil como o conjunto dos elementos principais para a educação na primeira infância considerando-se aspectos importantes que envolvem o compromisso não somente dos educadores, mas também das políticas públicas e administrativas. Esse comprometimento baseia-se nas necessidades fundamentais das crianças, assegurando o bem-estar e desenvolvimento no atendimento realizado pelas instituições escolares. (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009).

A qualidade em educação para as crianças pequenas foi discutida em países que fazem parte da união europeia e a partir de tais discussões elaborou-se o documento orientador intitulado Qualidade dos Serviços para Crianças Pequenas. Neste documento a discussão sobre qualidade na educação infantil acontece na perspectiva filosófica sobre o assunto, atingindo não somente o campo governamental, mas a população como um todo. Acerca do assunto, Jensen (1994) destaca que:

O documento não dá uma única resposta sobre o que é qualidade; também não fixa padrões. Ele é composto por uma série de perguntas organizadas em torno de grandes tópicos. A filosofia do documento contempla três princípios fundamentais: a definição de qualidade é um exercício que recorre a uma escala de valores; a qualidade pode ser vista na perspectiva das próprias crianças, dos pais ou da família e dos profissionais que não assumem, obrigatoriamente, os mesmos valores; toda definição de qualidade é, de certa forma, transitória (JENSEN, 1994, p.161).

Nesse sentido o conceito de qualidade apresentado é relativo e se constitui a partir de valores coletivamente construídos considerando-se as necessidades das crianças. No Brasil esse documento foi traduzido e utilizado pelo governo federal como referência de qualidade por conter critérios importantes para qualidade no atendimento de crianças em creches e pré-escolas.

Com o crescente aumento de matrículas<sup>4</sup> no ensino fundamental e na educação infantil ocorrido nas duas últimas

---

<sup>4</sup> Dados Extraídos do Censo escolar 2013 e 2018. Podemos observar que na última década as matrículas na educação infantil estão sendo ampliadas gradativamente, como apontam os dados do censo. De 2007 a 2013, houve um aumento de 16,60% nas vagas ofertadas na educação infantil. Em 2007, eram atendidos 6.509.869 alunos nesta etapa, e em 2013 passam a ser atendidos 7.590.600 alunos. No censo escolar de 2018 tivemos um aumento de 11,12 % na oferta de vagas para as crianças na educação infantil, atendendo em 2014 7.869.866 alunos e em 2018 passa a atender 8.745.145 educandos. Os dados pesquisados encontra-se disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf) e [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf)

décadas do século XX, a preocupação que inicialmente se voltava para a democratização do ensino e amplo acesso, passa a ser a qualidade na educação que é oferecida, uma vez que a demanda de alunos cresceu e nem todos os elementos que são necessários a um trajeto de escolarização de qualidade, acompanharam ou supriram as necessidades desse novo montante.

Assim, como um dos aspectos a serem alcançados rumo à referida qualidade, a legislação<sup>5</sup> pátria passou a exigir que o professor de educação infantil tenha formação superior, assim como os profissionais do ensino fundamental e, neste mesmo período, as creches passam a ser incluídas ao setor educacional, ou seja, a educação infantil passa a fazer parte da educação básica, sendo subdividida entre creche e pré-escola, abrangendo assim as crianças de 0 a 5 anos<sup>6</sup>.

Nesta mesma esteira, com a extinção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), a educação infantil passa a receber mais recursos e, com isso, ganharam força as narrativas a respeito da ampliação e reconhecimento da importância dessa etapa educacional, estando apoiada em legislações e novas políticas educacionais.

Ocorre que, apesar da ampliação do número vagas destinados aos alunos da educação infantil e, conseqüentemente, de recursos e investimentos, Campos (2013) aponta que, em grande parte das situações, a educação que é oferecida não atende às demandas e necessidades de diferentes grupos sociais, culturais e étnicos, destacando a evidente desigualdade educacional observada em diferentes regiões. Daí depreendermos que, para além da

---

<sup>5</sup> De acordo com o § 4 do Art. 87 da Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>6</sup> Importante destacarmos que, com a vinda da Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), essa subdivisão ganhou nova nomenclatura e adequação, passando a educação infantil a subdividir-se pelas faixas etárias denominadas bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas.

formalização de uma suposta igualdade de oportunidades no quesito do acesso, está a relevância de que sejam articuladas políticas que ofereçam, efetivamente, recursos e suportes para uma oferta educacional de qualidade na educação infantil que garanta também as condições de permanência. Por isso, refletir sobre a qualidade da educação

(...) implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. Implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação (CAMPOS, 2013, p.26).

Dessa maneira, quando tratamos especificamente da educação infantil no Brasil a discussão suplanta as questões exclusivamente teóricas do assunto, transcendendo também, para as abordagens psicológicas, afetivas, sociais, políticas e culturais que permeiam o desenvolvimento infantil. A sequência dos debates sobre a qualidade em educação nos conduziu à percepção sobre a relevância desses elementos como forma de se promover a construção de uma concepção de qualidade que se definisse de forma mais completa e integrada, ou seja, a partir de um equilíbrio entre o preparar para a escola futura e o reconhecer da necessidade de se respeitar a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra por meio da valorização e promoção de suas jornadas.

A temática da qualidade na educação infantil embora bastante questionada pelos atores que estão diretamente ligados ao universo educacional infantil, se dá de forma bastante particular, pois está diretamente relacionada ao contexto em que se insere, aos grupos sociais a que pertencem os sujeitos envolvidos e aos valores éticos, morais e culturais atribuídos à educação. (BRASIL, 2006)

Na tentativa de partir desse propósito, as políticas públicas nacionais pautam-se nas orientações constantes nos parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (BRASIL, 2006) e nos indicadores de qualidade na educação infantil, que presumem

a possibilidade de quantificação como um meio de verificação do nível de aplicabilidade de suas orientações. Em sua proposta, os indicadores de qualidade seriam um norteador para que as equipes escolares pudessem avaliar os espaços e propostas de maneira coletiva e participativa, de acordo com o que os entes governamentais consideram adequados ao desenvolvimento de qualidade para a educação nacional.

o processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições. (BRASIL, 2009, p.14)

Outro documento publicado pelo ministério da educação se refere aos Critérios para um atendimento em creches (2009) que trouxe como eixo norteador emblemático, o respeito aos direitos fundamentais das crianças contemplando, nesse contexto, a importância de se oferecer um atendimento de qualidade que se atente para as necessidades fundamentais das crianças e que, para ser coerente, cumpra com o compromisso de vários seguimentos que envolvem o trabalho com a primeira infância. A respeito dos eixos que norteiam o pensamento sobre a qualidade na educação infantil, com ênfase na equidade, Fúlvia Rosemberg destaca:

Esse eixo – o da equidade – como fundamental para definir metas e critérios de qualidade, nos afasta dos modelos importados do mundo comercial, como afirmam Pfeffer e Coote (1991). Tocar nestes modelos, hoje é importante por conta da avalanche de seminários, produções sobre qualidade e/ou qualidade total que vem invadindo o país. Os modelos criticados por Pfeffer e Coote são: o tradicional, o científico, o da excelência e o conservista. Talvez dentre eles, no Brasil, o mais difundido seja o tradicional que visa prestígio e posições vantajosas. Ele é perceptível, por exemplo, em toda creche, seja pública ou conveniada, que, ao ali se entrar tem-se a sensação de um cartão de visitas: para mantê-las, as regras são autoritárias; o espaço é pensado para o visitante. Ele está presente na ampliação de vagas, na extensão da oferta de creches para engrossar estatísticas de atendimento a custos de redução do per capita. Ele está presente, quando o programa de creches responde a fins eleitorais, construindo-se prédios que mais se parecem out-doors. Quando, ao invés

de investir na melhoria da qualidade de programas já existentes, se criam novos programas, com nomes pomposos, para marcar a nova administração (1994, p.155).

Notamos assim, a existência de um esforço no meio educacional sobre o debate e busca pela oferta da qualidade na educação das crianças das faixas etárias da educação infantil, entretanto, parece importante destacar que as discussões sobre qualidade, muito além dos elementos técnicos, adentram ao campo dos valores, das percepções coletivas e individuais, não se tratando de um assunto cuja definição provenha de uma fórmula pronta ou exata. Por meio do conhecimento e escuta da comunidade escolar e, em especial, a equipe de trabalho e suas reais dificuldades, podemos buscar o desenvolvimento e efetivação da qualidade em educação infantil no cerne dos debates coletivos sobre a questão (ROSEMBERG, 1994).

### **A gestão escolar e o seu papel na qualidade na etapa da educação infantil**

Para fins de compreendermos o papel equipe gestora ante a qualidade na educação infantil, faz-se necessário compreender, primordialmente, os aspectos que caracterizam a gestão nessa etapa da educação básica. As atividades concernentes à gestão escolar têm, de um lado, os deveres e representatividade referentes à equipe de trabalho escolar quanto à responsabilidade sobre o desenvolvimento harmonioso do trabalho pedagógico e gestão de demandas internas e externas oriundas das relações e atuação junto à comunidade; mas, além disso, têm também a responsabilidade de gerir os recursos financeiros e materiais da unidade escolar.

Como afirmam Oliveira, Duarte e Clementino (2017), a principal queixa dos gestores sobre a falta de qualidade na educação, se refere à insuficiência de condições humanas e materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e atendimento da demanda. Estes aspectos têm influência direta na

satisfação e desempenho profissional do professor, especialmente quando se tem em vista que, grande parte deles, concebem a equipe gestora como ponto de mediação e solução de conflitos, bem como de articulação das relações que se estabelecem no contexto da comunidade escolar.

Ao longo dos anos, o professor passa por diferentes níveis de exigência oriundos das mais diversas esferas da sociedade. A esse respeito, Charlot (2008) aponta que as contradições sociais se tornam parte das vivências escolares e desestabilizam a função docente. Tais contradições se iniciam com a universalização do ensino, uma vez que as camadas populares passam a ter mais acesso a educação, o professor tem a necessidade de atender a esta demanda. Com a escolaridade e diplomas, tem-se a perspectiva de inserção profissional e ascensão social, sendo o professor responsável pelas notas e garantia de diplomação. As crianças passam a concorrer não só pelas suas notas e diplomas, mas entre si, para garantir melhores vagas no mercado de trabalho e melhores posições profissionais. Com o avanço da tecnologia da informação e comunicação, o encantamento e domínio que os alunos apresentam com computador, internet celular, e mídias sociais, mais uma vez o professor necessita se reinventar e dar conta de uma outra demanda que surge.

As contradições docentes também são sentidas na gestão escolar. As exigências de que o gestor seja mais democrático e promova a participação de todos nas ações da escola, engendram um grande desafio referente ao paradoxo sobre sua suposta autonomia na tomada de decisões. Muito embora as narrativas que definem o papel de gestores escolares nos processos educacionais ressalte que sua atuação deva ser pautada pelos princípios democráticos orientados pela construção coletiva e compartilhamento de demandas e ideias, de certa forma, não parece ser este o contexto que enreda a realidade fática vivenciada por diretores, coordenadores e demais membros de equipes gestoras, principalmente diante das determinações oriundas dos

superiores hierárquicos e órgãos governamentais que, em diversas situações, terminam por limitar seu campo de atuação.

Normalmente, as equipes de gestão escolar podem ser compostas por diretor(a), vice diretor(a), assistente de direção e coordenador(a) pedagógico(a). Estes gestores em princípio, precisam estar alinhados para o desenvolvimento de um trabalho em que se valorize a qualidade de ensino, pois é sob o seu direcionamento e conduta que os professores, em grande parte das vezes, buscarão seus espaços e apoio. Tanto é que, de acordo com os dados coletados (e cuja análise detalharemos no tópico a seguir), os sujeitos professores entrevistados pontuaram que o trabalho dos membros da equipe gestora pode oferecer o subsídio necessário a que o trabalho educacional desenvolvido possa ser constantemente aprimorado e assim, buscar de forma eficaz e orientada, o alcance da qualidade em educação. Neste sentido a articulação do trabalho realizado com a equipe gestora é fundamental para que os docentes se sintam valorizados, apoiados e recebam o suporte para exercício de suas funções no ambiente escolar (CORREA, 2003).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) ressaltam a valorização profissional como fator importante para a ampliação da qualidade de educação:

Considerando que o professor tem um papel extremamente importante na garantia da qualidade do trabalho realizado na educação, além de tratar da formação inicial dos profissionais de Educação Infantil, a LDB estabelece que os sistemas promoverão a valorização desses profissionais, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ingresso exclusivamente por concurso de provas e títulos, formação continuada, piso salarial profissional, progressão funcional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária, e condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2006, p 32).

Apesar da remuneração dos professores não depender diretamente dos atos da gestão escolar, ações que são consideradas essenciais para a ampliação da qualidade de ensino são necessárias para que o professor perceba e sinta a valorização para além

daquilo que lhe seja oferecido como recursos dentro da escola, uma vez que quesitos como salários adequados, planos de carreira e progressão funcional são igualmente necessários à efetivação da qualidade em educação.

Além disso, a formação continuada e a discussão teórica a partir da realidade experienciada pelo professor, são pontos importantes na qualidade de ensino ofertada e foram também suscitados nas entrevistas coletadas. A esse respeito, é importante observar que cabe à gestão escolar articular-se com as questões essenciais e que embasam o trabalho docente, valorizando as discussões sobre as problemáticas que envolvem o trabalho nas diferentes unidades escolares, refletindo, compartilhando e ampliando os debates de forma democrática, fazendo com que eventuais conflitos não sejam restritos à individualidade de um único professor, mas sim de uma equipe escolar que busca conjuntamente alternativas para a melhoria das práticas de trabalho e resoluções de conflitos.

Luiz, Nascente e Lima (2015) apontam que a partilha de poder, a vinculação das ações pedagógicas, administrativas e políticas da unidade escolar, compõem uma gestão democrática, com isso a participação de todos os envolvidos pode favorecer a qualidade da educação ofertada às crianças na educação infantil. Entretanto, apesar da busca constante por uma gestão democrática, cabe sempre destacar os inúmeros desafios e obstáculos com que corriqueiramente se depara. A necessidade de um envolvimento concreto por parte de toda a comunidade escolar (ainda que pela via de seus representantes) atrelado à existência de uma pseudo autonomia oferecida pelo sistema, constituem importantes obstáculos na busca pelo propósito democratizante consubstanciado na melhoria da qualidade.

## **A qualidade na educação infantil e suas representações sob o foco das lentes docentes**

Conforme já observado, para fins do presente estudo, realizamos pesquisa de abordagem qualitativa associada à pesquisa de campo exploratória junto a professores e professoras que exercem suas funções em escola pública municipal de Hortolândia-SP, o que esmiuçaremos a diante. De pronto, impende-nos destacar que não há, aqui, a pretensão de se tecer qualquer crítica sobre os sujeitos entrevistados e/ou julgamentos acerca de seus comportamentos, opiniões e relatos, mas sim, de se buscar a compreensão e análise das suas narrativas coletadas à luz do arcabouço teórico suscitado e dos objetivos de pesquisa previamente traçados pelo lastro estritamente científico.

O grupo dos(as) docentes entrevistados(as) foi composto por homens e mulheres, com experiência mínima de um ano de carreira docente na etapa da educação infantil como professores efetivos em uma escola da rede municipal de Hortolândia-SP<sup>7</sup>. Utilizamos para o estudo dos dados coletados, da metodologia de análise biográfica<sup>8</sup> e para fins da obtenção desses dados, nos servimos da aplicação de questionários digitais que foram encaminhados a docentes de uma unidade escolar, que livre e consentidamente, optaram por participar da pesquisa. O instrumento encaminhado continha os seguintes questionamentos: “Para você a qualidade de ensino depende do professor? Explique sua resposta”; “O coordenador pedagógico influencia na qualidade de ensino? Explique sua resposta”; “O diretor escolar influencia na qualidade

---

<sup>7</sup> Para designar os sujeitos entrevistados nos utilizamos das letras A a H, nomeando-os pelos termos Professor A, Professor B, Professor C, Professor D, Professor E, Professor F, Professor G e Professor H.

<sup>8</sup> Esclarecemos que não nos utilizamos de narrativas de vida como fonte de análise e sim, que nos servimos da metodologia de análise biográfica para a compreensão dos relatos coletados nos questionários aplicados. Esses questionários foram enviado por meio eletrônico e sem exigência de identificação por parte do participante.

de ensino? Explique sua resposta”; “Hoje, o que você considera mais relevante para melhorar a qualidade de ensino?”. As respostas eram livres. A revisão bibliográfica realizada não pretendeu confrontar ou criticar os dados analisados, mas levantar a pertinência das narrativas ante a temática estudada.

No geral, podemos observar que os sujeitos entrevistados apresentaram algumas diferenças de percepção sobre seus papéis e concepções acerca da questão da qualidade na educação infantil. Suas narrativas indicam um forte reconhecimento sobre a relevância da jornada docente na construção de uma educação infantil que possa ser considerada de qualidade, entretanto, restou evidente em grande parte desses relatos que esse papel, isoladamente reconhecido, não contemplaria suficiência necessária à promoção e efetivação da qualidade em menção.

Nesse contexto, acerca do questionamento sobre se a promoção da qualidade na educação infantil dependeria do professor, destacamos os seguintes relatos:

**Professor D** Sim. A qualidade do ensino depende de todos os profissionais da educação, mas não somente dos profissionais como também dos recursos oferecidos.

**Professor F** Não só do professor, mas de toda equipe, do contexto e do próprio sistema em que estamos inseridos.

**Professor G** O professor é uma das partes, porém a qualidade não depende só dele. A qualidade do ensino depende da estrutura física e humana disponibilizada pelo Município, Estado ou Governo Federal; depende da família e a importância que ela dá à educação, e sua condição social para dar uma estrutura física, econômica e afetiva ao estudante. Cabe também ao estado dar um salário digno ao professor, para que esse não precise dar aula em três escolas diferentes, e também fornecer treinamentos constantes. Ao professor cabe conhecer e aprimorar a sua prática de ensino.

Note-se que, a partir das falas em destaque, responsabilidade pela qualidade na educação parece ser concebida como prática e vivência compartilhadas, não se tratando, portanto, de encargo que recaia exclusivamente sobre o professor. Sob essa perspectiva, a qualidade da educação não está determinada apenas por um fator,

mas sim, por diversos fatores que envolvem não apenas a sua efetivação, mas todos os sujeitos que com ela precisem se envolver. Logo, cada seguimento (professores, gestores, família, sociedade, governantes) teria a sua parcela para contribuir e, de forma compartilhada e conjunta, assegurar o alcance dos parâmetros que caracterizam uma boa qualidade na educação infantil.

Neste sentido vale ressaltar que as narrativas dos professores quanto a qualidade está relacionada à participação de todos os envolvidos, nos leva a refletir a necessidade de uma gestão democrática.

A gestão democrática tem seus conceitos baseados no compartilhar decisões, visando uma educação de qualidade com transparência corresponsabilidades. Nesse aspecto, caracteriza-se por privilegiar a partilha de poder e a necessidade de vincular ações pedagógicas, administrativas e políticas da unidade escolar. (LUIZ, NASCENTE e LIMA, 2015 p.76.)

Os relatos analisados ainda nos dão pistas a respeito de que os sujeitos entrevistados concebem o conceito e contexto da qualidade na educação infantil a partir daquilo que consideram ou que negam sobre o fracasso escolar. Algumas das narrativas indicam que a variabilidade dos índices de qualidade seria inversamente proporcional aos apontadores de um possível fracasso como por exemplo o desempenho dos alunos, os índices de evasão e o comprometimento da família. Isso significa dizer que, no cerne dessas narrativas, os níveis de qualidade seriam aferidos a partir das referências realizadas em relação aos parâmetros que caracterizam o fracasso em seus mais diversos aspectos: quanto maior o fracasso, menor a qualidade e vice-versa. Vejamos:

**Professor B** (...) o professor é a chave para um bom aprendizado de sucesso, dependendo da sua qualidade de conhecimento e práticas em sala de aula.

**Professor H** O professor é parte, mas não o único responsável pela qualidade de ensino. Para um ensino de qualidade vários itens precisam ser avaliados no ambiente escolar como: se o espaço físico da escola é adequado, se possui material para o professor trabalhar, se possui uma gestão democrática e participativa que auxilia o professor e os alunos, se a formação dos professores e as condições de trabalhos estão adequadas, como está à

permanência dos alunos na escola, o que faz a gestão quando há uma evasão, tudo isto são fatores que contribuem na qualidade de ensino.

Observamos, assim, que refletir sobre o que é qualidade na educação infantil pode se revelar como importante estratégia para a construção de uma melhor percepção sobre as ações educativas que ofereceremos para as crianças nessa etapa da educação básica. A esse respeito, Charlot (2000) nos convida a ressignificar o fracasso escolar, o que fazemos articulando seus apontamentos com a questão da qualidade na educação infantil suscitada pelos dados coletados.

De acordo com o autor, há uma tendência em se conceber que a escola que conta com o alto índice de um suposto fracasso, apresenta apontadores de qualidade questionáveis. A esse respeito, Charlot (2000) destaca ser necessário maiores reflexões em torno do que se compreende por fracasso escolar posto se tratar de termo comumente utilizado para justificar as diferenças que se estabelecem na escola, o que desfavoreceria uma análise mais complexa do assunto. Nesse contexto, a posição social em que o aluno se encontra passaria a estar também, na origem desse fracasso e as diferenças seriam vistas como a falta de algo que a escola não é capaz de suprir não atingindo, dessa maneira, a qualidade almejada.

Pode haver, nesse aspecto, duas linguagens redefinindo os elementos em análise: uma oriunda das jornadas dos alunos, outra, das jornadas dos docentes. Sem qualquer pretensão de culpabilizações, essa tensão possivelmente se estabelece em razão da relação com o saber que ambos constroem em suas trajetórias. A lógica que mobiliza a compreensão dos docentes acerca de fracasso e qualidade, se difere daquela que mobiliza a compreensão por parte de aluno ou de outros membros da comunidade escolar que não os docentes, as percepções reverberam dos elementos do lugar de que emanam.

Os relatos demonstram haver uma preocupação por parte dos sujeitos pesquisados no sentido de que os alunos, famílias e

gestores assumam uma postura comprometida com a profissionalização do espaço escolar e que este passe a ser compreendido como local de saber e não de lazer ou qualquer outra pretensão. Para tanto, mais do que criticar ou julgar um ou outro posicionamento, caberia uma maior reflexão a respeito de como cada qual se relaciona com o saber, já que no âmago de suas conexões escolares discursos salvacionistas ou depreciativos do universo pedagógico ainda pairam e produzem verdades com bastante intensidade.

Se analisarmos a qualidade na educação infantil pelo viés que nos aponta a concepção de fracasso escolar preconizada por Charlot (2008), entendendo as diferenças entre os alunos, currículos e escolas não como justificativas, mas como ponto inicial de reflexão sobre o que a instituição escolar e sua equipe têm para oferecer para todos os alunos nas suas demandas e peculiaridades, torna-se possível traçar um caminho que não os enquadre no estereótipo do fracassado dando-lhes a oportunidade de aprender sem rótulos, sem o peso da imagem desvalorizada de si. Este seria o ponto inicial das reflexões sobre a qualidade de ensino que, antes de qualquer outra questão, parte do envolvimento de toda a equipe escolar e demais membros de sua comunidade.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito às idealizações paradigmáticas que reverberam pelos relatos coletados. Observamos que dentre os entrevistados, há indicativos de que a qualidade na educação infantil se encontra em um devir aparentemente distante em razão de ainda estar a aguardar a vinda de situações ideais de realização: alunos ideais, famílias ideais, gestores ideais, recursos ideais, escola ideal e assim por diante. As narrativas que carregam consigo essas percepções são marcadas pela chamada narrativa de formação, que contempla mais que uma análise individual ou isolada sobre a temática, mas uma manifestação social, histórica e cultural da relação do sujeito que narra com a sociedade em que se insere (DELORY-MOMBERGER, 2014).

A compreensão biográfica dos relatos coletados indica um exercício contínuo por parte dos sujeitos investigados no sentido

de (re)significar as suas próprias experiências constituindo uma expressão de si que não parte exclusivamente de uma produção individualizada de suas percepções, mas de uma produção contextualizada que define tanto o que narram sobre si quanto sobre o outro e suas relações.

Neste sentido, destacamos que as concepções sobre a qualidade na educação infantil pelas narrativas dos sujeitos entrevistados, abrange e decorre também, de questões diversas que ultrapassam os limites das subjetividades para alcançarem os da coletividade, como por exemplo, as desigualdades sociais e de gênero, o descontentamento com políticas públicas, os discursos sobre o desprestígio da carreira docente, a desvalorização salarial e tantas outras. Assim, quando questionados sobre o que consideram como mais relevante para melhorar a qualidade de ensino, nessas narrativas sobressaíram:

**Professor A** Mais formações de qualidades para os professores, respeito pela nossa classe e remuneração digna.

**Professor C** A valorização dos profissionais da educação através de recursos materiais e cursos de capacitação.

**Professor D** Valorização e qualidade de vida do professor, estrutura física das escolas, relação participativa com a comunidade compondo uma gestão democrática.

**Professor F** Salário maior, para que o professor pudesse se dedicar a apenas uma escola. Ter tempo para estudar e concentrar toda a sua energia em apenas uma escola. Professor em tempo integral, dedicação exclusiva uma única escola, porém com salário compatível. A partir disso, proporcionar que além da prática docente, ele desenvolva trabalhos de pesquisa aplicada ao contexto da escola e que sua experiência possa ser trocada com outros professores.

No que tange aos relatos que dizem respeito ao papel da equipe gestora na promoção da qualidade na educação infantil, portanto, a sistemática biográfica não poderia ser diferente. O papel desempenhado pelos membros da equipe gestora da instituição escolar se mostra de significativa relevância nos relatos coletados. Questionados sobre a representatividade de coordenadores e diretores sobre a questão da qualidade na

educação infantil, as narrativas seguiram os caminhos da reafirmação sobre a importância que essas figuras assumem, especialmente sobre a orientação e suporte ao professor a respeito das ações a serem individual ou coletivamente praticadas em prol de uma educação de melhor qualidade.

Sobre o papel do coordenador pedagógico, as narrativas coletadas indicam que as experiências vividas pelos entrevistados reforçam o valor que atribuem ao amparo oferecido pela atuação e orientação desse profissional, que, segundo sua visão, representa um importante intermediador das demandas docentes frente aos conflitos cotidianos enfrentados em suas práticas profissionais. De acordo com Riscal (2016), o trabalho do coordenador pedagógico é centrado na “Organização do trabalho educativo na escola, que deve ser executado em colaboração com a comunidade escolar e consiste na articulação, no planejamento, na execução e na avaliação das ações pedagógicas realizadas no âmbito escolar (p.106.)”.

Os professores destacam que o coordenador deva se estabelecer não apenas como um profissional de manifesta competência técnica, mas também, sócio emocional, no sentido de que tenha as habilidades para dirimir as questões estritamente profissionais e pedagógicas, mas também, humanas, afetivas e sociais que, igualmente, gerem seus efeitos sobre os caminhos percorridos na escola.

Outro aspecto que se repete nas entrevistas é a centralidade e dimensão da posição ocupada pelo(a) diretor(a) de escola. Os relatos indicam que esse membro da comunidade escolar assume um papel de extremada representatividade perante os demais em razão de sua situação de liderança e referência na organização hierárquica da instituição, fato que o torna indispensável para a definição do percurso a ser seguido rumo ao alcance dos parâmetros que integram uma educação infantil caracterizada como de qualidade. Apesar de unanimemente concluírem por esse imprescindível papel, as narrativas não se aprofundaram sobre como a atuação desse gestor poderia culminar, na prática, na efetivação de uma educação de

qualidade na etapa da educação infantil, limitando-se, portanto, apenas a ressaltar a importância de suas funções de comando, suporte e orientação em razão de sua posição hierárquica perante os demais membros da comunidade escolar.

Por fim, pelas análises realizadas, concebemos que a relação docente-qualidade se estabelece sobre questões bem mais profundas que a simples oferta de recursos estruturais e materiais, pois para além dos fatores físicos, há fatores sociais, emocionais, éticos e morais imbricados no alcance da qualidade. Todos esses fatores articulam-se em um processo que necessita cumprir uma trajetória de realização orientada por profissionais e permeada por políticas públicas que efetivamente supram as demandas oriundas de cada realidade educacional. Todo esse processo, pela tortuosidade de seus (des)caminhos, em muitas situações parece ter gerado uma incompreensão acerca das dimensões e do significado do termo qualidade nas instituições de educação infantil e provocado percepções distorcidas sobre seu alcance e aplicação.

### **Considerações finais**

As falas analisadas apresentam a visão de mundo dos sujeitos de pesquisa, constituídos por suas histórias e trajetórias. Tal perspectiva evidencia que a formação e constituição do sujeito docente e de suas percepções resultam de sua individualidade, mas também, de suas vivências práticas, de suas relações com outro e das características de seu tempo e cultura. Essas características reverberam seus efeitos sobre a maneira como o docente age e se comporta diante das mais diferentes situações que vivencia.

Apesar de avanços na análise do que se considera qualidade para a educação infantil, ainda nos deparamos com debates de cunho ideológico que preconizam o assunto de forma a apontar quesitos quantitativos como indicadores principais em detrimento de apontamentos qualitativos de mesma ou superior relevância. Partindo dessa questão, outro ponto a observarmos diz respeito aos sistemas avaliativos externos e seu papel na produção dos

indicadores acerca da qualidade educacional. Enquanto no ensino fundamental os sistemas de avaliação se constituem de maneira claramente mais mensurável e possível quanto a quantificação, ao diagnóstico situacional e ao levantamento de metas a serem alcançadas, na educação infantil isso não se aplica da mesma forma, posto que os instrumentos avaliativos disponíveis para essa etapa não suprem as necessidades analíticas de suas peculiaridades e, por conta disso, não colaboram efetivamente para o desenvolvimento e aplicabilidade de políticas que favoreçam a oferta de qualidade. Essa constatação é também verificável nos relatos colhidos, já que a maior parte dos entrevistados aponta com frequência a ausência dos recursos mínimos que consideram necessários à caracterização e efetivação de uma educação de qualidade em sua etapa de atuação, a educação infantil.

Nossas vivências indicam que possa haver uma possível responsabilização dos profissionais que compõem a equipe de gestão escolar não apenas quanto aos recursos administrativos e financeiros da unidade, mas quanto aos resultados apresentados pelos alunos em seus processos de ensino e aprendizagem. Disso inferimos que a necessidade de fazer da escola um espaço em que se garanta qualidade de ensino seja uma questão que surge no âmbito docente já em seu exercício profissional como professor, perpetuando-se e reforçando-se caso esse docente venha, futuramente, a ocupar um cargo de gestão.

Esta perspectiva pode ser considerada como um ponto de motivação que promova o fortalecimento do trabalho coletivo na busca pelas melhorias necessárias, sobretudo no que diz respeito às condições de trabalho e à qualidade de ensino. Valorizar o que os professores consideram essencial para ampliação da qualidade na educação infantil e considerar como a gestão dos recursos favorece essas condições deve ser uma das prioridades do trabalho da gestão escolar.

Diversos são os caminhos para que possamos analisar paradigmas e discutir a questão da qualidade na educação infantil. Entretanto, pela análise sistematizada do quanto discorreremos

acima, o que podemos concluir é que muita ainda há por fazer na educação infantil em prol da efetivação de uma educação que possa ser considerada como de qualidade por estar em total culminância com as demandas específicas de seu contexto histórico, social, político e cultural. Há instituições escolares e profissionais da educação (tanto da equipe gestora quanto dos demais setores da escola) muito empenhados na melhoria do modelo educativo ofertado na educação infantil. Todavia, embora este empenho seja indispensável para a obtenção dos resultados pretendidos, é preciso sempre destacar que os esforços pela ampla garantia de uma educação de qualidade, demanda empenho coletivo, incluindo os setores políticos, governamentais e sociais.

Para concluir, resta-nos enfatizar que não se trata de simplesmente criticar docentes ou qualquer outro profissional da educação por esta ou aquela atitude. É preciso destacar que, assim como os próprios relatos analisados reforçam, é necessário melhorar substancialmente as condições de trabalho e de valorização da carreira profissional desmistificando os discursos de ressaltam o individualismo e a culpabilização dos educadores como responsáveis isolados pelas falhas na promoção da qualidade na educação infantil. Ao contrário disso, a situação atual e as percepções levantadas, apontam para a necessidade de um esforço conjunto no sentido de que as ações e políticas públicas destinadas ao aprimoramento da qualidade na educação se produzam pela escuta ativa de demandas reais e suplantem a mera expectativa de um devir cada vez mais distante (CORREA, 2003).

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil** – Brasília. DF, 2006 Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpar\\_qualvol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpar_qualvol1.pdf). Acesso em 03 mar 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** – Brasília. DF, 2009. Disponível [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf) Acesso em 03 mar 2021.

CAMPOS, M. M; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6ª ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://www.uac.ufscar.br/domumentos-1/CRITERIOS.pdf> Acesso em 03 jan 2021.

CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43 n.148 p.22-43 jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf> Acesso em 03 jan. 2021.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, Abr. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100) Acesso em 03 Mar. 2021.

CHARLOT, B. **Da Relação com ao Saber**. Elementos para uma teoria. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p.17-31, jul/dez.2008.

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 119, pág. 85-112, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200005&lng=en&nrm=iso).

Acesso em 07 de março de 2021.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA D. A; DUARTE A. W. B; CLEMENTINO A. M. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)**. RBPAAE – v 33, nº 3, set/dez 2017, p.707-726.

RISCAL, S. O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do projeto político-pedagógico. In RISCAL, S.; OLIVEIRA, B.; BALDAN, M. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. S.C. Pixel, 2016, p. 105 a 126.

ROSEMBERG, F. Qualidade na educação infantil: uma perspectiva internacional: uma perspectiva internacional. In: **Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Anais. Brasília, 1994. p.154-156. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br /download/texto/me001906.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001906.pdf) Acesso em: 01 mar. 2021.

## Capítulo 12

### Educação e reflexão: escola e comunidade caminhando juntas

Carla Magalhães de Souza  
carla.magalhaes.pedagoga@gmail.com

Flávio Caetano da Silva  
flaviocaetano@ufscar.br

#### Introdução

A construção deste trabalho de pesquisa se estende na questão “o que é qualidade de vida no ambiente escolar para os funcionários da Unidade Escolar?” e, também, na busca de, a partir da pesquisa, estudar atividades extracurriculares que envolvam a participação da família, visando à promoção de qualidade de vida no ambiente escolar. O interesse surgiu a partir da necessidade de questionar sobre a qualidade de vida e a relação entre a escola e a comunidade, especificamente, no que tange à escola como entidade formal, considerando a importância do papel da interação das famílias com a escola, que afeta a vida em sociedade, em sentido amplo.

Este texto foi desenvolvido e fundamentado a partir de diversas pesquisas, utilizando como fonte ações do Programa Valores e Atitudes, projetos, atividades, livros, revistas, pesquisa de campo e ações do Programa Viva Mais, ocorridas no setor de educação formal no município de Hortolândia. Assim, a fim de reunir material para aporte teórico, tem-se, como base, teóricos da educação e entrevistas com profissionais deste mesmo setor, objetivando um diálogo entre os autores que nos serviram de lastro teórico e a vida de diferentes escolas e seu público, no âmbito da rede municipal de Hortolândia, SP.

Pretende-se, através da abordagem do tema sugerido refletir acerca da importância da qualidade de vida e das relações escola-

comunidade que a educação propicia por meio da escola pública no local onde se situa, configurando este recurso na formação do caráter para o coletivo. Portanto, acredita-se na relevância de discussões nas reuniões de professores e referentes às Atividades Complementares, direcionadas ao papel coletivo da escola, levando os profissionais da educação à reflexão sobre a sua participação dentro do contexto que esta temática sugere, com relação à realidade da vida escolar.

Partindo disso, este texto tem o objetivo de viabilizar discussões sobre a biografização e formação (DELORY-MOMBERGER, 2008), para identificarmos relações entre a comunidade e a escola.

### **A relação com o saber – uma perspectiva teórica**

É importante que os pais e responsáveis sintam-se acolhidos pela equipe pedagógica e tenham canais de comunicação efetivos com a escola. Eles devem ser incluídos não só quando for preciso resolver alguma questão do aluno, mas em diversos momentos da rotina escolar. Quando as famílias têm uma imagem positiva da escola, elas expressam isso nas suas relações pessoais e sociais. Ao participarem do cotidiano escolar, os pais podem falar sobre isso no bairro e construir novas parcerias entre a gestão e a comunidade.

Todavia, conforme a crítica de Charlot (2013), ainda se faz vigente o sistema tradicional de educação, uma vez que o funcionamento escolar persegue uma avaliação individualista, que não considera fatores coletivos e sociais, posição social do aluno e dos seus familiares, bem como seus saberes e possibilidades de domínio de atividades tanto teóricas quanto práticas na escola.

Para melhor compreensão, o autor percorre as tendências ideológicas do campo da educação, deste a Escola Tradicional à Escola Nova, sendo a primeira caracterizada pela noção de criança como *natureza selvagem e perversa*, devendo ser domesticada pela disciplina escolar. Entretanto, com o advento da Escola Nova, e da crítica à norma como eixo sobre o qual girava a escola, uma nova

perspectiva se abre, propondo-se levar em conta o desejo da criança. Assim, desloca-se o papel do ensino para a aprendizagem, fazendo pender a balança do processo pedagógico e formativo para o aluno. No entanto, como ressalta Charlot (2000), a noção de *natureza selvagem* permanece sobre a criança, alterada apenas para a ideia de um *bom selvagem*. Assim, a despeito de parecerem se opor do ponto de vista dos métodos pedagógicos, partem da noção que a criança é um ser *determinado por uma natureza* (CHARLOT, 2020).

Aos escolanovistas, os métodos tradicionais de ensino configuram-se como anti-científicos, posto que eram motivados pela centralização do professor como fonte de todo saber e que, portanto, cerceavam a multiplicidade filosófica e científica, conservando determinados saberes ditos como verdadeiros. Já a Escola Nova propõe a descentralização do professor como fonte de saber, colocando o aluno como figura autônoma e relevante à disponibilidade de saberes escolares.

Apesar disso, o ideal construtivista, isto é, que reivindica o sujeito como ativo aos saberes e conhecimentos, ainda que teorizando as bases educacionais em documentos oficiais em diversos países, é, segundo Charlot (2013), demasiadamente distante da prática escolar e do sistema de ensino. O que ocorre é uma concepção binária frente à existência de professores tradicionais e construtivistas, produzindo discursos morais acerca da conduta dos profissionais, classificando-os como ultrapassados ou iludidos, enquanto o sistema vigente segue determinando avaliações que não consideram perspectivas coletivas e sociais:

As professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz respeito ao valor da pessoa do aluno. Essa forma escolar condiz com a pedagogia tradicional. [...] Imaginemos uma professora que leva a sério a injunção construtivista: mobiliza os seus alunos em pesquisas, desenvolve projetos, pratica uma avaliação formadora, diagnóstica e reguladora. E, no final do mês, do semestre ou do ano, a sua diretora lhe pede... A nota dos alunos! (CHARLOT, 2013, p. 114-115).

Tendo em vista os discursos que circulam na escola sobre o aluno, sobre a criança e suas potenciais chances de sucesso escolar, configura-se um lócus de produção de uma subjetividade, estendido, inclusive, aos professores e funcionários, além dos familiares dos alunos. Tal lugar orienta-se no que é dito sobre ele em uma sociedade presa às concepções neoliberais – como proposto por Chalot:

A ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “lei do mercado” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade. Multiplicam-se as privatizações, inclusive, em alguns países, em especial no Brasil, as do ensino, quer fundamental, quer médio, quer superior ainda mais. De modo geral, a esfera na qual o Estado atua diretamente reduz-se. O Estado recua, em proveito do “global” e, ainda, do “local”, beneficiado pelo recuo do Estado (CHARLOT, 2008, p. 20).

Desta maneira, o neoliberalismo é presente no regimento da escola, ou seja, constituindo a subjetividade dos sujeitos, conduzindo práticas e ideias que estes têm sobre si mesmos e dos outros. A chamada “racionalidade neoliberal” é, para além de um sistema político, mas também operante nos percursos realizados pelos alunos, que, em narrativas de professores sobre seus alunos, tanto a constituição de suas subjetividades, quanto suas perspectivas de êxito na escola, se configuram como histórias de vida clivada pelas experiências de sucesso e fracasso, dividindo o conjunto dos sujeitos aprendentes em dois blocos distintos. O bloco dos bem sucedidos de um lado e o bloco dos fracassados, de outro.

Considerando contribuições de Michel Foucault (2004) em torno da subjetividade ponderamos, no âmbito dos exercícios de poder, incluindo, aqui, o micro-exercício, isto é, o poder exercido cotidianamente entre sujeitos. Para Foucault (1998), o poder é movimento, reação e possibilidade, uma prática indissociável do sujeito. Mais do que isso, o discurso apropria-se do poder, constituindo-se o lugar do sujeito em uma política de verdade sobre quem ele é, naturalizando discursos *verdadeiros* sobre o aluno-sujeito.

Apresentamos a seguir as análises do material que nos interessa discutir no âmbito deste texto.

### **Análise dos materiais**

Foucault (2019) descreve uma análise arqueológica por meio do levantamento de enunciados que, somados, possibilitam a visualizar determinado objeto discursivo. No caso aqui estudado, o sujeito é analisado por meio da definição que dá à qualidade de vida no ambiente escolar, com destaque ao bem-estar dos alunos e professores.

Partindo da pesquisa com os professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de educação existe uma regularidade no que é dito frente à questão “O que é Qualidade de Vida no Ambiente Escolar?”. Abaixo, seguem os enunciados com os destaques relevantes de recorrências de termos que se referem ao objeto “ambiente escolar e qualidade de vida”. As abreviações são utilizadas para manter o sigilo ético dos sujeitos consultados:

1. “Qualidade de Vida no Ambiente escolar é **garantir aos alunos condições físicas e psicológicas** para aprender e vivenciar suas experiências junto com a união da equipe escolar e a família de modo produtivo” P.A.K.

2. “Qualidade de Vida para mim é garantir ao aluno condições físicas e psicológicas para **aprender mudanças de hábito** e orientação sobre comportamentos saudáveis” P.E.F.

3. “Para mim **o ambiente escolar é importante**, uma boa alimentação, os professores e todos os funcionários alegres, respeitados independente de qualquer coisa” C.I.C.

4. “Qualidade de Vida para mim é **garantir ao aluno hábitos alimentares saudáveis e prática regulares de exercícios**. Ela inclui ainda saúde emocional e o bem-estar dos alunos como um todo” Z.R.B.

5. “Pra mim Qualidade de Vida é o professor **interagir com o aluno, com carinho no que faz**, e os professores tendo suporte dos

maiores que eles, para que as crianças possam aprender e tendo atividades que sejam boas para o seu crescimento e a família fazendo parte de tudo” L.S.A.

Foucault (1996) escreveu que o discurso situa tanto o sujeito quanto o lugar de onde ele fala. Os destaques mostram a qualidade de vida como relevante ao bem-estar dos professores, alunos e família, no que tange ao ensino, à aprendizagem, às situações emocionais, como alegria ou tristeza, depressão, angústias, euforia, entre outras, bem como, condicionamento físico e psicológico, hábitos alimentares saudáveis e interação da comunidade escolar. Os dados coletados apresentaram sugestões de atividades extracurriculares que envolvam a maior participação da família por meio de uma promoção para qualidade de vida no ambiente escolar:

6. *“Acredito que as comemorações dentro da escola promovem e atraem a participação da família e da comunidade como um todo, assim como visitas externas (passeios) organizadas pela família e pela escola”* P.A.K.

7. *“A escola deseja a participação mais ativa da família e isso se dá através de festas para que haja a interação de ambos”* P.E.F.

8. *“Para que haja envolvimento da família com a escola através de eventos comemorativos e reunião de pais”* C.I.C.

9. *“Levar a família a participar de maneira efetiva na unidade escolar através de festas comemorativas e reunião de pais”* Z.R.B.

10. *“Acho que a escola deveria ter atividades onde os pais pudessem estar junto com as crianças, com arte, movimento e coordenação motora, quando, ao meu ver, se coloca os pais em convivência com os filhos, mesmo sabendo que nos dias de hoje muitos pais não compareceram nas atividades”* L.S.A.

Assim, destacam-se sugestões de atividades que englobem a comunidade e que promovam a participação de todos, que façam despertar nos alunos e na família um diferencial de integração, como exemplo lugares na própria cidade que os alunos poderiam ir como os pais e, talvez, que sejam pouco explorados ou até mesmo desconhecidos, como no caso dos locais de ecoturismo.

Ainda acerca da pesquisa, foram pensadas atividades extracurriculares envolvendo a participação da comunidade, como: ações educativas, oficinas e outras iniciativas por meio das quais elas podem adquirir conhecimentos diferenciados a saber:

1 - Empreendedorismo: aulas de empreendedorismo desenvolvem a capacidade proatividade, de liderança, marketing, noções básicas sobre hierarquia e consciência social.

2 - Desenvolvimentos para falar em público e lidar com pessoas: o estímulo ao pensamento crítico e ao trabalho colaborativo é outra característica desenvolvida no teatro, sinônimo de respeito às diferenças e as variadas formas de enxergar determinada situação no dia a dia profissional, para encontrar soluções inovadoras.

3 - Atividade voluntária: cooperação e bom trabalho em equipe: o trabalho voluntário é uma excelente atividade extracurricular. Além de trazer satisfação pessoal por estar contribuindo para fazer a diferença na sociedade, o exercício é ótimo para preparar o profissional para o mundo do trabalho.

4 - Esportes: a prática esportiva é fundamental para o desenvolvimento motor da criança, trabalhando movimentos corporais diversos, como corrida, saltos e chutes. Além disso, o exercício físico regular é essencial para manter a saúde do organismo em qualquer idade, contribuindo para a regulação de hormônios e para o fortalecimento dos músculos. O treinamento semanal de esportes como vôlei, futebol ou basquete propõe o aprendizado de lições relativas à disciplina e ao compromisso com a atividade. Modalidades coletivas incentivam o trabalho em equipe e a criação de uma ideia de “time”, conceito que pode promover a cooperação e o companheirismo entre os alunos. A escola busca alternativas para engajar os alunos na aula de educação física, incentivando a prática rotineira de diferentes esportes. Os pais podem matricular as crianças em centros de treinamentos específicos, incentivando a prática regular de esportes. Também é possível engajar toda a família em atividades como caminhadas aos finais de semana ou passeios de bicicleta pelo parque.

5 – Música: o desenvolvimento de habilidades relacionadas à música estimula o desenvolvimento de capacidades sensoriais e criativas da criança. O contato com sons, letras e melodias estimula o aprimoramento da sensibilidade artística do jovem. Ao promover o equilíbrio entre os conteúdos aprendidos na escola e a prática musical, é possível formar um aluno multidisciplinar com saberes em matemática, temas sociais, saberes científicos e culturais. A improvisação musical auxilia a melhorar a capacidade criativa da criança. O estudo de letras e partituras também contribui para aperfeiçoar o aprendizado da linguagem. Além disso, o contato com músicas e trabalhos de artistas internacionais promove a expansão da bagagem cultural do jovem. A escola pode promover aulas de música como uma atividade diferenciada para os alunos. Também é possível organizar apresentações e trazer artistas para o ambiente escolar. Além disso, os pais têm a opção de matricular a criança em cursos especializados na prática de tocar instrumentos ou de canto, por exemplo.

6 – Teatro: a prática teatral pode ajudar a desenvolver habilidades motoras e intelectuais da criança, como criatividade, postura corporal, noção de espaço, equilíbrio e concentração. Também é responsável por aprimorar a projeção vocal, a oratória e a expressão corporal do jovem. Ao simular situações do dia a dia por meio de uma abordagem criativa nos roteiros das peças, as aulas de teatro ainda podem ser utilizadas para discutir temas relevantes para o desenvolvimento social da criança, trazendo lições de convivência, tolerância e amizade, por exemplo. A própria atividade teatral já se coloca como um estímulo ao trabalho em grupo, visto que cada criança possui seu papel na história e todos precisam estar em sintonia para que os ensaios sejam produtivos e a peça, um sucesso. A escola pode oferecer aulas de teatro como atividade extracurricular para os alunos e organizar apresentações ao longo do ano, convidando pais e responsáveis para compor a plateia. Além de contribuir para o aprendizado das crianças, a iniciativa ainda propõe a reunião da comunidade escolar em torno de um evento.

7 – Inglês: o aprendizado de inglês desde a infância nos tem parecido uma boa prática pedagógica, por permitir às crianças superar eventuais barreiras com línguas estrangeiras. É possível que a criança cresça aprendendo dois idiomas: no caso, o inglês e o português, por exemplo, pois pode haver um desenvolvimento mais amplo da linguagem, já que ele tem acesso a um vocabulário bem maior do que pessoas que apenas estudam a língua materna, possivelmente. Além disso, o aprendizado de língua estrangeira é benéfico para a criança como um todo, contribuindo para a expansão das capacidades cognitivas, estimulando a criatividade e exercitando continuamente a memória. A escola pode promover alternativas que engajem os alunos nas aulas de inglês, tornando o aprendizado contínuo. Os pais podem praticar o idioma em casa com as crianças, utilizando frases em diversos momentos do dia e assistindo a desenhos animados com legendas, por exemplo.

8 - Organizações voluntárias: Levar as crianças a clubes e associações, que desenvolvem trabalhos voluntários. Essas instituições promovem reuniões periódicas de jovens com o intuito de formar grupos para as mais diversas atividades, como ajudas comunitárias e até mesmo intercâmbios. Dentro dessas organizações, as crianças aprendem importantes valores sociais, já que elas precisam conviver em grupo, estabelecendo regras e funções específicas para cada um. Quando colocados diante de outras realidades - durante viagens ou com a realização de trabalhos voluntários, por exemplo -, os jovens conseguem observar um mundo potencialmente distinto daquele a que estão acostumados, expandindo sua compreensão de diferentes pontos de vista. A direção da escola pode firmar parcerias com as associações na cidade. É possível trazer informações e participantes da instituição para dentro do ambiente escolar, procurando incentivar outros alunos a fazer parte dos grupos. Também parte dos pais a iniciativa de apresentar o trabalho realizado pelas organizações aos filhos e motivá-los a se inscreverem.

9 – Leitura: a criança pode associar a leitura apenas aos estudos formais da escola, o que cria certa barreira, já que não vê o ato como

algo prazeroso e divertido. É fundamental que os pais procurem utilizar o interesse das crianças por fantasias e por narrativas para instigar nelas o gosto pela leitura. Para tal, os pais podem destinar momentos da semana para praticar a leitura com os filhos, incentivando-os a ler alguns livros e também a escrever as próprias histórias. O exercício pode ser feito pela família, em bibliotecas ou em reuniões com os amigos da criança. A escola também pode propor a criação de grupos de leitura, motivando os alunos a tomar emprestados os livros disponíveis nas suas bibliotecas. Também é possível criar competições para premiar os melhores textos dos alunos e promover a produção escrita no ambiente escolar. Cabe aos pais e à escola incentivar o maior número de opções para que o próprio jovem encontre suas preferências e as siga.

10 – Eventos: oportunidade de aproximar as famílias da instituição, os eventos escolares são importantes para o desenvolvimento do estudante, sobretudo quando são associados às práticas pedagógicas. Aproximar o conteúdo da aula com o tema do evento, por exemplo, é uma maneira de engajar os alunos ao que está sendo estudado. Além disso, o círculo social dos alunos é expandido nesses eventos, já que é um momento que permite o relacionamento dos estudantes com colegas de diferentes classes com as famílias e com a equipe escolar. Sendo assim, as festas e celebrações representam inclusive uma ótima oportunidade de trabalhar as relações entre a escola e a comunidade.

As atividades extracurriculares possibilitam interações com as pessoas e com o mundo ao seu redor, afim de que as crianças produzam saberes fundamentais para o seu desenvolvimento. As experiências fora de sala de aula também apresentam um grande valor educativo, e precisam fazer parte da rotina dos alunos com a integração da família para ressaltar valores e atitudes em um ambiente voltado à qualidade de vida.

Cabe constar que as atividades não foram colocadas em prática por conta da conjuntura da COVID-19 e do fechamento das escolas para atividades presenciais. Mas estão preparadas para o retorno

de todos, assim que as condições sanitárias melhorarem e os riscos à saúde tanto de adultos quanto de crianças sejam minimizados.

### **Considerações finais**

Este texto teve como objetivo apresentar as possibilidades em torno da questão da qualidade de vida em ambiente escolar e propostas pensadas para atender à demanda de comunicação e interação entre escola e comunidade.

Partindo das reflexões de Charlot (2008; 2013), Bourdieu e Passeron (2009) e Foucault (1996, 1998 e 2019), foram apresentados, os conceitos de relação com o saber e biografização, bem como as trajetórias da Escola Tradicional e Nova como constitutivas historicamente da subjetividade dos envolvidos com a escola.

Para efetuação da análise, parte-se da apresentação de enunciados de professores do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de educação, referentes às questões sobre o que pensavam a respeito da qualidade de vida no espaço escolar e, posteriormente, o que sugeriam como alternativas de atividades que vão na direção da interação dos alunos e suas famílias com os sujeitos que trabalham na escola.

Conclui-se, então, que ainda que o sistema escolar exija dos professores conduta que indicam a manutenção de uma escola que vigia e pune, conforme indicado por Foucault (1996), há possibilidades de fuga e, sobretudo, pensar de forma divergente, enfatizando os deslocamentos dos sujeitos no sentido de modificarem as relações de poder, escaparem de valores individualistas típicos do pensamento atual.

### **Referências**

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. 4ª. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder.** 13. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito.** Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Tópicos).

## Capítulo 13

### Por uma Pedagogia da Criação: Experimentar o Cinema

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa  
avpimenta@ufscar.br

As perspectivas e propostas desenvolvidas neste texto partem de uma primeira aceitação, a do cinema como processo formativo na sociedade contemporânea. O cineasta e teórico do cinema Alain Bergala o toma como método que leva em conta a experiência do sujeito-espectador e aposta na realização cinematográfica em espaços formativos, como a escola, como forma de experimentar linguagens e forçar os limites da expressão para pensar o entorno e as possibilidades de significação.

Muito se tem escrito sobre um uso “não meramente ilustrativo” do cinema e do audiovisual e é também nesse sentido que nos posicionamos. É difícil negar que o cinema nos permite aprender e ensinar e que sempre há filmes que dialogam articuladamente com projetos curriculares. Não é o nosso intuito negar essa possibilidade de reflexão e prática. Contudo, entendemos ser importante ampliar as formas de adoção ilustrativa, entendendo que não se trata da única ou exclusiva possibilidade de trabalho pedagógico com o cinema. O mesmo se passa com relação aos anseios sobre o cinema como potência para despertar o senso crítico, ou possibilitar uma consciência a respeito dos meios de comunicação. A metáfora do cinema como possibilidade revolucionária para o desenvolvimento da consciência aprisionada ou manipulada pelos meios de comunicação é igualmente legítima e verdadeira, assim o apontou todo o repertório das Teorias Críticas. Todavia, quando propomos o cinema como uma forma de educação das sensibilidades e dos processos significativos é importante pensar que os objetivos e fins para o trabalho que propomos partem de uma articulação (ou uma

escolha) dos espectadores; e não de uma predefinição que vá de encontro a eles. Nesse sentido, nos unimos à provocação de Bergala (2002), ao indagar: não seria mais rico para o estudante trabalhar com um filme, ou um trecho fílmico, que implicasse em uma experiência singular? Não seria mais interessante pensar um modo de experiência que o afetasse esteticamente no sentido de mobilizar questões próprias, ou seja, seus próprios processos de significação? E de que modo isso seria possível?

Entendemos que a busca por filmes como núcleos formadores de entendimento são um primeiro movimento, que deve se integrar à percepção sobre o sentido que ganham quando aliadas às outras imagens. Ou seja, o espectador que age sobre a obra busca os significados para a história que assiste estimulado pela sequência montada pelo diretor/montador do filme. A sequência de exposição das informações colhidas em cada cena agrega sentido tanto às imagens quanto à experiência do espectador. O sujeito-espectador que observa o filme não está ali somente para se distrair com o espetáculo das ilustrações; ele se posiciona como um cientista em postura de teste, em desenvolvimento de um experimento. O observador fílmico busca algo além de informações sobre alguma coisa ou alguém, ele experimenta sentidos e significados diversos para aquilo que vê e ouve, observa tanto a informação disponível quanto a construção da linha de raciocínio do argumento fílmico. É como procurar a descontinuidade no fluxo do efeito sequencial para explorar as lacunas significativas do que vê, e, para isso, considerar sua própria experiência e os estados emocionais que o atravessam ao longo do filme. Estes estados são produzidos com o filme e devem ser levados em conta como objeto de atenção e análise.

Este processo implicaria em lidar com as imagens e sons, não somente como representações de fenômenos já conhecidos por nós, mas também como fenômenos a serem conhecidos *em* nós. Por dos recursos cênicos da representação audiovisual de um fenômeno natural, de uma reflexão filosófica ou de um experimento científico, o filme cria em nós a sensação da lógica e da racionalidade sobre o que é visto. Independente da verdade ou não destas categorias –

fenômeno, lógica ou razão –, suspeitaríamos da busca cinematográfica pela verdade representativa, a experiência fílmica nos mostra que os limites da ação cinematográfica se encerram nos campos mais amplos do artifício e da verossimilhança. Daí a grande dificuldade, ou até mesmo incompletude dos trabalhos que buscam desvendar apenas uma *mensagem fílmica* que sirva como ideia ou confirmação de teorias previamente constatadas.

É possível entender o filme como criador de um mundo que naquele instante se apresenta a nós, que age sobre nós, que nos significa. Desse ponto em diante, as perguntas poderiam ser: que mundo queremos criar para nós mesmos e para os que nos rodeiam? Queremos, para os estudantes, um mundo-filme que confirme um posicionamento prévio? Qual seria, então, a finalidade do filme? Não seria mais interessante uma abordagem que tencionasse sentidos conhecidos e provocasse outras razões e sensações para a questão inicial? É a este processo que nos referimos quando imaginamos um cinema como meio de conhecimento. Cinema como tensão das certezas e afirmações, cinema de escolhas e caminhos possíveis para pensarmos cinematograficamente a educação.

A Hipótese-Cinema (BERGALA, 2002) inaugurou uma série de observações a respeito das potências pedagógicas do cinema no sentido de explorar diretamente os processos significativos do espectador como processo formativo. Ele propõe que, para iniciarmos as crianças no cinema, não devemos partir de um saber, de uma predeterminação da cultura, nem da história do cinema. É mais importante partirmos da experiência direta da travessia do filme, considerando que na experiência existe saber.

O fato de uma criança ver um filme sobre o qual ela não sabe nada, sem haver uma preparação, faz com que ela entre no filme. Então, ela atravessa o filme. E quando ela sai desse filme há uma inteligência do filme. Há uma maneira pela qual ela compreendeu o filme, a maneira pela qual ela se emocionou, a maneira pela qual ela foi tocada (BERGALA, 2012).

Consideremos, então, as imagens que a criança reteve, por exemplo. Certamente essas imagens retidas e significadas por uma criança se distinguem daquelas sentidas pelos adultos e esse aspecto é considerável no processo de formação de mundos pelo cinema. “Quando ela vê um filme de uma hora e meia, o que fica? Quais imagens a tocaram pessoalmente? É sempre a partir daí que é preciso partir (...) Não se deve partir de ideias. Não se deve partir de conceitos. Chegaremos às ideias e aos conceitos depois” (BERGALA, Experiência, ABCedário com Alain Bergala, 2012). É preciso, portanto, que as crianças/sujeitos falem primeiro. Cada um pode contar como sentiu e atravessou o filme. Desse ponto podemos iniciar uma abordagem que as leve a organizar suas ideias para que possam compará-las a outras, inicialmente dos colegas, depois dos professores e, enfim, dos autores com os quais trabalhamos.

Esses aspectos são considerados por Bergala a partir de sua proposta de trabalho com uma *pedagogia da criação*. Trata-se de um trabalho de duplo aspecto, que considera a possibilidade de realização cinematográfica na escola, mas também um processo de criação significativa com os estudantes, de construção das ideias com os filmes e em conjunto com os colegas e professores. Não se trata diretamente de análise fílmica em sala de aula. Ou até poderia ser, mas a metodologia empregada é que deve ter na experiência seu ponto de início. Trabalhar a experiência significa atuar diretamente sobre a potência criativa do conhecimento estudantil, uma forma específica de ler o mundo, a língua escrita da realidade a qual Pasolini (1982) se referia. Isso significa pensar o cinema como modo produtor de saberes em vez de nos ocuparmos dele unicamente com uma ferramenta para o aprendizado.

### **Cinema e Educação: uma aposta nas sensibilidades**

Apostar no cinema como modelo ou estratégia de educar, de pensar cinematograficamente os processos formativos implica em assumir determinadas posturas. Assumir posturas diante da obra

fílmica e, sobretudo, assumir posturas pedagógicas de incerteza, de inadequação. O que implica tomar o filme como laboratório de testes e tensões e não como plataforma de confirmações? Significa criar situações que forcem os estudantes a fazer escolhas, a marcar posicionamentos e a buscar recursos de desenvolvimento das escolhas que sustentam. Significa também trazer os conflitos para a cena de frente do processo criativo do conhecimento. Alain Bergala ressaltava, ao longo de toda sua obra, as aproximações entre o ato de realizar um filme e o de educar, pois considera o *fazer cinema* a partir de três atos fundamentais: a eleição, a disposição e o ataque (BERGALA, 2002, p.133) — o que poderíamos ler, em outros termos, como aprender a fazer escolhas, estabelecer relações, metáforas ou analogias audiovisuais e, então, decidir, posicionar-se experimentalmente na posição de realizador.

As propostas de Bergala (2002) nos trazem algumas possibilidades, como a realização de planos cinematográficos como metodologia de aprendizagem — ou melhor, de descoberta dos recursos audiovisuais já aprendidos na condição de espectadores observadores. Nessa possibilidade, alguns dispositivos de realização audiovisual têm sido desenvolvidos e experimentados por grupos de pesquisa no Brasil<sup>1</sup>.

Suas propostas também sugerem mecanismos ou dispositivos de trabalho no campo da significação audiovisual como sujeitos-espectadores em sala de aula. Nesse caso, trata-se de assumir uma proposta metodológica que acredite e considere fundamental o exercício do espectador como sujeito ativo no ato de significar. Isso demandaria o esforço imaginativo de “retorno” ao momento anterior à sequência montada e finalizada do filme. Ou seja, após uma primeira travessia do filme completo, buscar os pontos mais significativos, que afetaram o espectador e, nesses pontos,

---

<sup>1</sup> Alguns projetos e grupos de pesquisa tem se dedicado ao desenvolvimento de materiais para a realização cinematográfica em espaços formativos. Para melhor compreensão do assunto, sugerimos a leitura dos Cadernos do Inventar, produzidos pela equipe do projeto nacional Inventar com a Diferença, atualmente coordenado por César Migliorin.

rearranjar a narrativa em outro conjunto de possibilidades — não para criar outro filme, refazendo o que está pronto, mas como exercício de compreensão dos momentos nos quais a história poderia ter sido outra; ou a mesma, mas com sentidos e sentimentos diferentes. Nesse ponto, somos capazes de definir o posicionamento tomado pelo realizador daquela obra. É uma postura que demanda experiência — com a repetição do exercício por diversas vezes —, criatividade imaginativa e muito trabalho de compreensão das nuances do exercício, pois conduz aos pontos nucleares nos quais as possibilidades de eleição ainda estavam abertas. É nesse ponto que armamos o filme como um dispositivo de sensibilidade e partilhamos dele um saber específico, ressaltando em nós, elementos que nos constituíram como espectadores experientes da linguagem audiovisual, mas que até então permaneceram inexplorados. Bergala nos explica de modo exemplar o que ele chama “pedagogia da criação”:

Para apreciar um quadro, é preciso ser um pintor em potencial, senão, não se pode apreciá-lo; e, na realidade, para gostar de um filme é preciso ser um cineasta em potencial; é preciso dizer: mas eu teria feito desse ou daquele jeito; é preciso fazer seus próprios filmes, talvez apenas na imaginação, mas é preciso fazê-los, senão não se é digno de ir ao cinema (BERGALA, 2002, p. 128).

Do ponto de vista metodológico, Bergala encoraja que o trabalho não seja, em um primeiro momento, expositivo e professoral. Para o autor, vale muito mais assistir a um plano sequência de Kiarostami do que passar horas discorrendo sobre. Em um âmbito mais efetivo, a proposta central do autor parte do princípio do conhecimento pela sensibilidade, pela realização de um plano cinematográfico que refaça algumas das condições técnicas que emergiram como imagem e som naquele plano de Kiarostami que foi assistido. Bergala aposta que a experiência cinematográfica precisa ser experimentada, e que a realização cinematográfica partilha um conhecimento corporal somente apreendido pelo ato da criação. Neste sentido ele se refere à

aprendizagem laboratorial, ao experimento que desperta o espectador para tudo o que já tenha aprendido em anos de educação audiovisual e que permaneceu inobservado. Horas de fala expositiva são efetivas para uma compreensão intelectualizada sobre a imagem e o som, mas não são suficientes para partilhar e exercitar os processos cognitivos mobilizados no ato cinematográfico. Trazer a tona uma educação do corpo como matéria de experimentação singular pelo cinema e pela arte são propostas de caráter marcadamente estético e político. Significar como proposta de criação de mundos é produção cinematográfica de conhecimento.

### **Dispositivos Cinematográficos**

Os dispositivos cinematográficos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias (MIGLIORIN, 2014, p.10). Tecnicamente, chamamos dispositivo audiovisual o conjunto de elementos envolvidos no ato de criar uma imagem/som, incluindo aqui os aparelhos, princípios técnicos, escolhas, pessoas, movimentos, sons e todo o aparato de recursos cênicos. Do ponto de vista significativo, eles constituem a produção das imagens que agem sobre o sentido da narrativa e dos intervalos, agem como lacunas na experiência cristalizada dos espectadores-consumidores que passam a atuar sobre seu próprio material significativo no sentido de produzir algo, de experimentar. Por experimentação, entendemos e consideramos, então, todos os processos por meio dos quais o indivíduo força os limites da própria experiência ao mobilizar elementos que produzam desvios.

Um ponto importante a ser considerado no processo de criar com as singularidades, criar partindo de questões e movimentos próprios e singulares, é compreender que a formação/ação do estudante como sujeito-espectador não está no futuro, não se trata

de um estado a ser construído, mas assumido. Isto é, assumir que o estudante é plenamente capaz de levantar questões pertinentes ao seu entorno e que a figura do professor e o universo de construção de signos do estudante precisam habitar a mesma condição no processo de construção do conhecimento por meio do cinema (MIGLIORIN, 2015).

Apostar na potência do cinema como inventor de mundos (FRESQUET, s/d) significa aceitar não apenas as possibilidades de beleza, serenidade e conclusão. Ao tomarmos a formação, inclusive a escola, como possibilidade a ser pensada cinematograficamente, nos abrimos a todas as sensibilidades do cinema, bem como da escola, reorganizamos os processos de memória e significados. Pensar a escola como espaço ideal, inclui considerar os sujeitos que a constituem, que a movimentam e animam. Evocar esse plano de sensações, estética e politicamente, significa a possibilidade de perturbar ordens postas, primeiro estágio do processo criador.

A possibilidade de perturbação levantada pela arte está no cerne da crença na escola como espaço no qual esse desequilíbrio ou excitação seja desejável e potencial para o trabalho sobre ela (FRESQUET, s/d). Nesse plano, já nos referimos a outra postura pedagógica fundamental: a crença nos envolvidos, nos estudantes, nos docentes, em todos os que se envolvem na escola e com a escola. Trata-se de apostar

(...) na possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons que não trazem mensagens edificantes, que não são pautadas pela função social ou pela necessidade de fazer um mundo mais bonito. Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. Só com ela é possível lidar com a arte, com elementos que não se organizam pelo discurso, mas que demandam o espectador para se concretizar (FRESQUET, s/d, p.8).

Trata-se de um modo de operar a memória do espaço escolar, trazendo as imagens agentes para que se montem de tal forma que seu significado tenha sido construído pela curiosidade, pela procura, pelo estranhamento e capacidade de absurdo. Que esses

significados sejam constituídos por saberes e não-saberes, por potências e impotências, que sejam processo e acontecimento escolar e não produto finalizado, resolvido, harmonizado, a ser exibido como vitrine de uma escola distante, de significados postos e impostos, ou portadora de imagens que não lhe cabem no plano da memória. Este seria é o sentido de buscar no filme uma *imagem-invenção*, uma imagem que inquieta, que questiona, que se abre ao vazio porque é sempre diferente de algo que possamos antecipar. Imagem contra-hegemônica, mesmo que replique audiovisualmente os clichês mais conhecidos do universo midiático, a imagem que se forma é a da experiência, do cinema como experiência, ainda que, ao final, nenhum filme se forme. Ainda assim, forma-se uma imagem-experiência composta pelo que passamos a saber, mas que também nos anuncie o que não sabemos. Uma imagem incompleta e cuja radicalidade possa nos levar a processos inabitados por nossa vontade de saber e de poder.

Dessa forma, o cineasta aposta nos sujeitos. Bergala (2002) afirma o prazer de compreender como sendo tão efetivo e gratificante quanto o prazer supostamente ignorante do puro consumo. Essa proposta dá a entender que a perspectiva do filme resulta de uma multiplicação de ações, escolhas e direcionamentos – alguns apontados pelo cineasta, outros ampliados e questionados pelo espectador – que orientam o olhar a enxergar mais de perto as relações estabelecidas em determinado contexto demonstram seu potencial pedagógico: a surpresa criativa da descoberta no gesto da criação, tentando vivenciar a experiência artística juntos.

### **Dispositivos de Criação Audiovisual: um ensaio**

Temos trabalhado, em disciplinas nos cursos de graduação e em nossos projetos de extensão, em escolas públicas da educação básica, com oficinas de experimentação audiovisual. As oficinas não seguem um modelo específico e partem inicialmente da realização de alguns dispositivos, passam por uma roda de conversa e somente depois se desenvolvem como abordagem

teórica de conteúdo. Um exemplo desses dispositivos é o que chamamos de Fotos Sequenciais.

O dispositivo tem como objetivo trabalhar as questões das imagens significativas e dos intervalos significativos. A princípio, o chamamos apenas de Dispositivo Fotográfico, escondendo a informação de que se tratará de uma composição sequencial. Pedimos aos participantes que nos tragam cinco (5) fotografias realizadas dentro de determinada demarcação espacial: a escola, o campus, o museu ou qualquer outro limite. É possível restringir ou não noções de enquadramento, ou ainda se apropriar da noção do dispositivo, com recortes do tipo fotografias de pessoas sem rosto, ou autorretrato que não mostre partes do próprio corpo. Enfim, o dispositivo é adequado ao aspecto imagético que se deseja trabalhar e é importante que seja elaborado pelo realizador das oficinas em conformidade com o repertório que deseja que os participantes desenvolvam.

Depois de passar as imagens trazidas para o computador, cada estudante deve escolher três (3), dentre as que trouxe. Somente então se pede que ele organize as fotografias em sequência. Em seguida, o estudante deve narrar uma história com a sequência que criou, sem alterar a ordem das imagens.

Nas rodas de conversa, a criação de cada estudante é socializada com os demais. É possível criar dispositivos também para essa etapa. Costumamos pedir que os demais participantes comentem as fotografias dos colegas; e até mesmo que montem histórias com as sequências uns dos outros, mas sem conhecer a história que o realizador daquela sequência criou. O realizador é o último a comentar as próprias fotos e a contar a história que criou.

Essa dinâmica é rica em possibilitar a percepção sensível sobre as imagens agentes e os intervalos significativos, em especial quando as histórias inventadas pelos colegas se distanciam daquela criada pelo autor da sequência. Também é proveitoso ressaltar que todas as formas de saber produzidas sobre as imagens são válidas e que a obra fotográfica, assim como a cinematográfica, não está finalizada

no momento de sua exibição, mas que passa a ganhar sentidos, significados e sensibilidades na relação com quem as vê/ouve.

Por fim, a abordagem teórica ao final da roda de conversa pode dar conta dos aspectos levantados na realização do dispositivo, tendendo a certo grau de generalização sobre os instrumentos trabalhados no momento da realização e da interpretação das obras. A Pedagogia da Criação está mais ligada a assumir uma postura, apostar em uma prática do que um caminho a ser seguido.

Consideramos aqui um exemplo breve sobre como pensamos os dispositivos, partindo de imagens que buscam imagens. O interessante da proposta é revisita-la, criar os próprios dispositivos e mecanismos de trabalho.

### **Considerações finais**

Este texto apresentou a experiência cinematográfica (e, também, o cinema) como meio de formação ou forma de produção de conhecimento, propondo uma reflexão sobre a íntima relação entre a imagem em movimento, associada à sonorização, e o processo educacional. Para ressaltar a importância desse papel do Cinema (e do audiovisual em geral) à formação humana, como contribuição para o ensino-aprendizagem e à educação, propusemos um passeio por reflexões e argumentos em torno do potencial do Cinema — como tecnologia audiovisual aplicada à Educação —, explorando suas riquezas e seus limites como prática de formação humana ou construção de conhecimento.

Nos propusemos a pensar cinematograficamente o conhecimento e a educação, ao supor as imagens agentes da mensagem fílmica como suporte de significação de um sujeito-espectador ativo na construção dos sentidos fílmicos. Elaborar o cinema como modo de conhecer e inventar mundos em espaços formativos é apostar na inteligência visual do espectador que se integra aos processos de conhecimento e atuação sobre a formulação de sentidos para o que ouve e vê. Esta proposta

manifesta uma crença na pedagogia da criação como modo de educar os sentidos e as sensibilidades ao buscar uma expansão dos limites da experiência pelo processo de experimentação.

É desta forma que entendemos que movimentar e ampliar as faculdades da imaginação seja um exercício de caráter estético, mas profundamente político e transformador.

## Referências

BERGALA, A. **L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à école e tailleurs**. Paris: Petit Bibliothèque des Cahiers du Cinéma, 2002.

CECCATTY, R. **Pasolini**. Porto Alegre, RS: L&PM POCKET, 2015.

FRESQUET, A. (org.). **Cinema e Educação: A Lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. BH: MG: Universo Produções, s/d.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. RJ: Ed. Beco do Azougue, 2015.

MIGLIORIN, C. **Inventar com a Diferença – Material de Apoio**. Niterói: RJ: UFF, 2014. Disponível em: [www.inventarcomadiferenca.org](http://www.inventarcomadiferenca.org). Acesso em 19/4/2018.

PASOLINI, P. P. **Empirismo Herege**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1982.

## Filme

ABCedário com Alain Bergala. Direção: Adriana Fresquet e Clarissa Nanchery. Rio de Janeiro, UFRJ, CINEAD (3 min), 2012.

## Sobre as autoras e os autores

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

E-mail: avpimenta@ufscar.br

Professor no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar. Atua na linha "Educação, Cultura e Subjetividade", lidera o Grupo de Pesquisas Educação e Estéticas da Diferença e coordena o Laboratório de Estudo e Criação em Arte e Educação - LabCriarte. Estuda e pesquisa na interface das artes e da educação, dedicando-se em especial aos seguintes temas: Arte da Memória, Cultura e Educação Visual, Artes Plásticas, Fotografia e Cinema.

Antonio Carlos Lepri Junior

E-mail: antoniocarlosleprijunior@gmail.com

Profissional atuante nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia e Gestão. Com 24 anos de experiência nas áreas de Educação e Gestão Escolar, atuando em Empresa Multinacional de grande porte, Institutos de Pesquisa, Instituições de Ensino Públicas e Privadas (Educação Infantil, Ensinos Fundamental, Médio, Superior e Pós-Graduação), Instituto de Pós-Graduação, Entidade Governamental de Atendimento à Criança e ao Adolescente; como também em Ciência e Tecnologia, atuando na criação e implementação de websites e plataformas LMS/CMS (em especial MOODLE). Atuação em pesquisas acadêmicas em Grupos de Estudos vinculados a Universidades: "Escola de Frankfurt, Teoria Crítica e Educação" (UFSCar); "Wittgenstein na Educação" (Unicamp); "Relações com o Saber" (UFSCar).

Bianca Priscilla Amaral de Moraes

E-mail: biancamoraes3@gmail.com

Graduada em pedagogia pelo UNASP-Ht. Pós-graduação em Ética e Cidadania pela Usp. Pós-graduação "Relação com o Saber" pela

UFSCar. Atuou como tutora na Pós-graduação “Relações com o Saber”. Participou da formação “Ateliê Biográfico”. Atualmente é professora alfabetizadora na rede da Prefeitura de Hortolândia.

Carla Magalhães de Souza

E-mail: [carla.magalhaes.pedagoga@gmail.com](mailto:carla.magalhaes.pedagoga@gmail.com)

Pedagogia. Pós-Graduação e Especialização em Pedagogia do Movimento Pós-Graduação e Especialização: “Escola pública: relações com o saber que afetam projetos de vida e trabalho” e extensão em Gestão de Formação Continuada para professores Multiplicadores para Educação de Pessoas Jovens e Adultas e extensão em Gestão de Qualidade de Vida.

Autora dos Projetos: Valores e Atitudes, Casa do Servidor, Mais Água Mais Vida, Escola de Governo, Projeto Recomeço “Educação Popular”, Jornada de Orientação Profissional, Mulheres de Superação na EJA, Casa do Educador, Projeto OTECA, Escola Promotora da Qualidade de Vida, Programa de Pedagogia Hospitalar e Conceitos e Atitudes: Educação & Reflexão.

Carolina Laureto Hora

E-mail: [carollaureto@gmail.com](mailto:carollaureto@gmail.com)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e licenciada em Letras pela mesma universidade. Seu principal assunto de pesquisa é a relação entre arte e educação. Atua como professora do ensino fundamental na educação pública, e já atuou como arte/educadora e mediadora cultural em espaços culturais.

Fabiana da Silva Santos Rodrigues

E-mail: [fabianarodrigues@hortolandia.sp.gov.br](mailto:fabianarodrigues@hortolandia.sp.gov.br)

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP, pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES e pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Concursada no cargo de professora em

2003 e designada coordenadora pedagógica em 2006, possui experiência em acompanhamento pedagógico, formação de gestores e professores, organização e gestão de eventos na área da educação pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação "Paulo Freire" Hortolândia/SP. Diretora do Departamento de Ciência e Tecnologia na Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia da Prefeitura Municipal de Hortolândia de 2019 a janeiro de 2021. Atualmente designada ao cargo de Supervisão Educacional, realiza acompanhamento e supervisão das Unidades Escolares de Educação Infantil, ministra formações administrativas e pedagógicas no âmbito educacional. Faz parte do grupo de pesquisa Escola-Outra.

Flávio Caetano da Silva

Email: flaviocaetano@ufscar.br

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1991), graduação em Geografia pela Faculdade de Estudos Sociais de Limeira (1992), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1995) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Sergipe, sob a supervisão do Prof. Bernard Charlot em conjunto com a Université Paris 13-Nord, França, sob a supervisão da Profa. Christine Delory-Momberger, em 2019. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, lotado no Ded - Departamento de Educação e credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, nos cursos de Mestrado e Doutorado. Atua na Linha de Pesquisa "Educação, Cultura e Subjetividade" nos seguintes temas: Relações com o saber; Biografização; Formação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares; Políticas Públicas e Administração Escolar, Financiamento da Educação Básica, Teoria da Administração da Educação; Discurso e Subjetividade.

Karina Queiroz Giora de Araújo

E-mail: kgiora@yahoo.com.br

Concluiu a licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP em 2004. Especializou-se em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP em 2009. Em 2021 realizou o Curso de Especialização Lato Sensu: Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho, oferecido pelo Depto. de Educação da UFSCar em cooperação com a Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia do Município de Hortolândia, SP. Atuou por 14 anos como professora da educação infantil, 5 anos como Coordenadora Pedagógica e atualmente é vice-diretora escolar, todas na Rede Municipal de Hortolândia/SP.

Lia Carolina de Oliveira Barbosa de Menezes

E-mail: liacarolinademenezes@yahoo.com.br

Graduada em pedagogia pela UNICAMP, Pós graduada pela USP em Ética, saúde e valores na escola, Pós graduada pela UFSCar em "Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho " Já atuou como coordenadora de escola e do centro de formação. Atualmente é diretora de escola.

Márcia Cristina Gonçalves Scarazzatto

E-mail: marcia.cristina2703@gmail.com

Formação inicial no Magistério, Pedagogia na Universidade Paulista Unip, Psicopedagoga, Mestre em Educação pelo Centro Universitário Unisal. Atualmente sou concursada no Município de Hortolândia em que exerci várias funções. Fui professora por 05 anos e depois experienciei as funções de gestão escolar: coordenadora pedagógica, assistente de direção, diretora escolar e supervisora educacional. Tenho experiência na formação inicial e continuada docente, dificuldades de aprendizagem, processos de ensino e aprendizagem, estratégias metodológicas e educação especial.

Maria Eunice Rodrigues Lee

E-mail: nice\_r\_lee@hotmail.com

Graduada em pedagogia pela faculdade de educação Unicamp, pós graduada " Escola pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho", pela UFcar . Atuou como professora do projeto teatro por cinco anos e atualmente está como professora na educação infantil,na rede municipal de Hortolândia

Nathália Suppino Ribeiro de Almeida

E-mail: nsuppino@gmail.com

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, graduação em Direito pelo Instituto de Ensino Superior COC, Mestrado e Doutorado em Educação também pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atualmente, compõe os quadros dos professores efetivos de educação básica da rede municipal de Ribeirão Preto-SP e é professora do curso preparatório para carreiras pedagógicas na Central de Cursos Professor Pimentel na cidade de Ribeirão preto-SP. Professora universitária e Coordenadora dos Cursos de Pedagogia Presencial e à Distância (EaD) do Centro Universitário de Bebedouro - UNIFAFIBE. É pesquisadora, parecerista, produtora de materiais pedagógicos e membro do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica (CAPES), coordenado pelo Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva UFSCar/Ded.

Rachel Teixeira de Carvalho

E-mail: rachel.teixeiradecarvalho@gmail.com

Mestre pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas. Possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Atibaia, MBA em desenvolvimento de habilidades gerenciais, Extensão UFSCar com certificação como formadora em Comunidade de Aprendizagem e Extensão UNICAMP em planejamento e gestão da escola pública. Desde 2020, integrante do grupo de pesquisa organização escolar:

Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (DEFORGES/CNPq). Há mais de 20 anos trabalha no ensino público, atuou em diferentes etapas e cargos. Em linha evolutiva ao longo dos anos foi monitora, professora, coordenadora pedagógica e diretora. Concomitante trabalhou em escolas privadas e como professora no curso técnico de administração e logística

Renata Maria Moschen Nascente

E-mail: renatanascente@ufscar.br

Graduada em História pela UNESP (Franca-SP, 1986), mestre (2000) e doutora (2004) em Educação Escolar pela UNESP (Araraquara-SP). Foi professora das redes municipal (Campinas, SP), estadual (Campinas e São Carlos, SP) e privada (São Carlos, SP), nos ensinos fundamental e médio (1987-2005). Atuou no ensino superior público (UFSCar, 1999) e privado (Centro Universitário Central Paulista-São Carlos, 2003-2012), em nível de graduação e pós-graduação, nas áreas de administração, sistemas de informação, turismo, letras e formação de professores e gestores escolares. Foi diretora de escola (São Paulo-SP, 2008) e supervisora da rede estadual paulista (Araraquara-SP, 2009-2012). É professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, atuando nos cursos de Pedagogia Presencial e a Distância e como vice coordenadora (2013); coordenadora do Curso de Pedagogia Presencial da UFSCar (2014-2017); e vice chefe do DEd (2021-2023). Suas áreas de interesse e pesquisa são: administração e organização educacional e escolar; formação de gestores escolares; lideranças escolares; clima escolar e gestão democrática das escolas públicas de educação básica. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores - DEFORGES, registrado no Diretório de Grupos do CNPq e certificado pela instituição - UFSCar.

Roberto Marcos Gomes de Onófrío

E-mail: robertootrebor@hotmail.com

Possui Bacharelado em Música pela UNICAMP, Licenciatura em pedagogia pela FACEL, Licenciatura em Artes Visuais pela FAMOSP, Mestrado e Doutorado em música pela Unicamp, Pós-doutorado em educação, pelo Departamento de Teoria e Práticas Pedagógicas da UFSCar. Atualmente é professor da Educação Básica da Prefeitura de Hortolândia, onde coordena o Curso de Pós Graduação Da escola pública à Escola Outra: relações com o saber que afetam projetos de vida e do trabalho; e Pós-doutorando em Educação na linha de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade do Departamento de Educação da UFSCar.

Sandra A. Riscal

E-mail: riscal@ufscar.br

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1983) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Realizou pós-doutorado no Centre d'Etudes en Sciences Sociales du religieux (CéSor) da Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales (EHESS)-Paris- França com financiamento da FAPESP. Atualmente é associado da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em filosofia da educação, sociologia da educação e gestão atuando principalmente nos seguintes temas: racionalização e modernidade, burocracia e gestão democrática. Desde 2021 é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Shirley Aparecida Gava

E-mail: shirleygava@estudante.ufscar.br

Mestre pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de pesquisa Educação Escolar: Teorias e Práticas e integrante do grupo de pesquisa organização escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de gestores (DEFORGES). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

em Educação Infantil pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP) e em Fisiologia do Exercício pela Fundação Educacional São Carlos (FESC). Graduada em Educação Física pela Fundação Educacional São Carlos (FESC), em Pedagogia pelo Centro Universitário Central Paulista (UNICEP), em História pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e em Matemática pela Faculdade IBRA (FABRAS). Profissionalmente, atua como docente Professor III - Educação Física e professor PI - Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Carlos/SP. Também tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência e gestão da Educação Básica.

Sonarli Aparecida Silva Gomes

Email: sonarligomes@hortolandia.sp.gov.br

Graduada em pedagogia Gestão Escolar pela Faculdade Adventista de Hortolândia ( UNASP); pós Graduada pelo Centro Universitário Internacional- (Uninter)em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Metodologia do Ensino na Educação Superior, concluiu pela Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia o curso de Aperfeiçoamento e Formação Continuada em Libras; especializada pela (Unisal) Campus Americana em Metodologia da Leitura e Escrita; foi coordenadora pedagógica na Escola Pastor Roberto Rodrigues de Azevedo rede Estadual de São Paulo; concluiu pela Universidade Estadual Paulista" Julio de Mesquita Filho (Unesp) o curso de extensão: Professor Alfabetizador-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; publicou pela Editorarte Escrita o livro 'Pequenas Ações mudam o Mundo'; é professora de Educação Básica na rede Municipal de Hortolândia SP.

O livro foi escrito e organizado por várias mãos. Por entre os dedos de pessoas que passaram pela Formação Continuada intitulada “Escola-Outra” no encontro com a perspectiva do Território dos Saberes, até as mãos dos(as) profissionais da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Hortolândia, estabeleceu-se aqui um conjunto de narrativas sobre a vida na escola e a busca pelo sentido de aprender dentro dela. São novos saberes e novos territórios.