

REVISTA PEDAGÓGICA

2021 / Nº 12

ISSN : 2350 - 5531



SINESP RECEBE REDE AUTORA 2021

UM ESPAÇO CRIADO PELO SINESP PARA VALORIZAÇÃO E DIFUSÃO DAS EXPERIÊNCIAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO PELOS EDUCADORES QUE AS ARTICULAM E COORDENAM

SINDICATO DOS ESPECIALISTAS
DE EDUCAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO
MUNICIPAL DE SÃO PAULO

SEDE: Rua Líbero Badaró, 158 • 21º andar • Centro
• São Paulo • SP • CEP 01008-904 • Tel. 11 3116 8400

CFCL/SINESP: Pça. Dom José Gaspar, 30 • 3º e 14º
andares • Centro • São Paulo • SP • CEP 01047-010
• Tel. 11 3255 9794

**Revista Pedagógica:
SINESP RECEBE – REDE AUTORA**

Responsabilidade da Diretoria do SINESP

Comissão Técnica Científica

Drª. Emília Cipriano Sanches

Drª. Denise Regina da Costa Aguiar

Ms. Rosana Capputi Borges

Esp. Maria Cristina Ribeiro

Esp. Christian Silva Martins de Mello Sznick

Jornalista responsável:

José Bergamini, MTB 23668

Revisão:

Luciana Andréa Afonso Sigalla

Fotos: Imprensa SINESP

Design e diagramação: Iago Teles

Tiragem: 1800 exemplares

Impressão: Formacerta - 2081 6000

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SINESP. Sindicato dos Especialistas de Educação do
Ensino Público Municipal de São Paulo.

R454

Revista pedagógica [recurso eletrônico] / [Revisão] Priscila Miranda
– n. 11 (2020) -. São Paulo : SINESP, 2020

188 p.: il. color

Bienal

Modo de acesso: <<https://www.sinesp.org.br/noticias/categoria-em-movimento/9342-sinesp-recebe-rede-autora.html>>

ISSN:2350-5531 (impresso)

1. Pedagogia. 2. SINESP. I Miranda Priscila, rev. II. Título

CDU: 37
CDD: 370

Gustavo Moura – Bibliotecário CRB-8/9587



06 APRESENTAÇÃO

- 06.** Produção academia e excelência prática da RME ganham foco no SINESP Recebe Rede Autora 2021
SINESP recebe a Rede Autora - Por Luiz Carlos Ghilardi
- 08.** Produção academia e excelência prática da RME ganham foco no SINESP Recebe Rede Autora 2021
SINESP recebe a Rede Autora - Por Profa. Dra. Emília Cipriano Sanches

Eixo: Gestão Educacional
Ana Cristina Vanicola
Renata Duarte Zuliani
Lígia Santana Rocha

24. Nós fazemos a história: a escola e os movimentos sociais
Eixo: Riqueza da Diversidade
Edilson da Silva Cruz

38. O papel do coordenador pedagógico para a promoção de uma educação antirracista na educação infantil
Eixo: Riqueza da Diversidade
Elisangela Carmo de Oliveira

50. Análise e orientações sobre relatórios de acompanhamento das aprendizagens na educação infantil paulistana” um olhar do documento à luz da teoria das representações so-

ciais: o que os dados nos revelam?
Eixo: Currículo
Gleice Kelly de Souza Guerra

62. Matemática: um exercício de reflexão sobre o percurso formativo no ensino fundamental
Eixo: Currículo
Maria de Lourdes Teixeira de Oliveira

78. O exercício do Diretor de Escola quanto ao atendimento no centro de educação infantil parque casa de pedra durante a pandemia do coronavírus 2020/2021 - esperar e resistir
Eixo: Gestão Educacional
Mardonía Matos Pinheiro Alencar

94. Coordenação pedagógica e o acolhimento na educação infantil em contextos de migração e refúgio
Eixo: Riqueza da Diversidade
Marilene Sales de Melo

104. Busca ativa na educação infantil: desafios e potencialidades: um relato de experiência em um CEI municipal de São Paulo
Eixo: Gestão Educacional
Angelica Carvalho Oliveira

112. Aprendizagem do adulto professor
Eixo: Valorização do Trabalhador
Valdete Pereira da Silva Nascimento

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco
Cristiane de O. Figueiredo Rodrigues
Ilma Tânia Ciriaco Magalhães
Márcia Viana Pereira Benga
Patricia V. Sarmento Silveira
Serjane Cristina Paolillo

128. Indisciplina e autoridade escolar
Eixo: currículo
Christian Silva Martins de Mello Sznick

140. Por que os sistemas dinâmicos podem ser proposta para uma nova pedagogia?
Eixo: currículo
Irineu Morelo Júnior

154. A escrita como resistência
Eixo: Riqueza da Diversidade
Paulo Silvio Ferreira

164. Contribuições para a interpretação de fenômenos políticos e sociais à luz do enfoque teórico de J. B. Thompson
Eixo: Gestão Educacional
Rosana Capputi Borges

178. O planejamento e a rotina nas práticas da equipe gestora e das professoras de uma creche localizada no ABC paulista
Eixo: Currículo
Sandra Aparecida do Prado

Fotos: Imprensa SINESP



Profª Emilia Cipriano, Luiz Carlos Ghilardi e Rosana Caputti na mesa de abertura do SINESP Recebe Rede Autora

Produção academia e excelência prática da RME ganham foco no SINESP Recebe Rede Autora 2021

ESPAÇO INOVADOR NO MEIO SINDICAL AMPLIA SUA IMPORTÂNCIA NESSA SEGUNDA EDIÇÃO

Realizado no dia 23 de outubro no Auditório do CFCL-SINESP, com transmissão ao vivo pelos canais do Sindicato no youtube e no facebook, a segunda edição do SINESP Recebe Rede Autora reabriu espaço privilegiado para a exposição de práticas do cotidiano dos Gestores Educacionais da RME num formato que tem o mérito de proporcionar debate acadêmico, pedagógico, profissional, sindical e político ancorado na trabalho cotidiano de quem faz a Educação Pública Municipal!

Por Luiz Carlos Ghilardi - Presidente do SINESP

O SINESP nasceu de forma inteligente e necessária em 1992. Completa 30 anos em 2022 com um acúmulo de conhecimento que resulta em maturidade, discernimento e clareza para as necessidades da RME.

Esse amadurecimento vem do conhecimento profundo proporcionado por 12 anos de pesquisa para o Retrato da Rede, da organização democrática do Sindicato com eleição anual e encontros periódicos com seus Representantes dos Locais de Trabalho e Conselheiros, da proximidade com a categoria e dos debates com ela realizados ao longos dos 29 anos de vida do Sindicato nos Congressos, Fóruns e outros momentos formativos, de mobilização e luta.

Em 2019 o Sindicato inovou ao criar um espaço para captar e apresentar a toda a Rede Municipal de Ensino práticas do cotidiano dos seus Gestores Educacionais: o SINESP Recebe Rede Autora.

E propôs um formato que tem o mérito de viabilizar um debate acadêmico, pedagógico, profissional, sindical e político ancorado na prática cotidiana de quem faz a educação.

Reflexão acadêmica e prática de alto nível

Essa segunda edição destacou a importância de reunir profissionais de educação para discutir ideias e possibilidades de enfrentamento aos desafios educacionais presentes, sempre visando à melhoria da

qualidade da educação.

A gestão das escolas da rede tem profissionais que desenvolvem trabalhos acadêmicos e relatos de experiências de altíssimo nível.

Com um diferencial fundamental em relação à própria academia: esses profissionais carregam consigo a prática e a imersão diárias na realidade sobre a qual refletem à luz de teorias clássicas e modernas.

O resultado é riquíssimo. Possibilita a integração entre a teoria e a prática. Entre a tradição da reflexão acadêmica com a experiência de quem está no chão da escola. E tem no SINESP Recebe Rede Autora um espaço privilegiado para ser divulgado.

A expectativa da Diretoria do Sindicato é que o conhecimento desses trabalhos e dessas reflexões por muitos profissionais da Rede levem a um desprendimento do habitual, a novas reflexões, hipóteses, conclusões e à necessária evolução da prática pedagógica e educacional.

As apresentações dos autores foram transmitidas ao vivo e estão disponíveis em vídeo no canal do SINESP no youtube: <https://www.youtube.com/user/Sinesp1>.

Os textos dos autores estão publicados nas páginas dessa Revista Pedagógica 2021 do SINESP para possibilitar que todos se apropriem dos conteúdos dos trabalhos dos seus colegas de profissão.

Boa leitura aos colegas da Gestão Educacional da RME.





Emilia Cipriano fala na abertura do SINESP RECEBE REDE AUTORA 2021

É TEMPO DE RESISTIR

Por Profa. Dra. Emilia Cirpiano Sanches¹

“Não existe vento favorável a quem não sabe aonde deseja ir.”

Sêneca

A frase dita por Sêneca, grande filósofo romano da Antiguidade, contempla a provocação vivida pelo Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) para a realização do II Sinesp Recebe Rede Autora 2021. O evento teve como objetivo promover a divulgação de práticas e valorizar o papel dos gestores, considerando o cenário de 2020/2021, em que vivemos uma profunda crise planetária, nas diferentes dimensões humanas, uma crise que trouxe desafios de ordem ímpar: o isolamento social, neste tempo pandêmico, em todo o planeta, que modificou as relações vividas nas mais

diversas esferas – econômica, sanitária, política, emocional –, especialmente na esfera educacional, para nós, educadores.

Parafraseando o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, “vivemos numa ilha de certezas num universo de incertezas”, e foi com essa premissa que demos início ao encontro deste ano, pois, como profissionais da educação, não nos curvamos frente aos desafios que o momento nos traz.

Mesmo com os ventos que sopram contra a educação brasileira, sabemos aonde queremos chegar. Para isso, devemos enfrentar essas incertezas, não nos calando, mas discutindo as dificuldades e, acima de tudo, trazendo à baila ações possíveis, que estão sendo realizadas nos territórios de aprendizagens de nossas escolas, orquestradas por gestores qualificados,

engajados e conscientes de seu papel de liderança; educadores que fazem o inédito viável, inspirados em Paulo Freire, patrono da educação brasileira.

Neste ano, tivemos a comemoração de dois centenários, o de nascimento de Paulo Freire e o de vida de Edgar Morin, dois pensadores que muito nos ensinam. Isso é revelador, por mostrar que duas histórias de vida tão importantes para a humanidade nos deixam ensinamentos que se apresentam tão atuais e necessários para nosso processo de reflexão enquanto sujeitos históricos, em especial para nós, profissionais da educação que se preocupam com o futuro de nosso país.

Realizar um encontro dessa natureza representa ter um posicionamento na luta em defesa da vida, do humano e da educação pautada em uma perspectiva humanizadora, inclusiva e emancipatória. A resposta dos gestores educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo à chamada do Sinesp foi desbravadora. Enfrentando todos os limites, os profissionais registraram suas experiências, suas pesquisas e suas leituras no contexto da escola paulistana frente a todas as dificuldades, os desafios e as vicissitudes, apontando e revelando o conhecimento necessário para a formação humana na contemporaneidade. Esses trabalhos constituem-se um marco em três dimensões: ontológica, axiológica e epistemológica.

Na dimensão epistemológica, os trabalhos apresentados pelos gestores, por meio de linguagem simples e clara, revelaram a utilização de conhecimentos práticos provenientes de suas experiências vividas, dos saberes cotidianos e das competências sociais.

Na dimensão axiológica, os textos apresentaram o resgate

dos valores que se articulam nesse contexto, como o respeito à vida, a dignidade, a solidariedade e a colaboração.

Na terceira dimensão, a ontológica, os textos trataram das coisas existentes no mundo, em especial no mundo escolar, na natureza do ser e em sua realidade. Apresentaram gestores que exercem sua liderança e que tomam decisões desenvolvendo estratégias que busquem entender e apoiar o desenvolvimento de nossos alunos e colaborando para a construção de um novo ser, que nasce todos os dias no interior das salas de aula, no cotidiano escolar.

Esse posicionamento profissional foi revelado nas temáticas desenvolvidas em todos os artigos selecionados pela equipe organizadora do evento. Distribuídos em quatro eixos, os trabalhos apresentados trouxeram grandes contribuições para a reflexão possibilitada pelo encontro: diversidade, gestão educacional, currículo e valorização do trabalho na educação. Temas relevantes – dentre eles, experiência profissional gestora, currículo emancipador, importância do papel do coordenador pedagógico para a promoção de uma educação antirracista e acolhimento dos alunos e das famílias frente ao momento pandêmico vivido – foram apresentados no evento, suscitando nos participantes um posicionamento de enfrentamento das dificuldades pelas quais passam as escolas paulistanas e mostrando-lhes que é possível existirem ações pedagógicas que possibilitem a realização de uma educação democrática, inclusiva e não violenta.

Os artigos apresentados têm relevância teórica e social, pois estão intimamente ligados ao contexto atual. As abordagens utilizadas são per-



¹ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestra em Educação:

Psicologia da Educação pela PUC-SP. Graduada em Serviço Social e em Pedagogia. Especialista em Desenho e Gerência de Políticas Públicas e em Programas Sociais. Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Fundadora do Fórum Paulista de Educação Infantil. Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de São Paulo. Líder dos grupos de pesquisa “Políticas Públicas da Infância” e “Educação Integral”, ambos da PUC-SP. Coordenadora do Instituto Aprender a Ser. E-mail: emilia-cipri@uol.com.br

tinentes e pautadas em uma fundamentação teórica sólida, com uma coerência profunda entre os objetivos propostos e as reflexões desenvolvidas. Quanto às metodologias empregadas, todas são coerentes com as problemáticas formuladas e com os objetivos propostos. Há uma interlocução entre a área de conhecimento e o significado de sua abrangência. As reflexões e as conclusões estão expressas de forma clara e bem fundamentada, com coerência e compromisso ético com a escola pública. Publicá-los significa trazer a voz daqueles que, no cotidiano, vêm enfrentando o maior desafio de todos os tempos, e isso é construir a história.

As apresentações, extremamente claras e envolventes, revelaram a sintonia e a sinergia dos profissionais envolvidos, expressando o olhar epistêmico de quem entende a educação como um ato transformador. Revelaram ainda uma atitude de assumir, com inteireza, a complexidade desta rede humana de cooperação e de solidariedade, construindo uma cultura do encontro e de interação.

Em um momento de enfrentamento da violência, do autoritarismo, do negacionismo e de valorização de todas as vidas, esta produção é uma superação que expressa o discernimento de que não se pode trabalhar os conhecimentos como uma lista de conceitos obrigatórios ou de disciplinas e áreas estáticas, mas como uma ação e uma dimensão de afeto e de cognição, articulando saberes e experiências adquiridos por crianças e jovens em uma cultura mais ampla, despertando seu interesse e revelando suas necessidades, em seu tempo histórico e de vida. Trata-se, pois, de uma visão longitudinal, interdisciplinar e transdisciplinar, contextualizada e situada historicamente, tomada de desvelamento crítico de informações tóxicas tão presentes no contexto atual.

Este encontro não apenas apresenta a materialização de uma comunidade de aprendizagem cooperativa, de pensamento crítico e de um pacto ecológico de transformações intensas no espaço onde vivemos, mas também fortalece a ideia de escola como espaço de formação permanente que ressignifica o olhar sobre seu território e sobre seu projeto pedagógico, em uma proposta situada histórica e culturalmente e em uma organização de tempo e de espaço em favor da vida.

Finalizo este texto afirmando que os gestores participantes deste encontro integram uma geração que assume a incerteza de participar de uma educação democrática. Seu posicionamento, no momento vivido, tem importância histórica. Houve um encontro de princípios que fortaleceu os profissionais da educação. Divulgar esses trabalhos é ato de coragem; coragem de lutar pela melhoria da qualidade da escola pública.

Artigos sobre os trabalhos que fazem parte da 2ª edição do **SINESP RECEBE REDE AUTORA**

Confira o vídeo com as apresentações dos autores em https://www.youtube.com/watch?v=2kb5-_VE21s

Gestão Educacional e pandemia na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: contradições e (des)esperanças

Eixo: Gestão Educacional

Ana Cristina Vanicola¹, Lígia Santana Rocha², Renata Duarte Zuliani³



Ana Vanicola e Renata Zuliani na apresentação do trabalho

GESTÃO EDUCACIONAL E PANDEMIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: CONTRADIÇÕES E (DES)ESPERANÇAS

Ana Cristina Vanicola¹

Lígia Santana Rocha²

Renata Duarte Zuliani³

Resumo

Este artigo discute a experiência de gestão educacional de três gestoras escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a partir de suas vivências e suas perspectivas, no contexto da pandemia de Covid-19. As autoras historicizam os cargos que ocupam – a saber, diretora de escola, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino – e discutem as dificuldades e as demandas originadas com a atual crise sanitária. Também discutem os avanços, os retrocessos e as burocracias decorrentes dessa crise e a importância da escola na comunidade.

Palavras-chave: Contradições na educação. Pandemia. Avanços. Retrocessos.

Introdução

Neste artigo, abordamos nossa experiência como gestoras escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME) – a saber, diretora de escola, coordenadora pedagógica e supervisora de ensino – durante a pandemia de Covid-19, que ainda enfrentamos. A partir do relato da vivência em gestão escolar, no novo contexto de crise sanitária generalizada, discutiremos as implicações, as possibilidades e as perspectivas que o atual cenário acarreta para a educação municipal e sua gestão.

Com o advento da pandemia, como gestoras, confrontamo-nos com novos e velhos problemas: a vulnerabilidade das famílias que perderam seus empregos ou o auxílio emergencial; a transformação da escola em espaço direto de execução de políticas assistenciais (entrega de cesta básica, cartão merenda etc.); o retorno dos problemas de acesso e permanência, que imaginávamos estarem superados na rede (CRUZ, 2021); a necessidade

¹ Diretora de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atua na Rede desde 2008, tendo sido coordenadora pedagógica.

² Coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Formada em Ciências Biológicas e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Membro do grupo de pesquisa Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica, do Departamento de Educação da Unifesp. Atua na Rede desde 2011, tendo sido professora.

³ Supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atua na Rede desde 2008, tendo sido professora, coordenadora pedagógica e diretora de escola.

¹ Diretora de Escola na Rede Municipal de Ensino. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atua na rede desde 2008, tendo sido Coordenadora Pedagógica.

² Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino. Formada em Ciências Biológicas e Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica do Departamento de Educação da UNIFESP. Atua na rede desde 2011, tendo sido professora e Coordenadora Pedagógica.

³ Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atua na rede desde 2008, tendo sido professora, Coordenadora Pedagógica e Diretora de Escola.

profissional de aprender para formar professores no uso dos recursos tecnológicos do ensino remoto e acompanhar os estudantes em seus percursos educativos e em suas aprendizagens... Tudo isso em meio à maior crise sanitária do século, com as incertezas, os medos e os riscos a que nos submetemos – afinal, permanecemos no trabalho presencial, de alguma forma, durante todo esse tempo – e sendo cobradas pelos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação a diversas demandas, uma cobrança que exige de nós uma eficiência que não enxergamos no modo como a SME gerenciou, em diversos pontos, a crise pandêmica.

A partir desse diagnóstico, buscamos dialogar com autores que discutem gestão escolar e educacional e o atual momento de pandemia que atravessa o mundo, para propor respostas às seguintes questões: **quais são as implicações da pandemia no trabalho de gestores educacionais na RME? Como entender as responsabilidades partilhadas por nós, gestoras, e pela burocracia da SME, em termos de avanços e retrocessos?**

Para responder a essas perguntas, organizamos este texto partindo da experiência de cada uma de nós em seus respectivos cargos, considerando a contextualização histórica destes, as atribuições de cada cargo e função, conforme a legislação municipal, e a contribuição teórica de autores que discutem nosso fazer profissional. A partir disso, refletimos sobre como tem sido exercer as funções de gestoras/especialistas em educação, no contexto da pandemia que ainda nos afeta.

Com este texto, esperamos despertar a reflexão sobre a necessidade de outro olhar e outra prática por parte da SME em relação a nosso papel de profissionais da educação.

Coordenadora pedagógica

A constituição profissional da “coordenação pedagógica” nas escolas do Brasil tem uma história muito recente. Somente na década de 1980, após o regime militar, a instituição da Constituição Federal e a mudança do cenário político do país, seguindo vias cada vez mais democráticas e menos autoritárias, é que surge o cargo de coordenador pedagógico, função até então desempenhada pelos supervisores e orientadores vocacionais.

Esse “novo” profissional tem, dentre diversas atribuições na educação brasileira: formar o corpo docente; atender as famílias e os estudantes; acompanhar, analisar e gerir os dados estatísticos de avaliações e diversas outras funções de cunho político, técnico e pedagógico.

Desde sua criação, a função do coordenador pedagógico não vem tendo uma identidade muito bem estabelecida e compreendida. Waltrick (2008, p. 54) menciona que, segundo Mate (2007), “não há uma tradição ou modelos que condicionem as práticas dos coordenadores

pedagógicos, tratando-se então de uma função a ser ‘inventada’”. É nessa perspectiva que se baseia este relato: “uma profissão a ser inventada”.

Em 2019, a SME publicou o documento Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Coordenação Pedagógica (SÃO PAULO, 2019), no qual apontou que a rotina da coordenação deve estar pautada na ação e na reflexão do espaço escolar. O documento cita Gonçalves (1995, *apud* PLACCO, 2003), que propõe quatro conceitos fundamentais no planejamento de uma rotina:

- **Importância:** refere-se às atividades previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, com metas de longo, médio e curto prazo, oriundas dos diagnósticos da unidade, que estabelece os critérios de atendimento, com vistas à aprendizagem dos estudantes.
- **Rotina:** atividades que dizem respeito ao funcionamento da escola, resumidas em “decisão-ação”.
- **Urgência:** são as atividades não previstas na rotina e que necessitam de atendimento assim que ocorrem.
- **Pausa:** atividades destinadas ao atendimento individual dos sujeitos e aos momentos de comunicação entre os professores, para fortalecimento dos vínculos e das parcerias.

Em 2020, com o advento da pandemia de Covid-19, a rotina do coordenador pedagógico resumiu-se ao segundo e ao terceiro itens, quase que exclusivamente. Essa rotina, que já era vasta de atribuições e responsabilidades, algumas bem delimitadas, outras nem tanto, tomou proporções gigantescas. Somaram-se a tudo isso horas de trabalho intensas e, por vezes, sem sentido, resumindo-se a preencher planilhas, alimentar dados, dar informes e notícias à comunidade e ao corpo docente, zelar pelo patrimônio público, proteger socialmente os mais vulneráveis, entregar frutas e realizar intermináveis reuniões *on-line* de orientação sobre recursos tecnológicos para os educadores. O coordenador pedagógico transformou-se em um gerenciador de dores que, como um malabarista, tentava manter todas as bolinhas no ar.

A escola tornou-se um braço do serviço social, executora de ações para garantir recursos aos menos favorecidos, mas braços não pensam; braços são compostos de músculos e ossos. E onde fica a mente, a massa pensante do ser humano responsável pela reflexão? Até mesmo no quesito “decisão-ação”, a mente precisa ser respeitada, pois decisão requer reflexão e reflexão demanda tempo. Em 2020, não foi possível tomar decisões. Fomos impostos a diversas “orientações” de fazer, executar, agir imediatamente. E o pensar, que requer tempo, processo, foi posto de lado.

Na própria bibliografia existente sobre a função do coordenador, há consenso quando

se diz que muitas atividades atribuídas a esse profissional são indevidas, mas, diante de uma pandemia, de sofrimento e dor por todos lados, nossa cidadania nos chama a fazer um bem maior. Precisamos ser agentes sociais, entregar cestas e cartões, atender telefone, responder *e-mails* com dados. Mas será que isso se justifica? Nosso papel como agentes sociais não é defender uma educação de qualidade para todos, inclusive para aqueles mais vulneráveis? Quando estamos oferecendo atividades para um “fazer solitário” às crianças que não acessam as aulas remotamente devido à falta de recurso, um fazer que lhes permite apenas o mecanismo da escrita “EVA viu a UVA”, não estamos apenas aumentando a distância desse fosso social? Será que estamos, de fato, garantindo direitos, ou apenas reproduzindo as desigualdades sociais e reforçando o fracasso escolar, quando exigimos que um pai, uma mãe ou uma avó que mal aprendeu a ler seu nome ajude seus filhos e seus netos nas tarefas escolares? Perguntas finais, sem uma única resposta, que poderiam ser perguntas iniciais: qual o papel da educação e dos educadores diante de uma situação pandêmica? De tudo que incluímos em nosso atendimento aos estudantes em 2020, o que excluimos?

De fato, a profissão do coordenador pedagógico precisa ser inventada, mas, antes, a Covid-19 exige que ela se reinvente.

Diretora de escola

De acordo com o Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013:

Art. 4º - A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (SÃO PAULO, 2013).

Desde março de 2020, quando foi decretado o estado de emergência, em decorrência da pandemia, os professores da RME puderam continuar suas jornadas em teletrabalho. As escolas, porém, não fecharam um dia sequer, e quem as manteve em funcionamento foram os gestores e as gestoras educacionais, que continuaram trabalhando, exercendo um turbilhão de tarefas, muitas delas de assistência social, para manter a população protegida, em casa.

Até hoje, temos feito um imenso número de tarefas que não são da competência direta das funções de um gestor educacional, como entregas de cestas básicas para a população em geral. A SME quer nos suprir com tarefas das mais diversas naturezas, como preenchimentos

constantes de planilhas (muitas delas, com dados repetidos), solicitadas por diversos setores das Diretorias de Ensino, o que faz com que não tenhamos tempo para refletir sobre nosso cotidiano, melhorar e aprimorar nossa prática. Querem mudar nossa identidade.

Segundo Palmen (2014, p. 137-138):

Ao falarmos em identidade profissional estamos nos referindo ao movimento que constrói essa representação do que é ser um determinado profissional, portanto, as interrelações que influenciam nessa construção, sendo elas compostas por concepções, saberes, ideias, imagens, enfim, referenciais constitutivos. Nesse sentido a representação social em torno da figura do gestor recebe a influência dos contextos sociais, políticos, culturais, formativos e regionais, que interferem no processo de constituição, não da identidade, mas das identidades profissionais.

Esse sentimento de não estar exercendo a função para qual se prestou um concurso e assumiu um cargo é premente, muito mais nesses tempos pandêmicos. Destacando as incertezas perante o cargo assumido e a submissão à qual somos impostos por instâncias superiores, sentimo-nos fragilizados; muitas vezes, ocorre-nos a sensação de não pertencimento àquele cargo.

Santos (2020) cita que a crise – em função de uma pandemia ou de forma geral –, quando excepcional e passageira, constitui a oportunidade de origem a um melhor estado de coisas, porém, ao se tornar permanente, é utilizada como causa para a explicação de tudo, por exemplo: tempo de serviço congelado do funcionalismo público, para não onerar os cofres públicos, pois o dinheiro será utilizado no combate à pandemia.

Como gestoras educacionais, estamos vivendo a crise da pandemia de Covid-19 de forma muito intensa, pois somos responsáveis por gerir essa crise, em nosso local de trabalho, em nosso cotidiano.

Ainda segundo Santos (2020, p. 15):

Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros e impossível para um vasto grupo de cuidadores, cuja missão é tornar possível a quarentena ao conjunto da população [...]. A quarentena será particularmente difícil para as mulheres e, nalguns casos, pode mesmo ser perigosa. As mulheres são consideradas “as cuidadoras do mundo”, dominam na prestação de cuidados dentro e fora das famílias. Dominam em profissões como enfermagem ou assistência social, que estarão na linha da frente da prestação de cuidados a doentes e idosos dentro e fora das instituições.

Na RME, os quadros de professores e de gestores educacionais são formados, majoritariamente, por mulheres. São 57.302 mulheres e apenas 9.024 homens, conforme dados do Portal da Prefeitura Municipal de São Paulo, em artigo publicado em 15 de outubro de 2019

e atualizado em 06 de agosto de 2021 (SME PORTAL INSTITUCIONAL, 2019, s/p), ou seja, há um número maior de gestoras na linha de frente, em tempos de pandemia, o que corrobora o dito por Santos (2020).

Nesse contexto, não conseguimos atingir nossos objetivos, principalmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem, pois as tarefas às quais somos submetidas cotidianamente nos engolem e fazem com que o primordial seja relegado a segundo plano. Estamos realizando tarefas com prazos exíguos, o que faz com que duvidemos de nossa capacidade de gerir uma escola a contento.

Esse sentimento de inconsciência faz parte do processo de alienação do trabalho, indicado pela sensação de sobrecarga, ao assumir uma postura de tarefeiros. Precisamos de uma gestão que, em seu cerne, siga os pressupostos da educação dialética, da ação-reflexão-ação, o que não temos tido suporte para realizar.

A esperança é que possamos voltar a agir em prol de um constante aprimoramento das propostas educativas, alcançando nosso objetivo de uma educação pública de qualidade, que tem mais aproximação com nossa identidade profissional, pois somos gestoras progressistas.

Supervisora escolar

No Brasil, a supervisão escolar passou por diferentes nomenclaturas e visões, cuja discussão não cabe neste artigo, por ser rica e extensa.

A cidade de São Paulo instituiu, em 1974, por meio do Decreto nº 10.847 (SÃO PAULO, 1974), o Setor de Supervisão Escolar, sem o cargo de supervisor. Na época, havia dois cargos distintos: inspetor escolar e orientador pedagógico.

Em 1975, a partir do Decreto nº 12.115 (SÃO PAULO, 1975), houve a organização do quadro do magistério municipal, que também não criou o cargo de supervisor escolar. No ano seguinte, o Decreto nº 13.215 (SÃO PAULO, 1976) extinguiu o Setor de Supervisão Escolar e, em 1978, a Lei nº 8.694 (SÃO PAULO, 1978) alterou o quadro da Educação Municipal, criando 25 cargos de supervisor regional de Educação Infantil e mantendo os inspetores e os orientadores em seus quadros.

Apesar da determinação, até 1995, ano da realização do primeiro concurso de acesso, os ocupantes do cargo eram indicados como cargos de confiança, que tinham cunho político e colocavam os supervisores em situação de submissão e dependência.

Até a presente data, tivemos a realização de quatro concursos de acesso para provimento de cargos de supervisor escolar – em 1995, 2004, 2009 e 2015 –, estando o último ainda vigente

e com chamada recente de novos supervisores, após intensa luta por parte dos educadores e do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp), para a criação de novos cargos, de acordo com estudo de demanda de cada Diretoria Regional de Educação (DRE).

As atribuições da supervisão escolar sofreram alterações ao longo dos anos, bem como a nomenclatura, como já explicitamos. Atualmente, o Decreto nº 59.660 (SÃO PAULO, 2020) ratificou o que determinava o Decreto nº 58.154 (SÃO PAULO, 2018), conforme segue:

Art. 70 - A Supervisão Escolar tem as seguintes atribuições:

- I - orientar, acompanhar e avaliar a implementação das diretrizes da política educacional nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
- II - analisar as especificidades locais e indicar possibilidades e necessidades para a Diretoria Regional e a SME;
- III - participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria Regional de Educação, bem como elaborar o plano de trabalho da Supervisão Escolar, indicando metas, estratégias de acompanhamento e avaliação das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
- IV - analisar os impactos da política educacional na melhoria das aprendizagens dos educandos e das condições de trabalho da Equipe Técnica e Docente das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- V - orientar, acompanhar e avaliar a implementação do projeto pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e os indicadores de aprendizagem das avaliações internas e externas;
- VI - diligenciar para o atendimento da demanda educacional de acordo com as determinações legais e diretrizes da SME;
- VII - acompanhar, orientar e avaliar as Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino nos seus aspectos pedagógicos e administrativos;
- VIII - acompanhar, orientar e avaliar a implementação da gestão democrática das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;
- IX - compor comissões para averiguação preliminar, autorização de escolas infantis particulares e de organizações da sociedade civil parceiras, mediação de conflitos, comitês gestores e outros, exarando pareceres conclusivos, quando for o caso (SÃO PAULO, 2020).

Podemos afirmar que o escopo da função supervisora está ligado ao pedagógico, com aspectos administrativos que, em tese, deveriam subsidiar a DRE e a SME nas análises, nas avaliações, nas tomadas de decisão e na resolução de situações vivenciadas.

Com o início da pandemia de Covid-19, em março de 2020, o trabalho da supervisão escolar passou de pedagógico para meramente administrativo, burocrático. O olhar pedagógico e colaborativo do setor de supervisão às equipes gestoras das unidades deram lugar ao cumprimento de tarefas rotineiras, como cobranças aos diretores sobre entrega de cartões alimentação e cestas básicas, entre outras atribuições dos gestores em trabalho presencial nas unidades escolares.

Ousamos afirmar que, partindo da questão norteadora deste artigo, o retrocesso vivenciado foi colocar o supervisor escolar, novamente, perante o coletivo escolar, como agente

autoritário e fiscalizador (SOUZA, 2012).

A burocracia em tempos de pandemia assoberbou todos os atores envolvidos na educação municipal, não permitindo que ressignificassem sua prática, nem refletissem sobre ela. As demandas diárias, sem organização ou logística, que colocam os gestores das unidades educacionais e os supervisores escolares como tarefeiros, estão cada dia mais presentes e asfixiantes.

A relação entre as escolas, a DRE e a SME encontra-se fragilizada e puída. Não há, por parte de SME, uma escuta atenta das demandas exaradas nas unidades e nas DREs. A importância da escola na comunidade não pode ser relegada ao posto avançado de serviço social, para entrega de cestas e cartões, por exemplo. Enquanto as unidades fazem o que não é de sua competência, não há tempo para se discutir, de maneira aprofundada, o aprendizado dos alunos e as dificuldades existentes para que o ensino remoto aconteça de forma que atenda todos os estudantes. Por ausência de políticas públicas, vemos que o abismo para os alunos mais vulneráveis se torna cada vez mais profundo.

As perspectivas de ressignificar o trabalho de gestão não existem se não forem propostas e desenvolvidas pelos gestores. Ressignificar, defender e não permitir o esvaziamento das funções dos especialistas em educação – coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar – são tarefas urgentes das quais não podemos nos eximir.

Considerações finais

Ao olharmos de modo panorâmico a experiência vivenciada por nós, gestoras educacionais da RME – coordenadora pedagógica, diretora de escola e supervisora escolar –, no contexto da pandemia de Covid-19, destacamos o fato de que nossas funções foram reduzidas em seu escopo à execução de tarefas que, embora sejam complementares, não constituem o cerne de nossa atuação. De fato, defendemos, junto com a legislação e a literatura educacional pertinentes, a necessidade de que a identidade profissional ligada a cada uma dessas funções seja definida com base em seu papel educativo: o acompanhamento do esforço humano coletivo e a gestão dos recursos visando a construir um ensino com qualidade socialmente referenciada, a partir de uma perspectiva democrática e transformadora.

Avançamos na utilização da tecnologia como ferramenta que possibilita a interação com as famílias e com os pares, ampliando olhares e fazeres. A busca ativa dos estudantes aproximou as escolas das famílias, e a tecnologia ajudou a derrubar barreiras, como as existentes por causa da língua, quando atendemos alunos imigrantes.

Os equipamentos tecnológicos chegaram às unidades escolares – *tablets* para os alunos e lousas digitais –, sem, no entanto, ser possível a utilização de ambos. Os primeiros, por não possuírem *chip* para acesso à internet e não serem configurados para entrega e utilização pelos alunos; as lousas digitais, por não terem sido instaladas (o prazo de instalação, que anteriormente era maio de 2021, passou para dezembro de 2021).

Tivemos um aumento exponencial da burocracia, com planilhas que devem ser preenchidas em tempo exíguo, ações que nos reduzem ao papel de tarefeiras, alienadas e sem tempo ou energia para refletirmos sobre a situação que vivenciamos.

Infelizmente, o modo como a SME tem gerido o período pandêmico deixa muito a desejar, praticamente colocando sobre nós toda a responsabilidade por um contexto social que faz emergir antigos problemas e potencializa novos.

Ao reivindicarmos um novo olhar das instâncias centrais responsáveis pela educação no município, em relação à prática dos gestores/especialistas em educação, o que fazemos é propor que sejamos respeitadas como profissionais, isto é, como pessoas dotadas de competência e capacidade de contribuir para uma educação de qualidade na cidade de São Paulo.

Referências

CRUZ, E. S. Acesso e permanência: fantasmas da educação pública brasileira. **Jornal Pensar a Educação em Pauta**, v. 9, n. 322, jun. 2021. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/acesso-e-permanencia-fantasmas-da-educacao-publica-brasileira/>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PALMEN, S. H. C. **O trabalho de gestor na educação infantil: concepções, cenários e práticas**. 2014. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial: São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Município). Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Decreto nº 10.847, de 14 de janeiro de 1974. Institui o Setor de Supervisão Escolar no Departamento Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 15 jan. 1974, p. 1.

_____. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Decreto nº 12.115, de 29 de julho de 1975. Dispõe sobre a regulamentação da nº Lei 8.209, de 04 de março de 1975, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 30 jul. 1975, p. 1.

_____. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Decreto nº 13.215, de 08 de julho de 1976. Dispõe sobre a criação de serviços e setores no Departamento Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 09 jul. 1976, p. 2.

_____. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Lei nº 8.694, de 31 de março de 1978. Altera o Quadro de Pessoal da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 01 abr. 1978, p. 1.

_____. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 11 out. 2013, p. 1.

_____. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 23 mar. 2018, p. 8.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: coordenação pedagógica. 2.ed. São Paulo: SME/Coped, 2019.

_____. Casa Civil do Gabinete do Prefeito. Decreto nº 59.660, de 04 de agosto de 2020. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 05 ago. 2020, p. 3.

SME PORTAL INSTITUCIONAL. **Metade dos professores da Rede Municipal de São Paulo é pós-graduada, com título de especialista, mestre ou doutor**. 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/metade-dos-professores-da-rede-municipal-de-sao-paulo-e-pos-graduada-com-titulo-de-especialista-mestre-ou-doutor/>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SOUZA, M. P. S. **Supervisão escolar**: desafios e compromissos com a educação emancipatória. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WALTRICK, R. E. **O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de Florianópolis**: marcas de uma experiência democrática. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Nós fazemos a história: a escola e os movimentos sociais

Eixo: Riqueza da Diversidade

Edilson da Silva Cruz¹



“NÓS FAZEMOS A HISTÓRIA: A ESCOLA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS”

Edilson da Silva Cruz¹

Resumo

Este artigo descreve e analisa o projeto “Nós fazemos a História: a escola e os movimentos sociais”, desenvolvido entre os anos de 2019 e 2020 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Virgílio de Mello Franco. O projeto consistiu em receber a visita de diversos ativistas de movimentos sociais e populares, para rodas de diálogo com os estudantes, em sala de aula. Levando em conta a experiência do projeto na escola, mobilizaram-se conceitos freireanos, como “dialogicidade”, “problematização” e “conscientização” (FREIRE, 2001; 2011a; 2011b; 2011c), e de outros autores (PARO, 2016; GOHN, 2001; GENTILI, 2002) para discutir o diálogo como conteúdo e forma do projeto, bem como a relação entre escola e sociedade, mediada pelos movimentos sociais. A análise deu-se a partir da descrição do projeto e de depoimentos compilados em documentário a respeito. Concluiu-se que o projeto demonstra a pertinência do diálogo com os movimentos sociais para a renovação das práticas escolares e dos coletivos que atuam em favor de uma sociedade sem exclusões.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Dialogicidade. Escola e sociedade.

Introdução

Entre os anos de 2019 e 2020, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Virgílio de Mello Franco realizou o projeto “Nós fazemos a História: a escola e os movimentos sociais”, com turmas do 9º ano do Ciclo Autoral, na disciplina de História. O projeto consistiu em receber a visita de diversos ativistas de movimentos sociais e populares, que militam em diferentes causas (terra, trabalho, habitação, direitos de mulheres, LGBT², negros etc.), para rodas de diálogo com os estudantes, em sala de aula. O projeto surgiu de uma demanda dos próprios estudantes por “aulas mais dinâmicas” e por discussões sobre questões sociais relevantes. Como fruto do trabalho, em 2020, elaborou-se um documentário a respeito do projeto, que está disponível no YouTube³.

Neste artigo, além de uma descrição geral do projeto, abordaremos duas questões centrais que nos chamaram a atenção em sua elaboração: (1) o diálogo entre gestão escolar,

¹ Diretor de escola na Escola Municipal de Ensino Fundamental Virgílio de Mello Franco (Diretoria Regional de Educação São Miguel). Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp).

² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros.

³ O documentário está disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=RISHSQUUMjk&list=PLg8xO4O6HCiuHpuy2f29rgeB_clcAOpum>.

Acesso em: 20 jun. 2021.

¹ Diretor de Escola na EMEF Virgílio de Mello Franco (DRE São Miguel).
Doutorando em Educação pela UNIFESP. Mestre em Educação pela FEUSP.

educadores, educandos, ativistas e coletivos convidados como forma e conteúdo do projeto e (2) a relação entre escola e sociedade, mediada pelos coletivos que estiveram presentes, como caminho para uma escola democrática e socialmente relevante.

Como mediação teórica, valemo-nos dos conceitos de “dialogicidade”, “problematização” e “conscientização”, conforme entendidos por Paulo Freire (2001, 2011a, 2011b, 2011c). Também dialogamos com Paro (2016), em seu debate sobre democratização da escola, com Gohn (2001) e Gentili (2002), que abordam a relação entre educação e movimentos sociais.

Concluimos que há necessidade de que as escolas municipais sejam espaços abertos ao diálogo com a sociedade, que fomentem os processos de ensino e aprendizagem com consciência crítica e que sejam espaços de gestão democrática e compartilhada, pautada no diálogo e na possibilidade de conscientização e transformação social.

Nós fazemos a escola e a História

No primeiro semestre de 2019, organizamos mais uma reunião do nosso Conselho Participativo da Emef Virgílio de Mello Franco, instância colegiada criada para permitir um diálogo mais efetivo entre educadores (professores, funcionários, direção) e educandos do Ciclo Autoral (7º a 9º ano). Nessa reunião, uma das demandas dos estudantes, ao serem questionados sobre formas de aprender melhor, foi a de terem “aulas mais dinâmicas”, ou seja, que se abordassem assuntos de interesse deles e de modo mais motivador.

A partir disso, a professora de História⁴ do Ciclo Autoral procurou a mim, diretor da escola, e manifestou sua angústia de não se sentir capaz de responder à demanda dos alunos, pois se via como uma professora tradicional, com dificuldade de modificar suas práticas. Sugeri então que ela buscasse ouvir mais os estudantes, para entendê-los melhor. Dessa escuta, a docente identificou interesses deles por assuntos contemporâneos, por exemplo, conhecer o “movimento LGBT”.

Ao dialogarmos novamente a respeito, surgiu a ideia de trazeremos até a escola ativistas desse e de outros movimentos sociais em atuação na sociedade, considerando a importância do assunto para a formação cidadã dos alunos e o diálogo que poderia existir com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo Autoral na disciplina de História.

⁴ Registro aqui meu reconhecimento à professora Ana Silvia Galvão Amorim Silva, responsável direta pelo projeto aqui descrito e pelo seu êxito.

Na elaboração do projeto, dialogamos com o Currículo da Cidade, o qual prevê o estudo de movimentos sociais de resistência no 8º e 9º anos, na perspectiva de “uma formação comprometida com a análise, posicionamento e participação [dos educandos] diante da complexidade da realidade vivida” (SÃO PAULO, 2017, p. 64). Ao tomarmos os movimentos sociais como objeto de estudo, percebemos a centralidade do conceito de “sujeito histórico”, de modo a articular o saber próprio da disciplina com seus objetivos na formação dos estudantes: que eles adquiram uma formação integral, aprendam a agir pessoal e coletivamente, percebam-se como sujeitos históricos, identifiquem e compreendam as atuações de protagonismo histórico de diversos grupos e sociedades (SÃO PAULO, 2017).

O segundo passo da elaboração foi estudar um pouco melhor os movimentos sociais. Identificamos o contexto em que surgiram os principais coletivos em atuação no Brasil (relacionados às mudanças sociais e políticas do país nas últimas décadas), os quais forjam ações coletivas de resistência, seja em um recorte de classe, seja a partir de outras demandas socioculturais: democracia, valorização das subjetividades, formação de identidades, diversidade sexual e de gênero, cidadania etc. (RODRIGUES, 2011). Consideramos também a organização coletiva dos movimentos em prol de transformações como um ponto importante que justifica seu estudo, do ponto de vista da formação cidadã dos estudantes, uma vez que esses grupos propiciam a difusão dos ideais de emancipação, alimentam os desejos de liberdade e “anunciam o novo ao denunciar as contradições existentes e desafiar os códigos culturais dominantes” (RODRIGUES, 2011, p. 147). Por fim, os movimentos sociais são espaços de prática educativa popular e não-formal, importantes na consolidação da democracia e capazes de “reeducar quem deles participa”, uma vez que “põem a nu as contradições sociais” (PALUDO, 2005, p. 12).

Depois desse primeiro momento de estudos, estruturamos o projeto em três partes. Na primeira parte, composta de duas aulas introdutórias, mediamos com os educandos momentos para que eles pudessem compreender o que significa ser um sujeito histórico e o que são os movimentos sociais. Na primeira aula, em círculo, os estudantes foram levados a identificar, no material que ambientava o espaço, fotos e pequenas biografias de ativistas de ontem e de hoje, que contribuíram com mudanças a partir de suas lutas. Já na aula seguinte, eles tiveram contato com notícias recentes de atuação de movimentos sociais no Brasil e puderam entender algumas características de alguns deles: quem são seus sujeitos – a favor ou contra aquilo pelo qual eles lutam – e qual utopia de sociedade os inspira. Com essas duas aulas, preparamos os estudantes para as rodas de conversa da etapa seguinte.

Na segunda parte, iniciamos os “círculos de cultura”, ou seja, encontros em forma de roda de conversa nos quais recebíamos um ativista por semana, de algum coletivo, grupo ou movimento local ou nacional, para conversar e trocar experiências com os estudantes. Recebemos militantes do Movimento Sem Terra (MST), do Levante Popular da Juventude, da Pastoral da Juventude, da Rede Ecumênica da Juventude (Reju), de coletivos religiosos que defendem os direitos humanos (Igreja Povo de Deus em Movimento, Koinonia, Católicas pelo Direito de Decidir), do Coletivo Leste Negra, do povo Pankararu, do movimento LGBT e de ativistas locais do bairro. Durante os encontros, percebemos um engajamento cada vez maior dos estudantes nas discussões e uma grande motivação em participar das aulas. O conhecimento foi construído, ao longo do projeto, de modo circular e dialógico, fomentando uma verdadeira problematização, elemento essencial para a construção de uma verdadeira educação, na concepção freireana. Identificamos, na “troca de experiências” pautada por perguntas, questionamentos, partilhas e debates abertos sobre diversos temas, a característica que tornou os encontros do projeto uma experiência gnosiológica problematizadora, que garantiu a apropriação dos objetos cognoscentes por parte dos estudantes e sua própria ressignificação enquanto sujeitos (FREIRE, 2011a).

Por fim, a última parte foi o processo de gravação de depoimentos dos envolvidos para a confecção de um documentário a respeito. No começo de 2020, os alunos do 9º ano foram convidados a irem novamente à escola registrar seu depoimento em vídeo, relatando o que aprenderam no encontro, qual importância atribuíram à experiência e o que mais desejassem expressar. Além disso, os educadores da escola e os ativistas convidados também gravaram depoimentos contando sobre sua experiência nas rodas de conversa. Durante os meses de janeiro e fevereiro, essas gravações foram feitas, bem como a edição do material, com a ajuda da produtora e educadora Caroline Fagundes. Em março de 2020, o documentário foi finalmente concluído e colocado no ar no YouTube. Nossa intenção era promover sessões para assisti-lo presencialmente na escola, o que nos foi impossibilitado pela pandemia de Covid-19. Estamos aguardando o fim da pandemia para realizar uma segunda edição do projeto.

O diálogo como forma e conteúdo: uma análise freireana

O que o relato feito tem a nos ensinar a respeito de uma escola mais democrática e uma educação emancipadora? Essa questão nos interessa, dado que assumimos o ponto de vista de que a gestão escolar é uma atividade-meio orientada à atividade-fim da escola, que é o processo de ensino e aprendizagem, no qual educadores criam oportunidades para que os educandos se

apropriem do saber acumulado pela humanidade e possam inserir-se no mundo, participar na construção da cultura, em suas variadas formas, e alcançar sua autonomia e sua emancipação. Cabe, portanto, também ao diretor e aos demais membros da equipe gestora atuarem para favorecer práticas pedagógicas emancipatórias na escola.

No relato do projeto, parece-nos relevante que tudo tenha tido um início a partir de um processo de escuta e de participação via Conselho Participativo, instância que busca tornar os educandos também protagonistas do processo de avaliação das aprendizagens escolares. Nesse espaço, professores colocam-se na postura de escuta e os estudantes expõem suas demandas, autoavaliam-se e também escutam as avaliações dos docentes. O pedido por “aulas mais dinâmicas” sempre está presente.

Do ponto de vista da gestão educacional, a criação de um espaço de escuta dos estudantes configura-se uma tentativa de promover sua autonomia como sujeitos e sua participação nas atividades-meio da escola. Paro (2016, p. 185), ao refletir sobre a necessidade de ampliar o espaço da autonomia dos educandos na escola, afirma que:

[...] a necessária condição de sujeito dos educandos prevalecente nas atividades-fim deve corresponder um poder de decisão discente no funcionamento geral da instituição educativa. Na verdade, não faz sentido uma descontinuidade entre esses dois momentos, e em todas as experiências bem-sucedidas de educação democrática sempre teve destaque a participação dos estudantes na organização e funcionamento da instituição educativa.

Na perspectiva do autor, a construção da autonomia dos educandos é uma tarefa a ser assumida por todos os educadores, sejam eles os professores em sala de aula ou os gestores e demais funcionários da escola. Ora, o Conselho Participativo que deu origem ao projeto “Nós fazemos a História”, ao permitir a escuta dos educandos por parte dos educadores, configurou-se como espaço efetivo de democratização das relações da escola, especialmente por sua articulação com a atividade-fim escolar, ou seja, com o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula. De nada adiantaria esse momento se não houvesse, entre os docentes, quem se dispusesse a levar a sério a fala dos alunos. No documentário que produzimos, a relação entre esse processo de escuta e a elaboração do projeto está presente nas seguintes falas:

Nossa escola tem um Conselho Participativo onde os alunos, eles colocam as angústias deles, os problemas relacionados também ao aprendizado deles. Nós vimos que os nonos anos estavam enfrentando muita dificuldade de entender a escola [...] A partir da escuta dos alunos, e da experiência que eu já tinha de realização de projetos na escola, e a experiência do diretor com movimentos sociais, nós organizamos o nosso projeto (Professora de História).

Os alunos demandaram no Conselho Participativo que a gente faz, que queriam algumas metodologias mais dinâmicas em sala de aula e tudo mais, especialmente no nono ano. A professora de História, então, me procurou, trouxe essa demanda dos alunos. Também [disse] que os alunos tinham interesse de conhecer, por exemplo, o movimento LGBT (Diretor de escola).

Eu conversei com a professora a respeito das aulas de História porque, tanto eu como os alunos da minha sala, nós estávamos um pouco incomodados com a situação que estava acontecendo nas aulas de História. Eu conversei com ela a respeito e ela super acatou o que eu falei (Educanda do 9º ano).

Assim, identificamos o processo que levou à gestação de uma prática pedagógica pautada no diálogo, no protagonismo dos educandos, no papel mediador dos educadores e no caráter problematizador de uma experiência pedagógica efetivamente democrática. Nesse sentido, percebemos que as relações de poder do ensino tradicional, que podemos associar à já clássica metáfora freireana da “educação bancária”, são subvertidas em prol de uma prática problematizadora. Na educação bancária ou no ensino tradicional, o educador é o sujeito e os educandos são os objetos destinatários da ação do educador. Em uma perspectiva problematizadora ou democrática, porém, considera-se a condição de sujeito de ambos, educador e educando. Para Freire (2011a, p. 95-96, *itálicos do autor*):

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não seria possível fazê-lo fora do diálogo. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas 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 juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas.

O diálogo, transformado em metodologia de trabalho escolar, tanto nas atividades-fim como nas atividades-meio, converte-se em “ato de criação”, mobiliza experiências dos sujeitos e faz emergir a verdadeira educação, ou seja, “a que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 2011a, p. 110).

O diálogo também esteve presente na elaboração do conteúdo do projeto. A partir do interesse de um grupo de estudantes, passamos para a consideração da proposta curricular oficial, entendida não como um documento engessador das práticas escolares, mas como “expressão e concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). A existência de uma proposta curricular não pode significar engessamento do trabalho docente. Antes, cabe a nós, educadores e

educadoras, fazermos-nos sujeitos desse currículo e promovermos seu entrecruzamento com a realidade dos educandos e da escola. É justamente essa experiência que se faz presente no projeto relatado.

Concluimos, portanto, que o ambiente dialógico em gestação na escola contribuiu para a elaboração de um projeto marcado pela dialogicidade, em sua forma e em seu conteúdo. Essa dialogicidade, entendida como o diálogo que “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2011a, p. 109), ganha ainda mais relevância quando voltamos nosso olhar para os convidados especiais do projeto: os movimentos sociais chamados a dar sua contribuição à escola para a formação dos educandos. É do que trataremos a seguir.

A relação entre escola e movimentos sociais

A ideia de trazer pessoas de vários movimentos sociais até a escola surgiu de experiências anteriores de presença e diálogo com grupos sociais. A professora de História, em 2017, mediou outro projeto, sobre religiões, que consistia em trazer à escola lideranças religiosas de diferentes tradições espirituais. Ao percebermos o interesse de um grupo de alunos por conhecer o movimento LGBT, optamos por repetir aquelas visitas, desta vez com militantes, pessoas que se engajam em grupos, coletivos e movimentos voltados à busca por justiça e à utopia de uma sociedade sem opressões. Essa presença dinamiza o espaço escolar, ao fazer reverberar dentro dele diferentes pontos de vista, capazes de potencializar a dimensão crítica do ato educativo. Nesse sentido, avaliamos a presença dos movimentos sociais na escola como proposta de uma educação para a cidadania e como potencial renovador para a cultura escolar e suas práticas.

Segundo Gohn (2001), a relação entre educação e movimentos sociais se dá mediada, principalmente, pela ideia de cidadania, entendida de diferentes perspectivas: mais liberais (ligadas à garantia da propriedade privada), políticas (como a noção de “liberdades individuais”) ou ligadas às lutas de grupos organizados em torno da reivindicação de direitos.

Essa última concepção, de “cidadania coletiva”, leva-nos diretamente ao sujeito coletivo que atua via movimentos sociais, conforme aponta Gohn (2001, p. 16):

O cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas. Assim, temos grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia etc. Junto com as demandas populares [...] encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano

de produção [...], mas igualmente expropriados no plano de seus direitos civis de liberdade, igualdade, justiça, legislação. Temos, assim, os grupos que lutam pelo exercício da cidadania, dos negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia etc.

Esse sujeito coletivo, na verdade, é expressão da organização coletiva de diversos cidadãos que reivindicam direitos sociais, políticos, econômicos ou culturais que não lhes são garantidos em sua integralidade. Cada um dos ativistas que compõe esses grupos e esses movimentos carrega consigo a história de lutas coletivas que representa e forja, na prática concreta das reivindicações que encampa, processos de conscientização, na acepção freireana, ou seja, “reflexão verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2011a, p. 127), uma vez que, além de permitir o reconhecimento do mundo, “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (Ibid., p. 158.).

Ora, essa característica das lutas sociais coletivas dos movimentos sociais justifica sua presença na escola como auxílio a uma educação para a cidadania, entendida para além de uma concepção puramente liberal. Não se trata de ir até a escola para cooptar jovens para este ou aquele grupo, mas para partilhar experiências de quem se faz sujeito histórico na prática, visando a motivar também os estudantes para se fazerem sujeitos de sua própria existência, pessoal e coletivamente.

Um currículo pautado nos conceitos de “educação integral”, “equidade” e “educação inclusiva”, como é o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017), não pode se fechar ao diálogo com a sociedade, através de seus movimentos sociais. Antes, deve servir como um primeiro passo desse diálogo, em especial se entendido como meio, e não fim, da educação escolar.

De fato, ao sintetizar conteúdos disciplinares que devem ser apreendidos pelos estudantes durante sua escolarização, a proposta curricular não encerra a prática educativa. Exige, para a concretização de um processo educativo emancipador, seu confronto com a realidade em torno da qual a escola e seus agentes fazem sua história. Nesse sentido, os agentes ligados aos movimentos sociais, ao fazerem-se educadores no interior da escola, a convite de seus educadores efetivos, contribuem para dinamizar o currículo na prática, fazendo dele uma experiência de apreensão e de desvelamento da realidade, em suas relações de poder e de possibilidades de transformação e mudança.

Além disso, a presença de movimentos sociais no interior da escola integra-a à esfera pública, combatendo a despolitização de ambas, ou seja, o processo no qual a instituição educativa e a esfera pública se separam, aquela autonomizando-se de tal forma que perde os

vínculos com esta, “criando a ficção de uma suposta inocência das práticas pedagógicas com respeito às práticas sociais” (GENTILI, 2002, p. 122).

O potencial educativo dos movimentos sociais, muito valorizado por Paulo Freire, que os considerava “uma grande escola da vida” (MEDEIROS et al., 2017, p. 275), renova pedagogicamente a escola, possibilitando a efetividade do ato pedagógico como uma “pedagogia construída nas esferas do ‘mundo vivido’” (FISCHER, 2003, p. 163). É por isso que afirmamos que o diálogo entre escola e movimentos sociais tem um potencial renovador para a cultura escolar e suas práticas.

Da mesma forma, para os movimentos sociais, o diálogo com a escola pode ser um caminho que os leve sempre a dialogar com a sociedade e a renovar também suas práticas. Se assumirmos uma perspectiva dialógica e problematizadora de educação, temos de reconhecer que o ato educativo é uma via de mão dupla da qual ninguém sai o mesmo. Se a escola pode aprender com os movimentos, os movimentos também podem aprender com a escola. Dois depoimentos de ativistas presentes no projeto caminham nesse sentido:

Não só foi um momento em que a gente foi lá e passou conteúdo e não recebeu nada em troca [...] Esse momento de troca com os alunos, justamente por essas reações que a gente ia sentindo no bate-papo, foi o que mais me chamou a atenção que, de certa forma, fez com que a gente saísse de lá com o coração quentinho, com aquela sensação de esperança (Ativista de movimentos ecumênicos).

O movimento feminista esteve na escola, conversou com as alunas e os alunos e nós saímos muito com o coração bastante anestesiado de felicidade, por saber que nossas lutas têm lado, e tem pessoas que falam delas concretamente, através dos afetos e das dores (Ativista de movimento feminista).

Curioso notar a presença das palavras “felicidade” e “esperança” na descrição feita pelos ativistas do efeito da participação no projeto escolar sobre eles. De fato, felicidade/alegria e esperança são dois valores caros a Paulo Freire em relação à prática educativa:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (FREIRE, 2011b, p. 70).

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2011b, p. 139).

A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica [...] Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2011c, p. 14-15).

De fato, esperança e alegria são valores porque, para além da retórica atual que desgasta essas palavras como simples discurso de autoajuda, sua presença na prática educativa nos recorda de que somos seres humanos, inacabados, em processo de constante construção. Recorda também que não existe realidade social definitiva, imutável, acabada; antes, a esperança crítica permite-nos antever, na imobilidade, na inércia e na desesperança do presente, as possibilidades de ação coletiva que nos levem a superar o momento atual e a construir outros projetos de sociedade. Para os movimentos sociais, portanto, sua presença na escola também vale a experiência e a luta.

Considerações finais

Para encerrar esta reflexão, vale pontuar o caráter político da prática educativa, da escola e dos movimentos sociais. Como afirma Gentili (2002, p. 123), “os movimentos sociais estão contaminados de política. A escola também. O problema reside em discriminar e reconhecer o conteúdo da política que os contamina. Não existe pureza nos movimentos populares. Não existe pureza na escola”.

Em um contexto social e político que insiste em negar o caráter político da escola, associando-o sempre à dimensão partidária e buscando expurgar da escola o pensamento crítico, afirmar a politicidade da educação é um gesto contra-hegemônico que deve ser não apenas retórico, mas efetivo na dimensão da práxis. E uma das maneiras de fazê-lo é trazer para dentro da escola a conflitividade política que marca a sociedade, como forma não somente de falar sobre essa conflitividade, mas de permitir que reconheçamos que a escola é também permeada por ela. É esse reconhecimento que nos permitirá, como educadores que se identificam com um legado progressista na educação, assumir uma postura em favor de um projeto de ética, equidade, inclusão e democracia.

Encerramos recordando um sonho de Paulo Freire em relação à escola pública, que ele pôde começar a concretizar quando foi Secretário de Educação na cidade de São Paulo. Sendo sua obra um verdadeiro arcabouço teórico da utopia, compreendida como aquilo que nos faz

caminhar, enunciá-la novamente, ou redizê-la, é uma forma de revivê-la e, dialogicamente, inspirarmo-nos novamente a com ela dialogar e fazê-la concreta no hoje da nossa história:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo (FREIRE, 2001, p. 83).

Ao celebrarmos, em 2021, o centenário de nascimento de Paulo Freire, reafirmamos nosso compromisso com uma escola pública comprometida com a transformação social, mediante seu caráter de instituição socializadora do saber historicamente acumulado e potencializadora da consciência crítica de seus educadores e educandos. Que jamais percamos de vista a necessidade de lutar por essa escola e de construí-la cotidianamente, junto com aquelas e aqueles que, de outras esferas na sociedade, também acreditam e constroem uma sociedade sem opressões.

Referências

- FISCHER, N. B. Movimentos sociais e educação: uma reflexividade instituinte. In: HYPOLITO, A. M.; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 163-185.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- _____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEDEIROS, L. B. et al. Movimentos sociais/Movimento popular (verbete). In: STRECK, D. R.; REDIM, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 274-276.
- PALUDO, C. Educação popular e movimentos sociais na atualidade: algumas considerações. In: RIBEIRO, J. A. R.; RIBEIRO, M. (Orgs.). **I Seminário do TRAMSE**: trabalho, movimentos sociais e educação – Redes de pesquisa. Porto Alegre: Itapuy, 2011, p. 22-35.

PARO, V. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, C. M. L. Movimentos sociais (no Brasil): conceitos e práticas. **Sinais** – Revista Eletrônica – Ciências Sociais, Vitória: CCHN, UFES, n. 9, p. 144-166, jun. 2011.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental; componente curricular: História. São Paulo: SME/Coped, 2017.

O papel do coordenador pedagógico para a promoção de uma educação antirracista na educação infantil

Eixo: Riqueza da Diversidade

Elisangela Carmo de Oliveira¹



O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisangela Carmo de Oliveira¹

Resumo

Este artigo tem como objetivos refletir sobre a importância do papel do coordenador pedagógico na promoção de uma educação antirracista na educação infantil e evidenciar a necessidade de os educadores desenvolverem, nos espaços educacionais, práticas e estratégias pedagógicas para a superação das desigualdades raciais e o enfrentamento ao racismo.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Educação antirracista. Educação infantil.

Introdução

*Numa sociedade racista não basta não ser racista.
É necessário ser antirracista.*

Angela Davis

Ao longo de minha trajetória como professora e coordenadora pedagógica, atuando em instituições de ensino fundamental e de educação infantil, pude presenciar algumas posturas inadequadas de profissionais da educação em relação à promoção da igualdade étnico-racial: silenciamentos, omissões, negações, práticas e atitudes preconceituosas. Isso ocorre porque a educação brasileira se constituiu, marcadamente, de forma eurocêntrica. A história do Brasil tem como base o racismo, que permanece efetivo até hoje, sendo reproduzido pelos espaços escolares. Nessas funções, pude observar também profissionais comprometidos com a pauta e a importância de as Unidades Educacionais combaterem o racismo e trabalharem na perspectiva de uma educação antirracista, com práticas promotoras da igualdade.

É comum ouvirmos de professores que a discriminação e o preconceito racial não fazem parte da educação infantil; que as crianças pequenas não são preconceituosas; que os conflitos referentes ao pertencimento étnico não ocorrem e que não há necessidade de trabalharmos a temática nessa etapa de ensino, como se a criança não fizesse parte de um contexto histórico, social, cultural e político. Cria-se a ideia de que elas não estão imersas no racismo, sendo que, na verdade, ele está presente na infância, porque se manifesta na

¹ Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP, especialista em Gestão Escolar, licenciada em Letras e em Pedagogia e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

¹ Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP).
Especialista em Gestão Escolar, licenciada em Letras e Pedagogia.
Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de São Paulo.

linguagem, na cultura, na sociedade e em todos os processos de que as crianças participam. A infância, portanto, é brutalmente atingida, de todos os modos, por práticas racistas, como também ocorre com homens, mulheres, brancos, negros... Não estamos menos ou mais envolvidos; estamos todos envolvidos. Além disso:

[...] durante a educação infantil, as crianças começam a perceber as diferenças e semelhanças entre os participantes de seu grupo, a reconhecer as próprias características e potencialidades e, dependendo dos recursos afetivos e sociais que lhes forem oferecidos, esse processo pode ser mais positivo ou mais negativo para a constituição de sua identidade (BENTO, 2011, p.20).

Por essa razão, precisamos falar do assunto, pesquisá-lo, discuti-lo e trabalhar para eliminá-lo dos espaços educacionais.

O racismo é estrutural, institucional. Constantemente, as pessoas não percebem que estão agindo com preconceito, que estão segregando e, o que é pior, estão perpetuando essa prática em suas ações, em seus discursos e na maneira de pensar, sentir...

Há muitas Secretarias de Educação que abordam o tema das relações étnico-raciais e a valorização da diversidade na educação, entretanto, quando os professores voltam para a Unidade Educacional, muitos não aplicam, em sua prática pedagógica, o que aprenderam. Ainda é preciso avançarmos nessa temática, pois a escola tem dificuldades em trabalhar o enfrentamento ao racismo. Esse é um tema que não pode permanecer fora das discussões sobre educação e cidadania.

Durante muito tempo, as instituições educativas possuíram em seu acervo literário apenas livros que retratavam personagens brancos em situações de protagonistas e destaque, como as princesas, os heróis, as rainhas. A representação de negros limitava-se à história da escravidão, retratando-os de forma negativa, em condições de subalternidade...Atualmente, já temos uma vasta literatura que apresenta personagens negros em situações de protagonismo e circunstâncias positivas. Em inúmeras escolas de educação infantil, por exemplo, já há um acervo literário potente, que protagoniza personagens negros em situações favoráveis, e essa ação, certamente, possibilita a construção de uma autoimagem positiva pelas crianças. A literatura afro-brasileira rompe com a identidade negativa e contribui com a autoestima e a identidade positiva dos pequenos.

Ao longo de minha trajetória como coordenadora pedagógica, observei muitos livros que valorizam a diversidade étnico-racial guardados em caixas, armários, não sendo explorados pelos professores, tampouco pelas crianças. Ao me deparar com essa situação, questionei o porquê e ouvi de gestores e professores que as crianças gostavam mais dos outros

livros, daqueles que já eram conhecidos por elas, que lhes eram apresentados cotidianamente e que faziam parte de seu imaginário, um imaginário único e não diverso.

Ao trabalhar com identidade na educação infantil, muitos professores costumam levar para as salas de referência revistas para as crianças recortarem e colarem figuras que as representem e representem suas famílias. Diante dessa prática, constatei falta de cuidado e de atenção: revistas que tinham na capa e em suas páginas apenas fotos com personagens brancos. Como fazer uma proposição como essa, com falta de representatividade, e não ofertar às crianças materiais necessários, diversos e que valorizem os diferentes grupos étnicos?

Outro dado importante refere-se à linguagem. Precisamos estar atentos ao que falamos perto das crianças e para elas, pois a linguagem é um indicador fortíssimo na perpetuação e na prática do racismo. É pela linguagem que se traduz o que pensamos. Enquanto profissionais da educação, devemos nos policiar sempre para termos uma linguagem que acolha e valorize, e não que diminua e inferiorize, pois ela pode deixar marcas significativas e indelévels. Quando um educador faz menção positiva do cabelo liso de uma criança e negativa do cabelo de outra, referindo-se ao cabelo “bom” e cabelo “ruim”, por exemplo, ele está reforçando um discurso que dá forma ao racismo, mesmo sem perceber, ou seja, mesmo que não tenha consciência dessa ação.

É comum também adentrarmos as instituições escolares e avistarmos painéis e paredes somente com figuras de personagens de pele branca, cabelos lisos e louros, padrões de beleza estética instituídos social e culturalmente; algo naturalizado, que muitos não percebem, não questionam e não mudam. Não é possível, entretanto, conceber essa ação como natural em uma escola em que há vários educandos negros. Será que não há algo errado? Em um país cuja população é majoritariamente negra, por que sua representação não ocorre de forma qualitativa e quantitativa? É preciso questionar e mudar nosso olhar em relação a isso.

A representatividade importa, e muito, para a criança, que está em processo de formação, está construindo sua imagem, sua personalidade, sua subjetividade; que necessita de representações para reconhecer-se. Como contribuir para o orgulho de um pertencimento étnico-racial, se a escola invisibiliza esse grupo? Não basta dizer para ela “Olha, você é bonita!”, “Você precisa se gostar!” ou “Seu cabelo é lindo!”, se ela não se vê representada nos livros, nos brinquedos, nas imagens expostas nas paredes da instituição.

A representação hegemônica gera práticas racistas, e a comunidade escolar precisa ter um olhar atento, cuidadoso, que garanta a representatividade. Não pode fechar os olhos e se isentar de realizar um trabalho com intencionalidade educativa permanente e planejamento

para as mudanças necessárias em relação a essas questões, pois, quando isso ocorre, a criança branca cresce com o falso sentido de superioridade, e a negra, com o sentido de inferioridade.

É muito comum as Unidades Educacionais abordarem essa pauta nas datas comemorativas, como no mês de novembro, por exemplo, quando se comemora o Dia da Consciência Negra. Ao longo de 200 dias letivos, temos um assunto tão caro, que fica restrito apenas a alguns dias no mês ou no dia 20 de novembro. A questão racial deve ser trabalhada durante todo o ano. Atualmente, temos materiais fartos disponibilizados na *internet*, e nossas crianças precisam ter acesso a eles.

Diante do exposto, cabem as seguintes perguntas: qual é o papel do coordenador pedagógico na promoção de uma educação antirracista na educação infantil? Como a escola pode ser um agente de possibilidades para uma educação antirracista e transformadora?

A formação continuada e o compromisso com a igualdade racial

Pesquisas vêm demonstrando o impacto silencioso das atitudes sociais na reprodução de estereótipos e preconceitos propagados pela sociedade, que alcançam as crianças ainda em tenra idade. Uma política educacional, justa e igualitária inicia-se na educação infantil e requer mais do que o conhecimento de leis que abordam a valorização da diversidade. Ela requer atitude, compromisso, mudança e empenho por parte dos envolvidos no processo educativo.

A professora e pesquisadora Eliane Cavalleiro, em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, revela que racismo e preconceito são comuns e cultivados nos espaços educativos, às vezes, de maneira inconsciente, porém efetiva. A autora nos faz refletir quando pergunta: “em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida, não possibilitando, assim, a alteração dessa realidade?” (CAVALLEIRO, 2003, p. 35).

O papel do educador é fundamental para impedir que o processo de diferenciação se transforme em atitudes de discriminação e segregação no espaço educacional. Além disso, atrevo-me a dizer que ele pode marcar a vida das crianças tanto para o bem quanto para o mal.

A escola, por ser um espaço social, está aberta à pluralidade, e é importante que, desde a educação infantil, a criança reconheça sua identidade e valorize sua própria imagem e a do outro.

Assim, é fundamental que reflexões críticas acerca dessa temática sejam discutidas coletivamente, pois é notório que a escola também pode ser um local onde são produzidas

práticas excludentes, oriundas de um contexto social e histórico no qual ela está inserida. Por essa razão, é imprescindível desconstruir certas “verdades”, promovendo maneiras diferentes de pensar e de agir no cenário escolar.

Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é importantíssimo para a promoção de uma educação antirracista na educação infantil. O investimento na formação dos professores pode contribuir significativamente para a ressignificação dos espaços educativos, além de ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos, que visam ao respeito e à solidariedade de crianças tão novas – que não deixam de ser futuras instrutoras de formação das novas gerações e até mesmo de seus familiares –, e para o desenvolvimento integral dos pequenos, nos aspectos cognitivo, afetivo, psicológico e social, essenciais para a construção da identidade e da autonomia nessa fase.

Esse tema traz à tona muitas questões sobre educar e cuidar para a igualdade racial e elucida tantas outras consideradas atualmente como normais, mas que, na verdade, direta e/ou indiretamente, estão potencializando e reforçando o preconceito e a discriminação em relação às crianças negras.

Sendo o coordenador pedagógico um agente de mudanças na prática docente, ele pode contribuir com o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais e uma sociedade antirracista. O trabalho com esse tema, junto à equipe educativa, nos horários coletivos de formação, justifica-se tanto pela necessidade de o fazer pedagógico estar a serviço da erradicação de práticas discriminatórias quanto pelo cumprimento da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996) e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana em toda a rede de ensino, tanto pública como privada. Ademais, grande parte dos docentes não recebeu, em sua formação inicial, e até na continuada, subsídios para tratar dessas questões em sala. Somam-se, ainda, a isso os preconceitos das experiências pessoais de cada indivíduo. Logo, é preciso investir na formação continuada dos docentes que atuam na educação infantil, no intuito de promover o enfrentamento do racismo cultural e alterar essa realidade repleta de preconceito, racismo e discriminação, a qual, infelizmente, ainda vivemos.

Fomos educados na estrutura racista, eurocêntrica, que instituiu modelos hegemônicos, portanto, faz-se necessário nos repertoriarmos, ressignificarmos nossos saberes e revermos posturas sedimentadas em relação às especificidades de cada grupo étnico. Por isso a formação em contexto é tão importante. Se não temos formação na perspectiva da articulação entre infância e diversidade étnico-racial, seguimos reproduzindo os conhecimentos na visão do colonizador, e não na dos povos originários e escravizados. É preciso avançarmos nessa pauta!

É urgente e necessário! E a escola precisa ampliar esses conhecimentos, repertoriar os educadores, ser um locus formativo, pois não ofertamos às crianças aquilo que não temos.

Denúncias e anúncios: infâncias pretas importam!

Ao entrarmos no campo da diversidade, estamos lidando com uma construção histórica, social, política, cultural, psicológica, comportamental, econômica e religiosa, que deve ser considerada e valorizada para reflexão. É importante discutirmos os fatos históricos, as desigualdades que construíram o Brasil, afinal somos um país que manteve por mais de 300 anos a barbárie da escravidão. Foram muitos anos de violência e maus-tratos, que colocaram os negros em condições subalternas, inferiores.

Após a abolição, não existiram medidas do Estado brasileiro para incluir a população negra na sociedade, pois se acreditava que os negros representavam atraso. Convém sublinhar que, durante o processo de industrialização do Brasil, muitos imigrantes europeus vieram para cá para trabalhar e garantir a política de branqueamento. Como incentivos, tiveram acesso às terras, para começarem a vida no país, diferentemente da população negra. Esse processo, portanto, foi fundamental para a existência das condições desiguais que temos até os dias de hoje.

Outro dado importante pós-escravatura foram os desdobramentos do racismo científico, o qual forjava argumentos para categorizar grupos da humanidade como superiores e inferiores, humanos e não humanos e para justificar a escravização. Vários estudiosos afirmavam essa teoria em nome da ciência da época. Felizmente, ela não se sustenta mais, contudo ainda reflete na atualidade de maneira incisiva e é parte estruturante da sociedade brasileira.

É preciso anunciarmos: a diferença não é problema, é riqueza; a desigualdade, sim, é um problema, pois é injustiça! Vivemos em uma sociedade marcada pelas diferenças, entretanto, inúmeras vezes, estas são ignoradas ou concebidas de maneira preconceituosa. É importante a compreensão de que respeitar a diversidade:

[...] significa afirmar a diferença sem com isso destruir o outro, nem mesmo destruir-se. O fato é que para afirmar o meu “eu” não preciso necessariamente passar pela negação do outro. [...] O outro, que é diferente, não é algo que possa ou não deva existir. Ele existe (ITANI, 1998, p. 128).

Muitas legislações já foram sancionadas para reforçar o respeito às diferenças e a redução das disparidades étnicas. Além da citada Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), temos a Lei

nº 11.645 (BRASIL, 2008), que também altera a LDBEN nº 9.394/1996 e inclui no currículo oficial da rede de ensino o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena.

Em consonância com a referida legislação, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que afirmam:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação (BRASIL, 2010, p.21).

Indubitavelmente, as leis são importantíssimas como políticas afirmativas, porém, por si só, elas não bastam. Faz-se necessário instrumentalizar os profissionais da educação para que tornem essas leis efetivas e não reproduzam práticas racistas. O Parecer nº 003/2004 enfatiza que “para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p.15). É necessário que saiamos do campo das proposições e cheguemos ao campo das ações! É urgente indagar: onde estamos em relação a essa questão? Aonde precisamos chegar? Quais caminhos precisamos percorrer? Como quebramos barreiras com um tema que é tão difícil?

Faz-se necessário colocar um ponto de interrogação nesses assuntos – e não um ponto final –, trabalhar essas questões coletivamente dentro das instituições educativas, intervir e avançar na temática. Sem dúvida, um espaço privilegiado para esse trabalho é a formação continuada em serviço, com a atuação do coordenador pedagógico, cujo fazer promove a unidade da equipe na busca do sucesso da escola em torno do Projeto Político-Pedagógico (PPP), possibilitando que os docentes ampliem e ressignifiquem os conhecimentos adquiridos com a experiência e na formação inicial. Além disso, cabe a esse profissional, juntamente com a comunidade escolar, pautar a educação antirracista no PPP, em seus princípios, seus projetos e suas ações, e envolver a comunidade externa e interna.

O documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana faz um alerta em relação a isso no Indicador 5.1 – Currículo e Prática Pedagógica: “O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explicita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino?” (SÃO PAULO, 2016, p.46). Quando explicitamos o compromisso com a educação

antirracista no PPP, estamos apresentando nossas intenções, nossos objetivos, nossas metas e nossos sonhos, pois esse é o documento que indica e norteia as ações da instituição.

Ao se referir à formação, Nóvoa (2002) ressalta que é fundamental considerar, nesse processo, as experiências dos professores e as possibilidades de transformação pessoal e profissional, em um percurso de trabalho coletivo. Segundo o autor:

A formação de professores é sempre um espaço de mobilização da experiência. O professor nunca é uma página em branco, que nada sabe. Mesmo os mais novos têm a experiência construída nos bancos escolares, como alunos. A formação só atingirá seus objetivos se for capaz de fazer o professor transformar sua própria experiência com novos conhecimentos profissionais. [...] Transformar a experiência exige um trabalho sistemático, uma indagação rigorosa, um inquérito efetivo a respeito de nossas práticas e nossas experiências; exige compartilhar com os colegas, refletir em voz alta e ser capaz de aprender com os outros. Há aqui um paradoxo: a experiência é patrimônio pessoal, mas para que seja transformado em conhecimento, precisamos dos outros: do outro que está nos livros, dos especialistas, dos professores, e dos colegas com quem trabalhamos diariamente. A formação dos professores deve ser um processo de desenvolvimento pessoal, mas também um momento de consolidação do coletivo docente, que é infinitamente maior do que a soma das experiências individuais de cada um (NÓVOA, 2002, p. 20).

Assim, investir em nossa autoformação e na formação continuada em serviço, pesquisando mais sobre o assunto em questão para conhecer o que ainda não sabemos, é imprescindível para desconstruirmos o racismo e promovermos uma cultura antirracista no cotidiano da educação infantil.

Diante do exposto, é possível afirmar: se a gestão da Unidade Educacional, principalmente na figura do coordenador pedagógico, não for consciente de sua importância para uma educação antirracista, dificilmente teremos avanços em relação a essa pauta. Caberá a esse profissional a tarefa de articular, mediar e envolver a equipe, para iniciar o processo de mudanças.

Considerações finais

Educação antirracista: compromisso indispensável e urgente!

A célebre epígrafe que abre este artigo é da filósofa e militante norte-americana Angela Davis. A frase é precisa, ao enfatizar a necessidade de sermos antirracistas na sociedade em que vivemos, mas, afinal, o que é ser antirracista na educação? Ser antirracista é combater o racismo como um princípio ético e político; é lutar para que práticas racistas não sejam reproduzidas na vida de nossas crianças.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e seu objetivo é o desenvolvimento integral das crianças, nos aspectos psicológico, social, intelectual e físico. Dada essa afirmação, é notória a responsabilidade que temos em nossas mãos para a contribuição da formação desses pequenos. Temos um compromisso ético, político e estético em torno da educação antirracista. Por essa razão, é urgente aprofundarmos nosso olhar e nossos conhecimentos, para não reproduzirmos linguagens e práticas racistas no cotidiano dos ambientes educativos.

Nessa perspectiva, o primeiro passo a ser dado para a promoção de uma educação antirracista é reconhecer que o racismo existe, sim, na educação infantil e que as crianças o percebem, vivenciam-no, sentem-no e reproduzem-no.

Ademais, trabalhar a temática nessa etapa de ensino requer intencionalidade pedagógica, com propostas que contribuam para que as crianças vivenciem a estética do espaço educacional e os materiais representativos – como livros, brinquedos, brincadeiras, músicas, jogos, faz de conta, em um trabalho com a identidade e a valorização da autoestima, contemplando a diversidade e o pertencimento étnico – e ampliem suas experiências. Assim, as diferentes linguagens devem estar presentes; devem acolher e valorizar a diversidade étnica. Para tanto, os educadores devem pesquisar e ampliar seus conhecimentos, para repercutirem na aprendizagem e no desenvolvimento dos pequenos. É importante também envolver as famílias nesse processo, para consolidarmos uma cultura antirracista na sociedade brasileira.

Por fim, a temática deve fazer parte do PPP, do cotidiano da educação infantil, por meio das ações pedagógicas, e não estar presente apenas nos momentos de festividade ou em datas importantes.

Como nos lembra Kabengele Munanga, “o racismo brasileiro é um crime perfeito. Além de matar fisicamente, mata a consciência das vítimas” (MENDONÇA, 2018, s/p). Há, portanto, uma longa trajetória a percorrer, mas é preciso estabelecer essa prática como uma estratégia política de resistência, a fim de alcançarmos uma educação inclusiva e plural.

Referências

BENTO, M. A. S.(Org.). **Práticas pedagógicas para igualdade racial na educação infantil**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade – CEERT, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e

Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008, p. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 119-134.

MENDONÇA, T. **Kabengele Munanga: “É preciso unir as lutas, sem abrir mão das especificidades”**. 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-e-preciso-unir-as-lutas-sem-abrir-mao-das-especificidades/>>. Acesso em: 13 maio 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016.

Análise e orientações sobre relatórios de acompanhamento das aprendizagens na educação infantil paulistana: um olhar do documento à luz da teoria das representações sociais: o que os dados nos revelam?

Eixo: Currículo

Gleice Kelly de Souza Guerra¹



“ANÁLISE E ORIENTAÇÕES SOBRE RELATÓRIOS DE ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PAULISTANA” – UM OLHAR DO DOCUMENTO À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O QUE OS DADOS NOS REVELAM?

Gleice Kelly de Souza Guerra¹

Resumo

Este artigo busca lançar um olhar, à luz da Teoria das Representações Sociais, sobre os resultados dos relatórios semestrais de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil Paulista produzidos por professoras de Escolas Municipais de Educação Infantil e de Centros Municipais de Educação Infantil, fruto de uma pesquisa realizada em resposta à demanda da Secretaria Municipal de Educação. Tomou-se como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici (1978) e Jodelet (2001). Os resultados apontam a necessidade de um estudo mais aprofundado dos discursos e das práticas das professoras e sugerem que as políticas educacionais e as práticas formadoras não percam de vista tais representações sociais frente ao seu processo de apropriação.

Palavras-chave: Relatórios de avaliação. Professoras. Representações sociais.

Introdução

Sobre a Teoria das Representações Sociais

Um primeiro delineamento formal do conceito de “representação social” e da Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra seminal do psicólogo social Serge Moscovici, *La Psycanalyse: Sonimage et Sonpublic*, publicada pela primeira vez na França, em 1961. Nessa obra, Moscovici apresenta um estudo realizado em Paris no final da década de 1950, no qual tentou compreender o que acontece quando uma teoria científica como a Psicanálise passa do domínio dos grupos especializados para o domínio comum. Em outros termos, ele buscou averiguar em que se converte uma disciplina científica e técnica quando os estratos sociais a representam e a modelam e por quais vias se constitui a imagem que dela se faz. Assim, Moscovici estabeleceu, na verdade, uma nova postura epistemológica, ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma mera

¹ Mestre em Educação (2009) e Graduada em Pedagogia (2006) pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Atualmente, é diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: Formação de Professores, Prática Pedagógica e Representações Sociais. E-mail: gleice.guerra83@gmail.com

¹ Mestre em Educação (2009) e Graduada em Pedagogia (2006) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente, é diretora de escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, prática pedagógica e representações sociais. E-mail: gleice.guerra83@gmail.com

reprodução do campo científico, mas sim que este é reelaborado e obedece a contextos específicos, imbuindo-se do conteúdo e do estilo de pensamento que o representam. Para explicar esse fenômeno, Moscovici cunhou o termo “representações sociais” e operacionalizou, ao mesmo tempo, um modelo teórico aplicável a outros fenômenos.

Moscovici introduziu, portanto, um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social. Seu objetivo, entretanto, ultrapassava a criação de um campo de estudos; ele buscava, sobretudo, conforme revela Sá (1995), redefinir os conceitos da Psicologia Social, devido à perspectiva individualista que se instalara nessa disciplina, no início do século passado.

A vertente renovadora da qual Moscovici participou, de origem europeia, condena a tradição norte-americana dominante, fortemente influenciada por uma visão comportamental e cognitivista, porque não se mostra capaz de considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais em sua concretude e sua singularidade histórica. Buscando uma Psicologia Social mais socialmente orientada, Moscovici (1978) foi buscar uma contrapartida conceitual no conceito de “representações coletivas” de Émile Durkheim, para quem as tentativas de explicar psicologicamente os fatos sociais constituíam-se um erro grotesco. Embora impulsionado pelas ideias durkheimianas, Moscovici afastou-se delas. Contrariamente a essa vertente, para a qual o sentido das ações sociais não pode ser investigado a partir das intenções ou das motivações dos agentes que a realizam, a Teoria das Representações Sociais procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, “centrando seu olhar sobre a relação entre os dois. Ao fazer isso ela recupera um sujeito que através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio” (GUARESCHI; JOVCHELOVITH, 1995, p. 19).

Nessa linha de pensamento, Spink (1995) afirma que as particularidades desse campo decorrem da desconstrução, no nível teórico, da falsa dicotomia entre o individual e o coletivo e de que não basta focar o fenômeno no nível intraindividual – como o sujeito processa a informação –, ou no nível social – as ideologias, os mitos e as crenças que circulam em uma dada sociedade. Segundo a autora, é necessário entender sempre como o pensamento individual enraíza-se no social – remetendo-se às condições de sua produção – e como um e outro modificam-se mutuamente.

A Teoria das Representações Sociais é, pois, um referencial teórico que trabalha sobre o campo das produções simbólicas do cotidiano onde se expressam os saberes e as práticas dos sujeitos (JOVCHELOVITCH, 2005), ou seja, constitui-se uma modalidade particular do conhecimento – o saber do senso comum – que se constrói mediante o processo interacional, a

partir do qual o sujeito, gradativamente, vai elaborando o conhecimento, socializando-se e reconstruindo valores e ideias que circulam na sociedade contemporânea. Moscovici (1978) evidencia que uma representação, além de ser forjada nos grupos sociais, é caracterizada como social por revestir-se de uma função específica, qual seja: contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Ao inaugurar um campo de estudos, Moscovici (1978) acentua que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou de distorção da ciência, pois se trata de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades. Conforme Sá (1995), Moscovici afirma que coexistem, nas sociedades contemporâneas, dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Nos últimos, circulam os conhecimentos produzidos pelas ciências no geral, e, nesse sentido, a sociedade é encarada como um sistema de diferentes papéis e classes, cujos membros só são autorizados a participar em função de sua competência adquirida. Já nos universos consensuais, são produzidas as representações sociais, pois derivam de uma elaboração dos universos reificados e tendem a capacitar os sujeitos a apresentar seu estoque de “teorias” para a compreensão e/ou a resolução dos problemas encontrados. Moscovici (1978) afirma que a passagem do nível da ciência para o das representações sociais implica uma descontinuidade, e não uma variação do mais ao menos.

Orientada pela hipótese da existência de diferentes universos de significados atrelados a distintos grupos, classes ou culturas, a Psicologia Social em que Moscovici se insere leva a outras exigências originais que vêm se atenuando no emprego da Teoria das Representações Sociais, tais como seus processos formadores: a objetivação e a ancoragem. Segundo Moscovici (1978), a ancoragem consiste em um processo no qual alguns elementos desconhecidos são introduzidos em nosso sistema particular de categorias, na tentativa de tornar familiar o insólito e insólito o familiar e, com isso, “atenuar essas estranhezas e introduzi-las no espaço comum, provocando o encontro de visões, de expressões separadas e díspares que, num certo sentido, se procuram” (Ibid., p. 61). A objetivação, por sua vez, consiste em transformar conceitos e concepções em coisas concretas e materiais que constituem a realidade, isto é, “reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]. E também transplantar para o nível da observação o que era apenas inferência ou símbolo” (Ibid., p. 111).

Cumprido evidenciar que o campo de pesquisa cristalizado em torno da noção de representação social possui hoje três correntes teóricas complementares, a saber: uma mais fiel à teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris, também conhecida como “Escola de Paris”, a qual se ocupa das representações para compreender seus processos e sua dinâmica, na medida em que essa descrição é feita de modo

intensivo, com auxílio de metodologias qualitativas e, ao mesmo tempo, extensivo, buscando as representações presentes não somente no discurso, mas também em outras formas de manifestação, como as práticas; uma segunda corrente, que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; e uma terceira, que enfatiza a dimensão sociocognitivo-estrutural das representações sociais, denominada de Teoria do Núcleo Central, que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante, em Aix-en-Provence, na França (SÁ, 1998). Embora reconhecendo que existem desacordos mútuos entre as abordagens complementares à “grande teoria”, Sá (1998, p. 65) esclarece que “não se trata, por certo, de abordagens incompatíveis entre si na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”.

Em síntese, a Teoria das Representações Sociais é, pois, um referencial teórico que reabilita o saber do senso comum como forma válida de conhecimento e procura dar conta dos mecanismos sociais e psicológicos que atuam na produção das representações. Atualmente, a Teoria das Representações Sociais vem sendo bastante útil no processo de compreensão dos mais diversos objetos. Segundo Sá (1998), a utilização da teoria, particularmente no Brasil, já se estende a diversas áreas do conhecimento, configurando-se como um tipo de saber efetivamente interdisciplinar que colabora com a explicação de problemas relevantes para a educação, a ciência e a saúde, dentre outros.

Assim sendo, o intuito deste artigo é buscar lançar um olhar, à luz da Teoria das Representações Sociais, sobre os resultados dos relatórios semestrais de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil Paulistana produzidos por professoras de Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis)² e de Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis)³, fruto de uma pesquisa realizada em resposta à demanda da Secretaria Municipal de Educação (SME), frente aos novos paradigmas instaurados sobre documentação pedagógica por políticas e documentações municipais.

Metodologia

Recorremos à Teoria das Representações Sociais, como proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici, para buscar lançar um olhar aos mais diferentes significados que estejam sendo conferidos pelas professoras aos relatórios de aprendizagens das crianças que

² Para crianças de 4 e 5 anos de idade.

³ Para crianças pequenas e bebês de 0 a 5 anos de idade.

permeiam os resultados do estudo intitulado “Análise e orientações sobre relatórios de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2019a). No intuito de conferir uma feição de base mais qualitativa aos fenômenos de representação social, tomamos como ênfase a corrente teórica de Denise Jodelet, por ser a abordagem mais próxima do “constructo original”.

Para Spink (1995), a Teoria das Representações Sociais tem por objetivo entender a construção da realidade na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas derivadas das ações do cotidiano. É, pois, partindo do entendimento de que as representações sociais se encontram ligadas, enquanto fenômenos psicológico e cognitivo, à dinâmica e à energética das interações sociais, que a tomamos como suporte teórico metodológico. Moscovici (2003, p. 322) nos diz que, “quando se estuda o senso comum, o conhecimento popular, nós estamos estudando algo que liga sociedade ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar”.

Desenvolvimento

“Análise e orientações sobre relatórios de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil Paulistana” – um olhar do documento à luz da Teoria das Representações Sociais: o que os dados nos revelam?

A história da educação brasileira mostra que, durante certo tempo, o termo “avaliar” foi usado como sinônimo de “medida” sendo, portanto, a avaliação escolar concebida como uma forma de classificar e promover o aluno. Entretanto, no final de 1970 e, principalmente, a partir de 1980, esse paradigma avaliativo passou a ser alvo de uma série de questionamentos por parte de diversos especialistas da educação empenhados em buscar novos caminhos para a prática avaliativa (PERRENOUD, 1999; MÉNDEZ, 2002; HOFFMANN 2003, 2005; LUCKESI, 2005).

As novas dimensões assumidas pela avaliação têm levado as políticas educacionais brasileiras a impulsionar uma discussão sobre a concepção de “avaliação” e de registros mais coerentes com os novos paradigmas instaurados. Nessa perspectiva inclusiva, a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), a partir de documentos como a Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (SÃO PAULO, 2014), a Orientação Normativa de registros na Educação Infantil (SÃO PAULO, 2020) e o Currículo da cidade: Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019b), vem preconizando a defesa de uma avaliação de base

processual. Nesse contexto, os registros de acompanhamento necessitam ser construídos ao longo do processo de aprendizagem e devem privilegiar o percurso individual de cada aprendiz, de modo a expressarem seus avanços, suas conquistas, descobertas e dificuldades e servirem como excelentes instrumentos na promoção de reflexão do trabalho pedagógico.

Como fruto das diversas ações que a PMSP vem desenvolvendo para favorecer a ressignificação da avaliação e dos registros no contexto escolar, surgiu a proposta de trabalho intitulada “Análise e orientações sobre relatórios de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil Paulistana”, com o objetivo de analisar a estrutura e o conteúdo dos relatórios semestrais de acompanhamento das aprendizagens de cinco crianças de turmas do Infantil I e II, matriculadas em Emeis e Cemeis da PMSP, de cada uma das 59 unidades escolares, distribuídas pelas 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs)⁴.

A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2018 e foram recolhidos para análise 1.142 relatórios relativos ao primeiro e ao segundo semestres de cada criança, das cinco sorteadas das turmas de infantil I e II. Entretanto, por motivos de “saturação amostral” – isto é, quando os dados passam a apresentar certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir em sua coleta –, o estudo decidiu pelo sorteio de apenas duas crianças para a inclusão de seus relatórios na referida análise, o que totalizou 722 documentos.

Quanto à **estrutura dos relatórios**, os resultados apontados pelo documento mostram que a maioria dos relatórios é constituída de duas partes, quais sejam: “**Evidências de oferta**” ou “**Percurso da turma**” (perfil da turma; adaptação; organização da rotina escolar; projetos, trabalhos e atividades; metodologias; objetivos pedagógicos; linguagem oral e escrita; meio ambiente; natureza e transformações; pensamento matemático; expressão artística; expressão corporal e movimento; expressão musical; brincadeiras livres, dirigidas e tradicionais; faz de conta; autonomia; interação; cuidados de si e avaliação) e “**Evidências de aprendizagens**” ou “**Percurso da criança**” (características pessoais da criança, aprendizagens e seus fazeres de modo conciso, objetivo e genérico).

É válido destacar ainda que, em todos os relatórios analisados, havia um cabeçalho com detalhes referentes à turma, às professoras e à frequência. Em um número expressivo deles, havia espaço para os familiares escreverem; em alguns, havia recomendações às famílias/responsáveis e/ou inserção de fotos referentes ao desenvolvimento de atividades

⁴ “As Diretorias Regionais de Educação (DREs) são divisões administrativas que coordenam a implantação da política educacional do município, em cada território. São Paulo está dividida em 13 DREs”. São elas: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba/Jaraguá, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/mapa-dres/>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

coletivas. Raras, porém, foram as aparições de imagens em que se privilegiavam as aprendizagens individuais.

Em relação ao **conteúdo dos relatórios**, os dados apontados no estudo revelam que, quanto às “**Evidências de oferta**” ou ao “**Percurso da turma**”, há inúmeras evidências de ofertas reportadas nos relatórios, mas poucos são aqueles que evidenciam concretamente “ao que” e “como” as crianças experienciam ou reagem às propostas, ou “como” fazem uso do conhecimento em outros contextos.

O estudo destaca ainda que, nos relatórios analisados, há certa preocupação em demonstrar que estão afinados com o projeto municipal, ao enfatizarem a criança como sujeito de direito, ativa e participativa, mesmo que não revelem claramente como implementam esse embasamento teórico.

Os discursos das docentes revelam que as instâncias institucionais e as redes de comunicação informais ou da mídia à qual estão expostas pressionam e concorrem para a construção de representações sociais acerca do objeto.

De acordo com Jodelet (2001), as representações sociais são criadas porque sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo que nos cerca, de modo que possamos nos ajustar a ele, identificando e resolvendo os problemas que se apresentam. Seria, na perspectiva da autora, a “pressão à inferência”, ou seja, a necessidade de “estar por dentro”, de agir, tomar posição ou obter reconhecimento e adesão dos outros sujeitos acerca dos “fenômenos ainda não familiares”.

No que diz respeito aos aspectos relacionados a “**Evidências de aprendizagens**” ou “**Percurso da criança**”, o estudo em pauta revela que, de modo geral, as descrições da criança, individualmente, eram mais curtas do que as descrições das “**Evidências de oferta**” ou do “**Percurso da turma**”. Assim, comumente encontravam-se relatórios de aprendizagens com conteúdos e uso de termos bastante semelhantes para as crianças de uma mesma turma, dificultando uma visualização das especificidades/singularidades de cada criança. Esses relatórios estavam voltados para a descrição das características das crianças (tímida, calma, dispersa, alegre etc.), de seus comportamentos (se cumpre combinados, se cuida dos pertences etc.), de seus gostos (o que mais gosta de fazer no momento de recreação etc.), de suas preferências (colegas, atividades etc.) e de algumas aprendizagens (escrita do nome com auxílio do crachá, reconhecimento de letras, contagem até 29 etc.). Ademais, as evidências de oferta não se encontravam diretamente relacionadas com as evidências de aprendizagem, já que raramente havia menções frente às descrições individuais de cada criança e de suas ações em relação ao que era oferecido e descrito na parte da turma.

O estudo mostra também que o formato e o conteúdo dos relatórios semestrais, com raras exceções, pouco se assemelham ao que propõe a literatura especializada da área, os documentos e as orientações oficiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Entre as formadoras das Divisões Pedagógicas (Dipeds) e as coordenadoras pedagógicas da rede, há a hipótese de que as professoras registram nos relatórios os aspectos mais observáveis/concretos do cotidiano escolar, relegando a segundo plano reflexões e interpretações sobre o observado, e selecionam informações a partir de certos critérios, como os de ordem comportamental.

Analisado à luz da Teoria das Representações Sociais, esse consenso expresso entre os grupos supracitados pode revelar um conteúdo fruto do percurso histórico dos registros na rede. Em 1985, por exemplo, o registro de avaliação das aprendizagens aparece centrado nas observações de dois elementos centrais, quais sejam: a imitação de sons e gestos e o raciocínio lógico-matemático. As fichas de saúde eram outro instrumental utilizado na rede e tinha como aspectos predominantes o desenvolvimento infantil e o comportamento da criança. Ambos os instrumentais, no entanto, foram, aos poucos, dando espaço a registros mais abrangentes, devido à limitação que os abarcava (SÃO PAULO, 2020).

Nessa perspectiva, podemos dizer que a adoção de uma postura adotada por um professor frente à elaboração dos relatórios de aprendizagem é resultante, muitas vezes, da fusão das novas abordagens da literatura educacional e das prescrições oficiais das políticas públicas educacionais contemporâneas com o modelo tradicional que permeou sua formação inicial, com os cursos de formação continuada, com as experiências das professoras enquanto alunas e/ou profissionais, com as diferentes configurações assumidas pelos registros em sua trajetória histórica, com a função social atrelada a esse tipo de documentação etc. Frente a essa multiplicidade de fatores, Moscovici (1978) diz que as representações sociais são estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea, que se constroem no âmago das interações e das práticas sociais integrando, portanto, tanto a experiência e a vivência dos sujeitos que a constroem quanto sua história e sua cultura. Jodelet (2001, p. 17) endossa essa premissa afirmando que, sendo as representações sociais o ponto de intersecção entre o psicológico e o social, elas tendem a guiar o sujeito no modo de “nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”.

A riqueza da noção de representação social, segundo Jodelet (2001), explica os focos das pesquisas nesse campo, que podem ser condensados nas seguintes questões: “Quem sabe e de onde sabe?”, “O que sabe e como sabe?” e “Sobre o que sabe e com que efeitos?”. Essas questões desembocam, segundo a autora, em três ordens de problemáticas, quais sejam: as

condições de produção e de circulação das representações, seus processos e estados e, por fim, o estatuto epistemológico. Sá (1998) reconhece que tais problemáticas são interdependentes, tratando-se, de fato, de três dimensões que deveriam abranger os temas dos trabalhos teóricos e empíricos. Entretanto, para o autor, o que parece mais comum nas pesquisas que vêm sendo realizadas é um investimento maior sobre apenas uma dessas dimensões, embora seus autores mostrem-se conscientes da importância das demais. Mesmo apresentando-se como um campo de estudos multidimensional, Jodelet (2001) sublinha que o esquema de base que o caracteriza é o fato de ser um saber prático que liga um sujeito social a um objeto. Nessa linha de pensamento, Sá (1998, p. 24) complementa:

Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um sujeito social sem especificar os objetos representados. Dizendo de outra maneira, na construção do objeto de pesquisa precisamos levar em conta simultaneamente o sujeito e o objeto de representação que queremos estudar.

Diante das questões postas, podemos afirmar que as representações sociais são dinâmicas, produzem comportamentos e influenciam relacionamentos, englobando ações que modificam umas às outras. Não são meras reproduções, tampouco reações exteriores; são construções interpretativas de uma dada realidade por meio da interação cotidiana que abrange parte significativa da existência humana. Sob esse ângulo, Jodelet (2001) destaca que o papel da comunicação social nos fenômenos representativos sobressai, pois, além de ela ser o vetor de transmissão da linguagem – que é, em si mesma, portadora de representações – e de incidir sobre os aspectos estruturais e as formais do pensamento social, na medida em que favorece processos de interação, ela contribui para “forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos” (Ibid., p. 32). A autora esclarece que energética e pertinência sociais explicam, juntamente com o poder das palavras, “a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas” (Ibid., p. 32).

Conclusões

Ao buscar lançar um olhar, à luz da Teoria das Representações Sociais, sobre os resultados do estudo intitulado “Análise e orientações sobre relatórios de acompanhamento das aprendizagens na Educação Infantil Paulistana”, os dados apontam a necessidade de um estudo

mais aprofundado dos discursos circulantes e do fazer docente das profissionais da educação pesquisadas, de modo que possamos apreender o que elas pensam e sabem e analisar suas sugestões e práticas, já que podemos especular que saberes de origens muito diversas podem estar concorrendo na construção e na configuração das representações sociais. É válido dizer que, estando situada na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos, o pesquisador não pode perder de vista que as representações sociais se encontram sempre ligadas a alguém (sujeito) e a alguma coisa (objeto).

Os dados sinalizam, ainda, que as políticas educacionais e as práticas formadoras não devem perder de vista as representações sociais dessas profissionais frente ao seu processo de apropriação. Ao contrário, sugerem que elas sejam tomadas como ponto de partida para suas elaborações, de modo que articulem eficientemente teoria e prática, para que o cotidiano docente favoreça a transformação da prática frente à teoria. Nesse sentido, concordamos com Machado (2003) quando afirma que investir na teoria de modo deslocado do fazer docente apenas favorece a repetição do discurso ideológico, sem transformações efetivas na prática docente.

Referências

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: _____. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 17-25.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Apresentação à edição brasileira. In: JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Tradução de Luci Magalhães. Petrópolis: RJ, Vozes, 2005, p. 7-9.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, L. B. **O que é construtivismo?** Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Matemática: um exercício de reflexão sobre o percurso formativo no ensino fundamental

Eixo: Currículo

Maria de Lourdes Teixeira de Oliveira¹



¹ Pedagoga formada pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Especialização em Gestão Escolar. Foi professora, diretora e supervisora escolar da rede estadual, atuando na coordenação pedagógica da rede municipal desde 2008.

MATEMÁTICA: UM EXERCÍCIO DE REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO FORMATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria de Lourdes Teixeira de Oliveira¹

Resumo

O presente artigo busca relatar ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica na orientação e no acompanhamento do trabalho docente, no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo de matemática aplicado a todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, ao longo dos anos de 2018 e 2019, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, na região de São Miguel Paulista. A abordagem procura analisar reflexivamente a importância de tempos e espaços organizados para a formação continuada e os impactos sobre a aprendizagem dos estudantes, subsidiada pela implementação de ações e estratégias metodológicas no desenvolvimento dos conteúdos matemáticos, alinhados a mudanças conceituais e de paradigmas dos docentes envolvidos com a ação formativa.

Palavras-chave: Formação. Reflexão. Currículo. Avaliação. Resultados.

Introdução

Este artigo procura analisar a organização de tempos e espaços destinados à formação continuada na área de matemática para docentes atuantes em todas as turmas abrangidas pelos ciclos de alfabetização e interdisciplinar e inscritos na Jornada Especial Integral de Formação (Jeif). Procura também suscitar reflexões sobre as contribuições da referida formação nas atuações docentes em sala de aula, objetivando mais e melhores aprendizados matemáticos para os estudantes.

Uma formação continuada, de caráter dialógico, incidiu, primeiramente, na identificação das inseguranças oriundas das experiências matemáticas individuais dos professores como alunos e, posteriormente, como docentes do ensino fundamental sem formação específica em matemática. As inseguranças foram compartilhadas em um exercício sistemático de escuta, nos espaços de fala assegurados no desenvolvimento dos encontros formativos. Uma formação reflexiva oportunizou um olhar mais apurado e preparado para extrair sentidos nos fazeres matemáticos.

¹ Pedagoga formada pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Especialista em Gestão Escolar. Foi professora, diretora e supervisora escolar da rede estadual de ensino paulista. Atua na coordenação pedagógica da rede de ensino do município de São Paulo desde 2008.

Este artigo propõe-se a partilhar a importância dos encontros formativos desenvolvidos nos Projetos Especiais de Ação (PEAs), seus desmembramentos e seu alcance nos papéis profissionais de docentes e do coordenador pedagógico, bem como propostas e encaminhamentos derivados dos estudos e das reflexões que embasaram as decisões pedagógicas no trato com a matemática.

Metodologia: uma pedra atirada ao lago

A busca por conhecer em que bases estavam estabelecidos os aprendizados matemáticos na escola, dentro dos ciclos de alfabetização e interdisciplinar (até o limite do segundo ano deste), originou uma investigação (não acadêmica e limitada ao locus de trabalho) capaz de responder à distribuição dos estudantes nos diferentes níveis aferidos pelas avaliações externas – desde o preocupante “abaixo do básico” até o desejável nível “avançado” – e possibilitar a compreensão dos saberes envolvidos em cada classificação, de forma a subsidiar coerentemente as decisões formativas.

O levantamento de dados exibidos pela Provinha e Prova São Paulo deu celeridade aos processos, catalisando informações imprescindíveis à etapa qualitativa pretendida, e evidenciou a existência de desempenhos aquém dos objetivos planejados. Descoberta irrefutável: havia um problema com a matemática, e o fato não se resumia a esse jogo de palavras.

Na etapa quantitativa, também foram contabilizados os dados das avaliações internas a que haviam sido submetidos os estudantes e, embora houvesse uma melhor situação quando analisados dados do microcosmo escolar, ainda era possível reconhecer alguns “desapontamentos”.

Assim, numericamente conhecidos os desempenhos, iniciou-se a caminhada rumo à identidade dos estudantes com aprendizados mais frágeis e a investigação das causas primárias cujos resultados insatisfatórios derivavam. Era preciso que as incógnitas fossem determinadas.

Os encontros de formação, constituídos de tempos e espaços vocacionados à escuta atenta, à reverberação e à representatividade das falas de docentes e de estudantes, desencadearam: reflexões sobre a matemática praticada; trocas de experiências; estudos de caso; adequação na elaboração das propostas avaliativas e na compreensão dos resultados obtidos; tematização das práticas docentes subsidiada por estudos teóricos reveladores das concepções conscientes ou inconscientes aplicadas ao cotidiano didático da matemática e mudanças conceituais na gestão do conhecimento matemático.

Conhecer a realidade dos resultados, suas causas e seus significados foi como jogar uma pedra em um lago em repouso. A água não sabe da pedra até que reaja à sua chegada. A pedra não sabe o que causa, mas a mão que arremessa anseia que algo aconteça.

Hipótese: matemática com valor

De forma análoga à investigação sobre hipóteses de escrita dos alunos, a maior parte dos membros da equipe de formação poderia ser classificada como “silábica com valor sonoro”². A realização dos encontros formativos subsidia a afirmação anterior, pois resulta das trocas de experiências sobre conceitos e conteúdos da área da matemática, das escutas das falas docentes sobre a própria formação acadêmica como professores de educação infantil e ensino fundamental I e das experiências nos percursos educacionais como estudantes e como professores nas turmas dos ciclos de alfabetização e interdisciplinar.

As reflexões teóricas realizadas durante a formação continuada indicavam que, na prática desenvolvida pelos docentes, similarmente à escrita infantil que ainda não se firmou alfabética, havia sentidos, conceitos e saberes a serem compreendidos. Um exemplo dessa compreensão incidiu sobre o conhecimento necessário às reflexões acerca do “erro matemático” como indicativo importante para a compreensão daquilo que os alunos apresentavam como saberes. Olhar para as respostas dos estudantes à procura desses saberes, e não mais dos não saberes, e considerar diferentes estágios em seus avanços matemáticos oportunizava descobertas pedagógicas e possibilitava intervenções positivas nos aprendizados.

Os estudos teóricos, aliados aos estudos de caso e à análise das produções dos estudantes, das sondagens matemáticas e da própria prática docente, contribuíram para a compreensão de como a criança aprende e desenvolve conceitos matemáticos e de como as intervenções potencializam seus avanços. Rumavam todos, estudantes e professores, em direção a novas “hipóteses de escrita”.

Um ambiente para a alfabetização matemática

² Nível silábico com valor sonoro: ao escrever, a criança faz a relação da letra com seu fonema mais forte, ou seja, cada letra utilizada corresponde a um fonema que compõe a sílaba. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/alfabetizacao_letramento.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

Paralelamente ao que era feito em relação à ambientação das salas de aula, para que estas oferecessem estímulos traduzidos oportunamente em aprendizados para a escrita da língua, a ambientação matemática passou a fazer parte do universo escolar. Quadros de números, reta numérica, símbolos matemáticos, materiais de contagem, calendários, quadros de aniversariantes, materiais manipuláveis (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, blocos lógicos), quadro valor de lugar (QVL), dentre outros, ganharam espaço e visibilidade nas salas de aula (Figura 1).

Figura 1 - Lousa de repertorição matemática³



Fonte: acervo da autora (2019)

Outro passo direcionado à melhoria da qualidade das oportunidades de aprendizagem concentrou-se no estabelecimento de uma rotina indicativa da periodicidade de apresentação de cada eixo matemático (Figura 2).

A rotina estabelecida pelo professor em conjunto com a turma, com o uso de imagens alusivas a cada eixo (números, álgebra, probabilidade e estatística, grandezas e medidas, jogos e brincadeiras), foi afixada na parede, para que todos pudessem antecipar o que aconteceria e até mesmo “cobrar” o compromisso firmado. Assim, de forma bastante lúdica, foi possível aos estudantes participar mais ativamente do cotidiano escolar.

A elaboração e a divulgação da rotina davam ao professor melhores condições para o planejamento das ações e mais subsídios para o acompanhamento do cotidiano matemático.

³ Lousa de repertório, com material elaborado pela professora Milena de Jesus da Silva para os alunos do 3º ano do ciclo de alfabetização da Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Senador Lino de Mattos – Diretoria Regional de Educação São Miguel.

Figura 2 - Rotina matemática⁴

ROTINA MATEMÁTICA - 4º ANO				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
/#%():	/#%():	/#%():	/#%():	/#%():
+ - X ÷ =	+ - X ÷ =	+ - X ÷ =	+ - X ÷ =	+ - X ÷ =
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6 7 8 9 0	6 7 8 9 0	6 7 8 9 0	6 7 8 9 0	6 7 8 9 0
		30	18	77

Observar, em cada eixo, os diferentes objetos de conhecimento a serem contemplados durante o ano letivo, em todos os bimestres.

Fonte: imagem extraída da internet (2019)

A destinação de uma sala para jogos/desafios matemáticos (Figura 3), frequentada semanalmente por todos os alunos, de acordo com a rotina estabelecida pela turma, contribuiu para a aproximação dos estudantes com os conteúdos matemáticos, de forma lúdica e prazerosa.

Figura 3 - Sala de jogos⁵



Fonte: acervo da autora (2019)

À coordenação pedagógica coube organizar o cronograma de uso da sala e acompanhar/orientar as propostas dos jogos selecionados pelos professores para que os aprendizados pretendidos fossem contemplados. As aprendizagens matemáticas, planejadas e desenvolvidas na perspectiva do brincar como estratégia, favoreceram aspectos interdisciplinares originalmente não intencionados.

⁴ Ilustrações alusivas aos eixos matemáticos do Currículo da Cidade – Matemática: números e operações; probabilidade e estatística; álgebra; grandezas e medidas e jogos e brincadeira.

⁵ Vivência de jogo de estratégia – 2º ano do ciclo interdisciplinar, com a professora Sônia Aparecida de Godoy Mazzucco, que autorizou a utilização de sua imagem. Quanto às imagens dos estudantes, foram formatadas recebendo efeito artístico que impossibilita a identificação.

Observou-se que a sala de jogos cumpriu o objetivo de promover mais e melhores aprendizados e possibilitou: vivências dinâmicas, divertidas e repletas de sentidos e significados (planejamento, elaboração de hipóteses, testagem, validação etc.); aproximação entre os próprios alunos e destes com os professores, melhorando também as relações no convívio escolar, e intercâmbio de saberes entre os estudantes para além da figura do professor.

Atividades de recitação e contagem que caíram em desuso, como que aguardando pela moda da próxima estação, foram reintroduzidas na rotina escolar. Era comum, ao passar pelos corredores, ouvir o som das vozes infantis “tagarelado” matemática.

Destaca-se como fator auxiliar e facilitador do desenvolvimento da rotina matemática a adoção de um livro didático (RODRIGUES; PIRES, 2017) consonante com as premissas almejadas: a apresentação de propostas pautadas na investigação e na resolução de problemas como estratégia; o trabalho com todos os eixos matemáticos desde o 1º ano e a possibilidade de interlocução dos alunos em uma concepção de produção de conhecimento e de respeito às estratégias e aos percursos diferenciados de resolução.

Observou-se que a aproximação das práticas escolares com o cotidiano fora da escola favoreceu e motivou os estudantes a participarem de vivências repletas de conteúdos matemáticos. Foi o caso da proposta do mercadinho (Figura 4).

Figura 4 - Vivência do mercadinho⁶



Fonte: acervo da autora (2019)

Ampliar as oportunidades de aplicação dos conhecimentos matemáticos em ações cotidianas, através da simulação de vivências, possibilitou o uso de uma segunda língua em um

⁶ As imagens dos estudantes foram formatadas recebendo efeito artístico que impossibilita a identificação. Para veiculação de propostas escolares, os responsáveis pelos estudantes autorizaram o uso das imagens.

ambiente imersivo (o mercadinho), objetivando dar fluência ao léxico de uma linguagem matemática que habilita para o usufruto da cidadania no combate à realidade exemplificada por Marcelo Viana, diretor do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa), em entrevista concedida a Marcel Hartmann, do jornal GZH:

O senhor já afirmou que o ensino ruim da matemática impede o exercício da cidadania no Brasil. Qual a relação?

Um amigo me enviou um vídeo no qual aparece uma moça do Nordeste que vende castanhas-de-caju no mercado. Ela diz que cada sacola é três reais, mas que duas sacolas ficam por cinco. Aí chega uma pessoa e pergunta: “Posso levar três sacolas por 10 reais?”. Só que a moça não sabe matemática, então ela responde que três sacolas por 10 reais ela não pode fazer. Ela diz isso porque não sabe matemática o suficiente para vender castanhas-de-caju, que é a profissão dela. Quando a falta de conhecimento em matemática limita o que você quer fazer como cidadão, é como se você não soubesse falar direito sua língua (HARTMANN, 2016, s/p).

A vivência de situações de compra, venda, pagamento, parcelamento, troco, entre outras, preencheu de significados as relações mediadas pela matemática. Entendimentos sobre o conteúdo do eixo “grandezas e medidas” e de aprendizados que mantêm intersecção com as demais áreas de conhecimento também foram viabilizados pelas vivências no mercadinho, com diferentes objetivos educacionais.

Por uma gestão democrática da aula de matemática

Democracia, além de ser um valor humano, é uma prerrogativa legal da gestão pública. Partindo dessa premissa, o professor, como “gestor público” do conhecimento e das pessoas (estudantes), está comprometido com o estabelecimento de relações democráticas dentro de sua área de governabilidade, afinal as mudanças na configuração dos ambientes não garantem, por si mesmas, mudanças nas atuações e nas concepções das quais os indivíduos estejam imbuídos. É preciso considerar que as mudanças ocorrem respeitando os ritmos próprios e entender que dependem do quão seguros estejam os sujeitos para tentarem novas formas de atuação. Nesse cenário, segurança requer apoio teórico para as “inovações” e um grau de insatisfação com os resultados que têm sido obtidos, os quais justificam a tentativa de novos rumos.

Uma relação democrática nas aulas vem sendo construída por parte dos docentes, e os avanços dizem respeito à elaboração compartilhada da rotina matemática e à ampliação de espaços de fala para os alunos em seus processos e percursos de aprendizagem, que, ao serem explicitados aos demais estudantes, (pro)movem os aprendizados em diferentes direções, e não exclusivamente partindo do professor para os alunos.

O currículo com o qual se deve estar alinhado objetiva uma melhor qualidade da aula, das propostas desenvolvidas e dos aprendizados. Uma gestão democrática da aula de matemática precisa oportunizar uma participação ativa e reflexiva dos estudantes em aspectos que envolvem o quê, por quê, como e quando se aprende.

Os estudos/discussões promovidos nos diferentes tempos da Jeif, das horas atividade e das reuniões pedagógicas objetivam que os docentes: reflitam sobre seu trabalho e sobre o dos pares; apropriem-se de como os alunos aprendem, buscando atuar com equidade e de forma inclusiva no reconhecimento das diferenças individuais, e assegurem a aprendizagem aos estudantes, por compreendê-los como sujeitos de direitos, entre os quais uma educação de qualidade está prevista.

O “noves fora” das avaliações internas

É preciso contextualizar que, anteriormente aos PEAs direcionados à matemática, houve, na Emef em questão, projetos voltados para a área da avaliação que promoveram reflexões sobre a prática e o uso de instrumentos avaliativos, na perspectiva trazida por Luckesi (2002, p. 81), em que a avaliação:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].

Mantendo o foco nas questões matemáticas, é preciso resgatar o movimento colaborativo em que os docentes de 1º a 5º ano elaboravam, junto a seus pares, as avaliações da área, apresentando também os objetivos aos quais as atividades se propunham. Tais instrumentos eram objeto de análise, reflexão, discussão e ajustes pelos participantes em Jeif, retroalimentando e subsidiando a produção dos materiais avaliativos.

À luz da Teoria de Resposta ao Item (TRI), foi incorporada à prática avaliativa uma preocupação com os distratores⁷ apresentados aos alunos, pois eles nos auxiliam na busca pelo

⁷ Distratores são alternativas que contêm respostas com os erros frequentemente cometidos pelos estudantes ou que apresentam sentido, mas não dentro da proposta da questão. Uma análise dos distratores pode indicar o pensamento utilizado para responder à questão.

entendimento de como o aluno organizou os pensamentos para encontrar aquilo que entende ser a resposta da questão.

A experiência enriqueceu todo o processo avaliativo, construindo relações entre o que havia sido planejado, aplicado, avaliado, efetivamente aprendido e o que carecia ser recuperado. Ao serem submetidos aos diferentes olhares dos diferentes indivíduos, os instrumentos de avaliação ganharam qualidade, fornecendo informações mais fidedignas sobre as necessidades dos alunos e servindo como meio de replanejamento das ações docentes.

A geometria das ações: PEAs de matemática

A segurança necessária para as mudanças didáticas pretendidas está relacionada a aspectos importantes da formação continuada, no fornecimento de subsídios teóricos que impulsionem e direcionem as ações, sendo capazes de apontar uma destinação assertiva e uma aterrissagem tranquila no local almejado.

Os PEAs intitulados “Matemática: um currículo para a vida” – 2018, “Currículo em atividade” – 2019 e “Gestão das aprendizagens” – 2020 basearam-se na análise dos dados (internos e externos) das aprendizagens dos estudantes, nas proposições curriculares, nos planejamentos docentes, nas avaliações elaboradas e no acompanhamento da rotina escolar e dos aprendizados dos sujeitos envolvidos na condição discente ou docente.

A expressão “geometria das ações” procura uma similaridade com o sentido literal da medida (metria) da terra (geo), em que a coordenação pedagógica atuou para que se conhecesse o terreno no qual houve a sementeira dos estudos teóricos e das reflexões sobre a prática.

Em um caminhar descendente direcionado às fundações em que se edificaram as diferentes construções profissionais, o PEA de 2018 oportunizou a identificação das inseguranças relativas ao aprofundamento da matemática com o recordar de experiências como alunos, das lacunas da formação inicial, das incompreensões e das incorreções conceituais que acompanhavam o exercício docente.

Estudar as práticas docentes em um ambiente reflexivo tornou possível identificar situações “normais”, mas que dificultam a construção de aprendizagens futuras, por serem questionáveis, do ponto de vista conceitual, e dissipáveis, com a realização da formação continuada. Exemplos disso são dizer a um estudante dos anos iniciais que de 5 não se pode tirar 6 ou apresentar a tabuada do 2 como sendo o resultado de 2×1 , 2×2 , 2×3 .

O trabalho formativo nos anos de 2018 e 2019 esteve voltado ao estudo e a uma prática reflexiva, direcionado por referenciais teóricos, como o Programa Nacional de Alfabetização

na Idade Certa (Pnaic)⁸ (BRASIL, 2014), o Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais (Emai)⁹ (SÃO PAULO, 2013), o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019a), as Orientações Didáticas para a Matemática (SÃO PAULO, 2019b; 2019c), além da companhia da obra de autores, como Vergnaud (2009) e os campos conceituais, Rodrigues e Pires (2017) e as questões curriculares e o apoio com o livro didático, D’Ambrósio (2019) e as reflexões sobre a etnomatemática e Kamii (1990) e os estudos sobre a criança e o número.

Um fator impactante na rotina da matemática e de fácil realização prática esteve centrado nas variações do termo desconhecido.

Na prática do professor é preciso destacar especial atenção para a posição do termo desconhecido e para a importância de se trabalhar com problemas variando a posição desse termo, além da exploração de todos os significados dos problemas do Campo Aditivo (SÃO PAULO, 2019b, p. 81).

Assim, houve uma ruptura na apresentação de enunciados previsíveis, passando à oferta de propostas que objetivavam melhores procedimentos de investigação e resolução por parte dos estudantes. Foram substituídas atividades que partiam de enunciados como $5 + 6 = ?$ por propostas que passaram a indicar percursos diversos, como $? + 5 = 11$ ou $5 + ? = 11$.

A aplicação dos estudos teóricos na vivência prática da aula, cumprindo o objetivo maior dos PEAs, resultou no fortalecimento das ações formativas como promotoras de aprendizagens para todos os sujeitos: para os docentes, pois essa aplicação os apoiou nos entendimentos para uma melhor atuação didática na matemática, e para os alunos, oportunizando um ambiente mais desafiador, significativo e propício ao desenvolvimento de suas potencialidades. A experiência de aprendizado gerou novas demandas formativas. A opção pelo direcionamento para a matemática no ano de 2020, interrompido em sua execução original pelas inimagináveis situações trazidas pela Covid-19 e alterado em sua configuração, mantém o propósito de fazer estudantes e docentes avançarem.

A aritmética dos resultados

⁸ “O PNAIC é um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jun. 2021.

⁹ “O EMAI compreende um conjunto de ações que têm como objetivo articular o processo de desenvolvimento curricular em Matemática, a formação de professores, a avaliação de desempenho dos estudantes e elementos chave de promoção da qualidade da educação”. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/conheca-o-emai-material-didatico-que-introduz-matematica/>>. Acesso em: 27 jun. 2021.

O empenho docente, parcela importante para a conquista de objetivos educacionais, somado à parcela que concerne à coordenação pedagógica, qual seja, a garantia de oportunidades em que se obtenha a melhoria das condições das ações didáticas, anseiam por um mesmo resultado: o avanço das aprendizagens.

Os gráficos a seguir (Figuras 5, 6, 7 e 8) apresentam conquistas e multiplicam os desafios. Respondem a algumas indagações e suscitam novas reflexões importantes: por que algumas turmas aparecem com resultado abaixo do básico? Quais turmas foram acompanhadas por docentes em formação? Como se explicam os excelentes resultados dos 2ºs anos em 2019?

Figura 5 - Provinha São Paulo – Edições 2018 e 2019 – Matemática – 2º ano



Fonte: Sistema Educacional de Registro de Aprendizagem (Serap)¹⁰

Figura 6 - Prova São Paulo – Edições 2018 e 2019 – Matemática – 3º ano



Fonte: Serap

¹⁰ Informações sobre o Serap em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/sistemas-pedagogicos/sistema-educacional-de-registro-e-aprendizagem-serap/>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

Figura 7 - Prova São Paulo – Edições 2018 e 2019 – Matemática – 4º ano



Fonte: Serap

Figura 8 - Prova São Paulo – Edições 2018 e 2019 – Matemática – 5º ano



Fonte: Serap

É possível verificar que, entre todas as turmas avaliadas pela Provinha e Prova São Paulo em 2019, somente a turma do 3º ano A obteve um resultado classificado como “abaixo do básico”. Cumpre apontar que a referida turma passou por substituição de docentes, com profissional não participante de horários de formação e horas atividade coletivos. Tal reflexão não surpreende e corrobora uma situação antevista, em que não foi possível exercer uma ação formativa, a ponto de melhor reverberar os aprendizados, atestando a relevância de uma formação continuada e sistemática.

Considerações finais

Os resultados obtidos, que ainda carecem de melhorias, revelaram interpretações no reconhecimento de que uma abordagem matemática com o desenvolvimento de todos os eixos

do currículo contemplados em todos os bimestres caminhou em direção a melhores desempenhos.

A vivência de uma matemática mais lúdica e prazerosa não resolveu todos os problemas conceituais das crianças, e isso não era o esperado, mas foi capaz de colaborar criando um ambiente promotor de aprendizados mais significativos e desejados pelos estudantes. Estes, em uma demonstração de mais intimidade com eixos como álgebra, probabilidade e estatística, grandezas e medidas, mesmo não reconhecendo tais nomenclaturas e apoiando-se imagetivamente nas rotinas em sala de aula, descobriram-se “sabedores” em seus processos de aprendizagem e “ensinadores”, ao compartilharem suas maneiras próprias na resolução das propostas.

Nos percursos matemáticos avaliados por instrumentos externos referentes à Provinha e Prova São Paulo realizadas nos anos de 2017 (ano anterior aos PEAs), 2018 e 2019, foi possível verificar um aumento do número de turmas classificadas no nível “adequado”, sendo que: em 2017, nenhuma turma avaliada foi classificada no nível mencionado; no ano de 2018, 16% das turmas avaliadas atingiram esse escore; no ano de 2019, o percentual de 27% das turmas compunha o total das classes no referido nível.

No ano de 2019, com o índice de 6.3, superou-se a meta projetada para 2021, que era de 6.1. Aquilo que, à distância, pode parecer um passo singular, quando analisado mais proximamente ganha contornos expressivos, ao se olhar o passado e reconhecer um escore de 3.9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2005.

Situações particulares impeditivas da participação da totalidade dos docentes nos PEAs dificultam as atuações didáticas diretas e oriundas do estudo teórico, da tematização das práticas e da homologia dos processos. O envolvimento do coletivo em decisões sobre planejamento, elaboração das avaliações, análise dos resultados e propostas de intervenção evidenciou a importância de sua manutenção, reforçando o foco na formação dos professores e no acompanhamento das aprendizagens.

As novas rotinas educativas trazidas pela Covid-19 interromperam as formações que vinham se desenvolvendo e acrescentaram demandas imperiosas voltadas à recuperação das aprendizagens. Assim, o caminho traçado durante e após a pandemia precisa recuperar as trajetórias sem perder as características que configuraram a mudança metodológica e didática que se havia conseguido. Será preciso absorver novos, diferentes e maiores desafios nas rotinas escolares naquilo que representa o atendimento aos alunos em diferentes modalidades de

atendimento¹¹, no acompanhamento da (re)composição das aprendizagens e na formação docente.

A matemática que revela resultados e aponta fragilidades e carências é a mesma que fornece elementos para a compreensão do mundo ao redor e para a participação efetiva de cidadãos plenos no usufruto dos direitos.

Identificadas as fundações sobre os conhecimentos matemáticos obtidos ao longo da carreira como docentes dos anos iniciais, mudadas algumas concepções e paradigmas, lançados fora entendimentos imperfeitos e inconsistentes, chegou-se à conclusão de que ainda há muita terra a ser revolvida e escavada na descoberta do magma a ser solidificado nas ações futuras.

Aqui repousa o artigo encerrado. O trabalho formativo? Continua...

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Numeramento_Apresenta%C3%A7ao.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HARTMANN, M. **“Crise não é desculpa para cortar verbas da ciência”, diz matemático brasileiro premiado**. 2016. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2016/06/crise-nao-e-desculpa-para-cortar-verbas-da-ciencia-diz-matematico-brasileiro-premiado-6133689.html>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget**. Campinas, SP: Editora Papirus, 1990.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, I. C.; PIRES, C. M. C. **Nosso livro de matemática: ensino fundamental – anos iniciais**. São Paulo: Zapt Editora, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica. **EMAI: educação**

¹¹ Vide Instrução Normativa SME nº 1, de 28 de janeiro de 2021, que estabelece procedimentos para a organização das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino por ocasião do início do ano letivo e retorno dos estudantes às atividades presenciais. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-1-de-28-de-janeiro-de-2021>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; organização dos trabalhos em sala de aula; material do professor – primeiro ano. São Paulo, SE, 2013. Disponível em: <http://www.se-pmmc.com.br/emai/arquivos/professor/volume_ii/emai_1_ano_professor_vol.2.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Matemática**. 2. ed. São Paulo: SME/Coped, 2019. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50629.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2021. (2019a)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática – volume 1**. – 2. ed. – São Paulo: SME/Coped, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/OD-Matematica-v.1.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2021. (2019b)

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática – volume 2**. – 2.ed. – São Paulo: SME/Coped, 2019. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/OD-Matematica-v.2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2021. (2019c)

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar**. Tradução de Maria Lúcia Faria Moro. Curitiba: UFPR, 2009.

O exercício do Diretor de Escola quanto ao atendimento no Centro de Educação Infantil Parque Casa de Pedra durante a pandemia do coronavírus 2020/2021 - **esperançar e resistir**

Eixo: Gestão Educacional
Mardonia Matos Pinheiro Alencar¹

O DIRETOR DE ESCOLA PÚBLICA NO EXERCÍCIO DO CARGO DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS 2020/2021

Mardonia Matos Pinheiro Alencar¹

Resumo

A Unidade Educacional, vista como espaço necessário para promover o acolhimento das diversas exigências da sociedade, percebeu-se ainda mais como ambiente favorável para esse fim durante o período pandêmico. O objetivo deste trabalho é apresentar recortes da prática de uma diretora de escola e provocar reflexões sobre as competências dessa profissional, frente às demandas provocadas pelo coronavírus, no cotidiano de um Centro de Educação Infantil pertencente à Secretária Municipal de Educação de São Paulo.

Palavras-chave: Gestão democrática. Escola. Pandemia.

Introdução

No presente trabalho, proponho-me a apresentar recortes de minha prática como diretora escolar de um Centro de Educação Infantil (CEI) durante a pandemia do novo coronavírus, que assolou o mundo em 2020 e ainda persiste em 2021, e registrar parte dos acontecimentos e das diversas demandas na Unidade Educacional (UE), durante o percurso pandêmico. O relato justifica-se pela necessidade de marcar esse período histórico em processo, a fim de dar visibilidade ao desenvolvimento do trabalho do diretor de escola e de gerar memória nesse território específico.

Em 2020, o início do ano letivo nas UEs foi marcado por reuniões organizacionais, visando à construção de planos de trabalho coletivos e individuais, pensando, sobretudo, no atendimento de bebês e crianças. Esses encontros iniciais tiveram como perspectiva refletir, construir estratégias, registrar, formalizar as propostas de percurso para o ano, no sentido de atender, da melhor forma, os bebês e as crianças da escola, resultando no documento conhecido

¹ Pedagoga pela Universidade de Guarulhos (2007). Especialista em Educação para a Sexualidade pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2010), em Docência do Ensino Superior, pelas Faculdades Integradas Campos Salles (2015), e em Psicomotricidade, pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana (2016). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2010. Diretora de escola na mesma Rede (2018). Filiada ao Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (2018). E-mail: mardo_matos1@yahoo.com.br



Mardonia em apresentação no SINESP Recebe Rede Autora de 2019 - Em 2021 ela não compareceu à apresentação por motivo problema de saúde em sua família

¹ Pedagoga, pela Universidade de Guarulhos SP (2007). Especialista em Educação para a Sexualidade-UNISAL-São Paulo-SP,(2010), em Docência do Ensino Superior-Faculdade Campos Sales (2015), em Psicomotricidade, pela FACITEP (2016). Profª de Ed. Infantil e Fundamental I na Rede do Município de São Paulo desde 2010 e Diretora de Escola na mesma rede (2018). Email:mardo_matos1@yahoo.com.br

como Projeto Político-Pedagógico (PPP), que engloba e formaliza as discussões, isto é, apresenta o perfil, a trajetória da escola e, para além disso, é parte integrante da vida escolar.

No PPP, são tratados os mais diversos temas, como questões pedagógicas, de segurança, sobre melhorias para o currículo escolar, o acolhimento aos bebês e às crianças, buscando, por fim, compreender o território, para que, de fato, seja possível inserir a escola em seu meio. O PPP, contudo, embora seja um documento, não pode ser estático, mas um processo, de modo que deve ser revisitado e revisto sempre que houver necessidade, a fim de que se perceba a continuidade do projeto inicial ou uma possível mudança de trajetória.

E foi nesse contexto, no início das aulas, que logo percebemos que o mundo começou a sofrer alterações significativas em seu curso, principalmente a partir do dia 11 de março de 2020, quando o diretor da Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou a situação a estado de pandemia, provocada pela Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus (SARS-CoV-2), ou novo coronavírus, algo jamais imaginado para o século XXI.

Desta forma, também no Brasil, o ano de 2020 começou com esse panorama trazido pela novidade pandêmica, de maneira que o país e os diversos setores da sociedade necessitaram fazer adequações e adaptações, para darem conta dessa nova realidade, e isso acabou por afetar todo o sistema educacional das redes públicas e privada.

Pensando nas escolas do município de São Paulo, o impacto da pandemia também trouxe grandes desafios e, antes de suscitar novas aprendizagens, provocou tensões e despertou a sensação de vulnerabilidade diante da vida e da morte.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME), as UEs passaram por períodos de restrição social, quarentena etc., e as medidas de enfrentamento de combate ao novo coronavírus vieram por meio das legislações. Duas dessas leis foram o Decreto nº 59.283 (SÃO PAULO, 2020a), que declarou situação de emergência no município de São Paulo, e a Instrução Normativa SME nº 13 (SÃO PAULO, 2020b), que estabeleceu medidas transitórias e antecipou os feriados e os recessos dos docentes.

Nesse período, com o afastamento dos corpos docente e discente, por quarentena ou recesso, o atendimento presencial ao público, nas UEs, passou a ser realizado de forma escalonada e em plantões. Parte do atendimento foi remota (*on-line*) e parte, presencial, ficando a cargo do quadro administrativo de servidores de apoio e gestores a frequência aos plantões.

Diante desse cenário, eu, como diretora de escola do CEI Parque Casa de Pedra, percebi-me ser cada vez mais parte desse contexto e procurei buscar formas de olhar para essa nova

exigência, com o propósito de contribuir com a educação e com seus princípios. Assim, logo surgiu a seguinte reflexão: como realizar um trabalho visando a uma educação pública de qualidade frente à pandemia? Para isso, procurei como norte a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, segundo a qual: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, art. 2º).

A LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 3º, também cita a garantia do padrão de qualidade, mas eu me pergunto: como garantir esse padrão?

Então, diante dessa perspectiva, procurei descobrir novas formas de realizar meu exercício. Nesse sentido, busquei orientações e contribuições de outros atores e outras instituições para o enfrentamento dos desafios provocados pela onda pandêmica, objetivando, com isso, construir novos conhecimentos para minha atuação no cargo.

Desse modo, no âmbito da UE, no CEI Parque Casa de Pedra, dispus da contribuição da equipe gestora, composta pela Coordenação Pedagógica (CP), pelo Assistente de Direção (AD) e pela Supervisão Escolar. Já no aspecto institucional sindical, obtive do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp) a parceira administrativa e jurídica. Desse modo, para que pudesse realizar minhas funções a partir dessa nova realidade, precisei, de fato, do apoio de diversos órgãos, setores e colegas de trabalho.

Assim, e na contínua decisão de contribuir com uma educação pública de qualidade, pretendi oferecer a melhor forma de organizar o atendimento à comunidade escolar como um todo integrado – educadores, bebês, crianças, familiares – e, para além disso, dar conta das diversas exigências da SME e da Diretoria Regional de Educação (DRE).

Diante disso, como diretora da UE, analisei tomar decisões compreendendo as competências e as atribuições previstas na legislação do cargo, considerando também minha percepção das questões relacionadas à finitude da vida e ao limite humano, pois, nesse período, precisamente em dezembro de 2020, necessitei de afastamento por licença médica, visto que contraí Covid-19.

Com a finalidade de oferecer uma melhor compreensão das demandas e de minha atuação no CEI Parque Casa de Pedra, apresentarei, a seguir, um breve perfil da UE, de sua comunidade, de seu território e dos demais atores.

O território

O CEI Parque Casa de Pedra está localizado na região norte de São Paulo, Capital, e faz parte da DRE Jaçanã-Tremembé, pertencente à SME.

No entorno da UE, encontra-se o Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) Tremembé, inaugurado em 2020, na gestão governamental do prefeito Bruno Covas.

Ainda no território, existem outras UEs – a Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) Jânio Quadros e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Marechal Rondon – e a Unidade Básica de Saúde (UBS) Jardim Joamar.

A comunidade escolar

A comunidade escolar é formada pela Gestão Escolar – composta de Direção Escolar, CP, AD e Supervisão Escolar –, por oito servidores do quadro de apoio, 36 docentes, cinco funcionárias das empresas terceirizadas² – três da limpeza e duas da cozinha –, 128 bebês e crianças, pais, mães e/ou responsáveis.

Ano de 2020

O ano letivo de 2020 iniciou, no CEI Parque Casa de Pedra, com a organização e os encontros preparativos, por meio de reuniões, planejamentos, planos de trabalho etc. No entanto, logo após o período de organização pedagógica e administrativa, fez-se necessário o fechamento de diversos setores da cidade e, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME), professores, estudantes e familiares foram isolados, atendendo às recomendações da OMS, no enfrentamento à pandemia. Contudo as escolas de São Paulo/SP permaneceram abertas, e os servidores da equipe gestora e do quadro de apoio ficaram responsáveis por garantir o atendimento presencial nas UEs. Segundo a SME, os funcionários tinham por atribuição oferecer suporte à comunidade e atender às demandas vindas da SME e da DRE, dentre as quais estava assegurar a vigilância do patrimônio escolar (prédio). Desse modo, esses funcionários trabalharam nos plantões, com escalonamento de turnos e servidores.

² Empresas que atuam nas UEs, com contratos realizados por licitação com a Prefeitura Municipal de São Paulo.

Nesse período, o segmento do quadro de apoio, com o Auxiliar Técnico de Educação, a Agente Escolar e a Gestão Escolar, percebeu-se separado do quadro dos profissionais da educação – e, no caso da Gestão Escolar, fora do cargo do magistério –, uma vez que, diante do risco iminente de contaminação e morte, precisaram trabalhar de forma presencial.

Para além da notória separação de classe dos profissionais da educação, observamos ainda mais a precariedade das condições de trabalho do quadro gestor e de apoio, especificamente nessa UE. A deficiência das condições de atendimento foi demonstrada pela ruptura de contrato com a empresa terceirizada de limpeza, de modo que, em alguns períodos de atendimento presencial à comunidade, a UE não foi minimamente higienizada.

Para esse CEI, no início do ano de 2020, a situação pandêmica foi ainda mais tensa, pois ocorreram perdas irreparáveis pelo falecimento de duas servidoras por Covid-19, sendo elas uma AD e uma funcionária do serviço de limpeza.

Foi nesse cenário cheio de tensões que busquei realizar meu trabalho como representante legal frente ao CEI Parque Casa de Pedra.

Conforme mencionado, logo no início da pandemia, surgiram as legislações que validaram os atendimentos e atribuíram novas competências para os gestores das escolas. Uma delas foi o supracitado Decreto nº 59.283 (SÃO PAULO, 2020a), que declarou a situação de emergência no município de São Paulo e definiu medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Esse decreto acabou por determinar novas atribuições e competências para a direção escolar, além das demandas já previstas pela legislação do cargo em tempos “comuns”, conforme é possível observar no seguinte artigo:

Art. 6º - As chefias imediatas deverão submeter ao regime de teletrabalho:
 I – pelo período de 7 (sete) dias, contados da data do reingresso, o servidor que tenha regressado do exterior, advindo de área não endêmica, ainda que sem sintomas compatíveis com quadro de infecção pelo coronavírus;
 II – pelo período de 14 (catorze) dias, o servidor:
 a) que tenha regressado do exterior, advindo de regiões consideradas, segundo as autoridades de saúde e sanitária, endêmicas pela infecção do coronavírus, a contar da data do seu reingresso no território nacional;
 b) acometido de sintomas compatíveis com o quadro de infecção pelo coronavírus, conforme orientação das autoridades de saúde e sanitária, a contar da comunicação efetuada pelo servidor.
 III – pelo período de emergência:
 a) as servidoras gestantes e lactantes;
 b) os servidores maiores de 60 (sessenta) anos;
 c) os servidores expostos a qualquer doença ou outra condição de risco de desenvolvimento de sintomas mais graves decorrentes da infecção pelo coronavírus, nos termos definidos pelas autoridades de saúde e sanitária.

§ 1º A execução do teletrabalho, nas hipóteses preconizadas nos incisos do “caput” deste artigo, sem prejuízo da observância das demais condições instituídas pelo titular do órgão da Administração Direta, Autarquias e Fundações, consistirá no desenvolvimento, durante o período submetido àquele regime, das tarefas habituais e rotineiras desenvolvidas pelo servidor, quando passíveis de serem realizadas de forma não presencial, ou de cumprimento de plano de trabalho ou tarefas específicas, de mensuração objetiva, compatíveis com as atribuições do cargo ocupado pelo servidor, de sua unidade de lotação e com o regime não presencial (SÃO PAULO, 2020).

A princípio, esse foi o exercício do diretor no cenário descrito, mas logo surgiram instrutivos de outras secretarias, que visavam positivamente a formações para educadores oferecidas pela área da saúde³. Para além disso, ocorreram também outras exigências a serem contempladas, como entregas de cestas básicas, cartões merendas e leite para os familiares dos bebês e das crianças, dentre outras. Entretanto essa fase de atendimento foi extremamente necessária, uma vez que as famílias se encontravam em situação de vulnerabilidade, por insegurança alimentar.

À exceção dos desafios já mencionados durante o período de 2020, a gestão do CEI Parque Casa de Pedra – Direção Escolar e AD –, em certa ocasião, ao organizar a recepção da equipe de saúde que deveria realizar a testagem sorológica dos servidores, observou que a escola não havia recebido da SME ou da DRE os recursos e os insumos para atendimento dos protocolos de segurança contra a Covid-19. Diante dessa situação, solicitei à DRE permissão para compra de materiais com a verba do Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF)⁴, a qual foi autorizada para aquisição de quantidades mínimas de materiais de proteção, como álcool em gel, máscaras de acrílico, termômetro e faixas de distanciamento. No período de testagem, contávamos somente com uma funcionária da limpeza, que conseguia apenas higienizar os banheiros, as salas de secretaria e uma pequena cozinha.

Ainda durante o ano de 2020, além da falta de material para o enfrentamento da Covid-19, ocorreu a falta de recursos humanos também para as questões relacionadas aos serviços de poda de mato, desinsetização, desratização, limpeza de caixa d'água etc., visto que todos os trabalhadores responsáveis pela prestação desses serviços eram contemplados no mesmo contrato da empresa terceirizada de limpeza.

³ Anvisa – Nota Técnica da Anvisa/recomendações sobre produtos saneantes, desinfecção/higienização de objetos e superfícies durante a pandemia; Anvisa – Orientações gerais sobre máscaras de uso não profissional; Escola Municipal de Saúde (EMS) – Formações para Educadores/Através do Ambiente Ava.

⁴ Instituído pela Secretaria Municipal de Educação através da Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005, com o objetivo de garantir maior autonomia às UEs.

Também em 2020, por consequência do afastamento social de professores e alunos, a perspectiva de aulas *on-line*, de forma assíncrona, fez com que os docentes da UE aprendessem um novo modo de interagir, tanto para o próprio fazer docente como para se comunicar com os bebês, as crianças e os familiares.

Para atender a esse novo formato de ensino e aprendizagem, as interações foram realizadas a partir da utilização de aparelhos celulares, *notebooks* e redes de *internet* dos próprios docentes e dos familiares, pois não houve encaminhamentos, por parte da SME, para obtenção de *internet* banda larga ou de subsídios financeiros para que os professores pudessem realizar seu trabalho. Contudo, a comunicação e a acolhida das famílias dos bebês e das crianças necessitava ter continuidade.

Dessa forma, eu, como representante da UE, e a CP criamos grupos de WhatsApp, Telegram e Facebook, os quais permitiram garantir o acesso e a permanência dos bebês, das crianças e dos familiares nas atividades da UE. Esses meios de comunicação favoreceram o acesso às atividades, uma vez que a maioria das famílias dessa comunidade só consegue acessar a *internet* por meio de dados móveis pré-pagos.

No transcorrer do período letivo, e através do serviço prestado pela Google, a SME ofereceu *e-mails* a seus diversos alunos, para que eles acessassem as atividades educativas. O Google Classroom (ou Google Sala de Aula) favoreceu o acesso ao aprendizado, porém alguns familiares do CEI Parque Casa de Pedra não tinham alcance ao sistema, por questões já mencionadas, fazendo-se necessária a continuidade de comunicação pelas redes sociais.

Com a possibilidade de comunicação virtual via redes sociais e através de telefonemas via aparelho fixo, busquei perceber as necessidades, sobretudo de escuta, com vistas ao acolhimento, no sentido de oferecer alguma forma de auxílio, tanto educativo como social, aos familiares, aos bebês e às crianças. Contudo logo observei que, para a maioria dos familiares do CEI, havia necessidades básicas que precisavam ser atendidas, singularmente em questões alimentícias, situação agravada pela perda de emprego de um ou mais membros das famílias. Observei também que, entre os familiares, havia carência de acesso aos benefícios oferecidos pelo governo federal, em especial ao auxílio emergencial.

Pensando em amenizar essa problemática, por algumas vezes, os docentes e a equipe gestora ofertaram, através de recursos próprios, cestas básicas a alguns membros familiares dos bebês e das crianças.

Ainda nesse sentido, como diretora do CEI, observadas as normas de segurança do protocolo contra a Covid-19, solicitei que uma servidora do quadro de apoio ficasse à disposição para auxiliar os familiares, caso houvesse necessidade de ajuda para o preenchimento de formulários para obtenção de auxílios dos governos federal e municipal.

Decisivamente, a necessidade de oferecer uma educação pública de qualidade, com os desafios da pandemia, trouxe para minha gestão nesse CEI um olhar ainda mais ampliado do meu papel, assim como uma sensibilidade de reconhecimento da minha finitude e uma sensação de extrema responsabilidade para com a escola e a comunidade escolar sob minha governança.

No entanto, mesmo com a percepção dos limites da atuação humana, os problemas necessitavam ser atendidos e sanados. Desse modo, compreendi que, cada vez mais, meu ser e meu cargo estão em construção e que a formação e a atuação do diretor escolar também podem ser realizadas a partir dos acontecimentos cotidianos e como estes apresentam-se no momento. Possivelmente seja essa a leitura de mundo apresentada nesse processo pandêmico. Certamente, também considero todas as contribuições teóricas, legislativas, jurídicas e administrativas para meu exercício de direção escolar.

É notório que existe um misto de impossibilidades e possibilidades, e tudo é aprendido, exatamente porque, como somos esses seres em construção, a percepção de mundo na atuação do diretor de escola, em época de pandemia, é um importante ponto a ser continuamente refletido.

Para validar essa afirmação, cito Freire (1989), que refletiu sobre a leitura de mundo em “A importância do ato de ler”, pensando, sobretudo, nas questões da alfabetização, da decifração dos códigos de leituras e até da releitura a partir de memórias, com vistas não só ao aprendizado das letras, mas também à conscientização política.

Observo que aqui também vale a reflexão sobre a leitura de mundo no sentido da atuação em meu exercício de diretora de escola, frente à pandemia do coronavírus, uma vez que, como gestora do CEI, consigo perceber, mesmo que brevemente, que o atual contexto pode propiciar novos registros, novas leituras e novas possibilidades de atuação.

Assim nos diz Freire (1989, p. 13):

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Portanto a situação pandêmica ocasionada pelo novo coronavírus pode suscitar, sem dúvida, uma nova leitura de mundo e a possibilidade de uma nova reescrita, cada vez mais consciente, do meu fazer de diretora escolar, nos aspectos administrativo e pedagógico.

Nesse sentido, compreendo que cada passo dado nesse momento pandêmico é como um desafio a ser aprendido, convivido e superado, a partir da própria vivência. Dessa forma, é possível gerar enriquecimento de *expertise* e ainda elevar a condição profissional e humana.

Em direção a isso, e na perspectiva da gestão democrática, busco fortalecer o espaço escolar não só como campo de ajuda social, mas que este seja também um lugar coletivo de reflexão, conhecimento, aprendizado, valorização da leitura, percepção do mundo e saber.

Ao aproveitar os espaços e os tempos do CEI Parque Casa de Pedra, foi possível favorecer aspectos da gestão democrática através das contribuições de seus membros envolvidos nos diversos grupos: Mediação de Conflitos⁵, Conselho de Escola⁶, Associação de Pais e Mestres (APM)⁷ e Conselho dos Representantes dos Conselhos de Escolas (CRECE), dentre outros.

Ainda sobre essa questão, Paro (1986, p. 46) nos diz que:

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

De qualquer modo, este trabalho tem a intenção de apresentar um breve panorama de relatos da minha prática, vivenciada na escola, no exercício do cargo. Não pretendo concluir o ano de 2020, pois ainda há muito a ser acrescentado no desenvolvimento do trabalho como diretora nessa UE.

Ano de 2021 (até meados de junho)

⁵ Grupo de Mediação de Conflitos: facilitadores de negociação com objetivo de sanar conflitos, com base nos princípios dos direitos humanos.

⁶ Conselho de Escola: órgão colegiado com representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar, com poder para informar, aprovar, deliberar decisões tomada pelo Colegiado, a partir do seu Estatuto.

⁷ Associação de Pais e Mestres: associação sem fins lucrativos, que representa os interesses comuns dos profissionais e dos pais de alunos e alunas de uma escola; é responsável pelo uso das verbas utilizadas na UE.

O ano de 2021 começou em continuidade a 2020, no sentido de que a pandemia é uma realidade persistente. Para esse ano, a SME planejou o retorno das atividades letivas valorizando o atendimento presencial, com alterações de calendário através da Instrução Normativa SME nº 24 (SÃO PAULO, 2021). Em fevereiro, ocorreu o período de planejamento dos docentes, e logo após houve a antecipação do recesso de 2021, que ficou com as seguintes datas para o primeiro semestre: 17/03 a 25/03 e 05/04 a 09/04. Além disso, também foram antecipados alguns feriados.

Durante os planejamentos iniciais na UE, com as equipes e já com o acréscimo de alguns conhecimentos adquiridos com a vivência do ano de 2020, ou minimamente com uma nova percepção de mundo, pretendemos garantir o atendimento dos bebês e das crianças prezando pela acolhida de qualidade.

Para esse ano letivo de 2021, a proposta de ensino encaminhada pela SME, com o objetivo de atender aos protocolos sanitários contra a Covid-19, foi o atendimento “híbrido”. Conseqüentemente, parte do atendimento ocorreu de modo presencial e parte, de forma *on-line*.

Ainda sobre o retorno às atividades presenciais, foi determinado pela SME que os atendimentos aconteceriam da seguinte forma: 35% dos bebês e das crianças seriam atendidos presencialmente nas UEs e os demais deveriam acessar as atividades de forma remota, via Google Classroom, ou através de outra forma possível de acesso, até mesmo por meio de atividades impressas para aqueles que, de algum modo, não conseguissem acessar a *internet*.

Os critérios para o atendimento presencial preconizados pela SME seguiram esta ordem: crianças em vulnerabilidade, crianças maiores, crianças e bebês irmãos na mesma UE.

Nesse período, notei que os desafios só aumentavam, pois, ao verificar os requisitos para o atendimento presencial, compreendi que o item “vulnerabilidade” era o que mais implicava, por diversos motivos: perda de trabalho, insegurança alimentar, violência doméstica, perda de moradia etc.

Ainda nesse período, quando da alteração do recesso escolar para docentes e alunos, novos requisitos para o atendimento presencial dos bebês e das crianças foram acrescentados pela SME, dentre os quais estava atender presencialmente bebês e crianças cujos pais e/ou responsáveis trabalhassem em áreas essenciais, como saúde, segurança pública, educação etc.

A pesquisa para definição desse atendimento foi realizada pela própria SME. Através de um *link*, os familiares responderam “sim” ou “não” para o retorno às atividades presenciais e identificaram-se como profissionais de serviço essencial, se fosse o caso.

No entanto, esses outros critérios para acolhida presencial não chegaram a fazer diferença no CEI, pois, embora tivesse havido o acréscimo do aspecto do serviço essencial, ainda assim o requisito “vulnerabilidade” englobava todos os outros, de modo que aqueles que precisaram foram atendidos dentro do limite dos 35% da capacidade da escola.

Diante dessa nova demanda, passei a organizar, juntamente com a AD e a CP, meios que possibilitassem garantir um atendimento de qualidade, buscando melhorias no acolhimento à comunidade escolar, valorizando a transparência na comunicação e o trato com os atores envolvidos, visando a atender com urbanidade, cada vez mais, os membros do território.

Levando em consideração a representatividade dos envolvidos – bebês, crianças, familiares e educadores – e ainda acreditando na perspectiva da gestão democrática, busquei sempre dialogar com os diversos segmentos, sobretudo com os familiares dos bebês e das crianças, de forma que foram realizadas diversas reuniões com mães, pais e/ou responsáveis, com o objetivo de esclarecer as variadas alterações de atendimento impostas pela SME.

Outra demonstração de esforço na acolhida foi a comunicação constante com as famílias, por meio dos canais de contato criados na UE.

Um dos desafios para esse ano de 2021 foi a busca ativa constante e a manutenção do diálogo, a partir dos quais procurei identificar, sobretudo, o bem-estar dos bebês, das crianças e de suas famílias nas diversas questões: insegurança alimentar, violência doméstica, perdas por óbitos etc. Ao identificar casos com mais necessidades, solicitei o apoio e a parceira do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (Naapa).

Por conseguinte, no âmbito da UE, e para ajudar nessa busca ativa, criei um formulário interno para registro de contato, que também serve de pesquisa, a fim de verificar os casos de evasão escolar. Essa busca é realizada toda quinta-feira, quando telefonamos para as famílias que, embora tenham optado pelo atendimento presencial de seus filhos, estão ausentes da escola. Outra situação de busca é quando o familiar não acessa ou não dá retorno das atividades postadas no espaço virtual.

A partir das ausências confirmadas, visando a garantir o acesso e a permanência dos bebês e das crianças na escola, foram enviadas mensagens via Facebook, ou foram realizadas visitas às residências. Buscamos, ainda, via Correios, encaminhar cartas com aviso de recebimento (AR), convocando o familiar do bebê ou da criança a dar conta da frequência de seus filhos. Como último recurso, foi acionado o Conselho Tutelar, com o intuito de ajudar na localização das famílias.

Também na UE, busquei me utilizar, juntamente com a equipe gestora, de diversos momentos para favorecer o diálogo com os responsáveis familiares: na entrega dos auxílios emergenciais – como cestas básicas, cartão merenda, leite – e dos recursos pedagógicos – como materiais, apostilas Trilhas de Aprendizagem etc. Assim, a cada oportunidade, procurei estabelecer situações de escuta, para perceber a condição de cada familiar, bebê ou criança.

Os contatos com os familiares também ocorreram a partir das reuniões do Conselho e da APM. Embora estas tenham decorrido de forma virtual, solicitei aos membros dos colegiados, por diversas vezes, que comparecessem presencialmente à escola para assinar os documentos.

Outra ocasião muito importante de diálogo com as famílias aconteceu durante o ano de 2021, quando o retorno presencial deveria ocorrer. À época, a escola não oferecia condições de atendimento, pois o contrato com a empresa terceirizada de limpeza havia sido rompido, e não houve contratação de outra empresa em tempo hábil. Se, em 2020, havia apenas uma funcionária da empresa terceirizada de limpeza, no início de 2021 houve a contratação temporária de três trabalhadoras para a prestação dos serviços.

Em uma reunião extraordinária, as famílias foram convocadas a tomar ciência dessa situação. Ao explicarmos essa grande falha de estratégia da Prefeitura Municipal de São Paulo, mesmo necessitando do atendimento, alguns responsáveis pelos bebês e pelas crianças compreenderam de pronto a necessidade de adiar o retorno de seus filhos.

Outro momento também ocorreu por circunstância semelhante à anterior, só que, nesse caso, a contratação da equipe de limpeza já havia iniciado, no entanto os profissionais não eram suficientes para a prestação do serviço. Então, novamente, os familiares foram convocados para estarem cientes do ocorrido. Mais uma vez, as famílias optantes pelo retorno concluíram que não deveriam encaminhar seus filhos para a escola, e o início das aulas presenciais foi novamente adiado por pelo menos três dias.

Diante de todos esses acontecimentos e após as explicações da equipe gestora durante as várias reuniões, percebi que a questão do adiamento do atendimento havia sido entendida por essas famílias. Toda essa situação que afetava os protocolos de segurança no enfrentamento à Covid-19 não tinha relação direta com a direção do CEI, com a equipe gestora ou com o corpo docente. Alguns responsáveis logo observaram a seriedade, a transparência e o respeito com que foram acolhidos pela escola e, em uma atitude observada de consciência política,

concluíram que isso representava falta de interesse por parte do poder público em oferecer o zelo e o cuidado necessários com o CEI e com seus filhos.

Então, a partir dessa compreensão dos membros da comunidade, dos pais e das mães dos bebês e das crianças da UE, pude contemplar que o diálogo favoreceu a acolhida e que, possivelmente, ele ainda é capaz de fortalecer a gestão democrática no CEI, que visa a ser um espaço de desenvolvimento social e de mudança para a vida das pessoas. Como nos apresenta Freire (1987, p. 42):

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.

Assim, embora haja diversas demandas para o diretor escolar e os desafios sejam uma constante, especialmente em tempos de pandemia, julgo que o diálogo e a transparência em minhas ações como diretora de escola, embasadas pelas legislações que regem o cargo, são, de fato, facilitadores no exercício do ofício, em uma perspectiva de gestão democrática. Contudo posso dizer que a atuação e a construção do exercício do cargo de diretor de escola também se fazem no cotidiano, que pode ser favorecido por meio do diálogo e da escuta.

Considerações finais

No presente trabalho, busquei destacar recortes de prática das minhas ações, em 2020 e metade de 2021, como diretora escolar do CEI Parque Casa de Pedra, em virtude das atribuições e da competência do cargo durante o processo de pandemia causada pelo coronavírus.

Como diretora dessa UE, nesse momento histórico, tencionei, frente a esses desafios, registrar através de relatos e recortes da prática, refletir sobre meu ser profissional e sobre a finitude humana.

Ainda sobre este trabalho, apresentei as relações de convívio na UE com a CP, a AD, os familiares e a comunidade escolar, fundamentadas na concepção do diálogo e da escuta, com vistas ao possível fortalecimento da gestão democrática.

Para além disso, busquei mostrar a escola como espaço de acolhimento, o que pode ser percebido a partir das ações de ajuda social, quando foi possibilitado, através do espaço escolar,

que servidores orientassem alguns membros do território sobre o preenchimento de formulários para obtenção de benefícios oferecidos pelos governos vigentes.

Ainda ante ao que pretendi apresentar, em meio a tantos conceitos, atribuições, competências e afazeres do gestor escolar, no período de pandemia, observei que sempre mais é exigido desse profissional cuja atuação vai além das questões de organização, articulação e implementação das políticas públicas. No âmbito da UE, o diretor é o mediador das garantias dos direitos para a comunidade escolar e para o território. Portanto o diretor de escola é parte principal do mosaico, na perspectiva de gerir, da melhor forma, as políticas públicas, visando a melhorias para todos os envolvidos no ambiente educacional e territorial.

No entanto avanços acontecem em processo e são diversas as possibilidades de aprendizado. Refletir sobre a prática pode ocasionar o aperfeiçoamento do ato de gerir, mas não a perfeição, uma vez que somos seres “inacabados”, como nos situa Freire (1987).

Desse modo, assim como o saber e o conhecimento estão em transcurso, sobretudo em um período pandêmico, os recortes, as reflexões e os relatos de prática da minha atuação como diretora de escola no CEI também não se encerram.

Referências

BRASIL. Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

SÃO PAULO (Município). Casa Civil do Gabinete do Prefeito. **Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020**. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-59283-de-16-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 10 maio 2021. (2020a)

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 13, de 19 de março de 2020**. Estabelece medidas transitórias e antecipa o período de recesso das unidades educacionais da rede direta e parceira em razão da situação de emergência no município de São Paulo – pandemia decorrente do coronavírus, e dá outras providências. disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-13-de-19-de-marco-de-2020>>. Acesso em: 10 ago. 2021. (2020b)

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 24, de 26 de junho de 2021**. Altera a Instrução Normativa SME nº 3, de 11 de fevereiro de 2021, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades – 2021 nas unidades educacionais de educação infantil da rede direta e parceira, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio, de educação de jovens e adultos e das escolas municipais de educação bilíngue para surdos da rede municipal de ensino. Disponível em: <<https://www.sinesp.org.br/-saiu-no-doc/12502>>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Coordenação Pedagógica e o acolhimento na educação infantil em contextos de migração e refúgio

Eixo: Riqueza da Diversidade

Marilene Sales de Melo¹



COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTOS DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO

Marilene Sales de Melo¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo descrever vivências e experiências do trabalho da coordenação pedagógica no segmento da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, tendo em vista processos formativos que valorizem o acolhimento de crianças advindas de famílias em contextos de migração e refúgio. Está pautado pela pesquisa-ação e pela concepção de que migrar é um direito humano, sendo os ambientes escolares importantes espaços de acolhimento e de inserção das crianças e de suas famílias. Observa que o entrelaçar de culturas propicia aprendizagens para todos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Acolhimento. Educação infantil. Migração. Refúgio.

Introdução

Neste item, descreverei minha trajetória na coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, em relação ao tema foco deste trabalho, que versa sobre o fazer enquanto coordenadora pedagógica em contextos com presença de crianças cujas famílias são oriundas de outros países e sobre como o processo formativo pode propiciar o melhor acolhimento no cotidiano da unidade.

Como coordenadora pedagógica na referida Rede, atuei nos últimos anos em unidades educacionais da região central, mais precisamente nos bairros do Brás e da Consolação, que, nos últimos anos, têm recebido um número muito grande de crianças e famílias migrantes externas. A atuação com esse público trouxe grandes aprendizagens e desafios para o meu fazer cotidiano na coordenação pedagógica em Educação Infantil. Acolher e desenvolver processos de formação com foco em crianças e famílias advindas de outros países, outras culturas e, muitas vezes, falando outros idiomas – afinal nem sempre o português é a primeira língua falada nesses contextos – são questões que trazem desafios para serem pensados e delineados nos percursos formativos das educadoras e dos educadores que estão com essas crianças no dia a dia da unidade escolar.

¹ Especialista em Sociologia da Infância pela UFSCar. Graduada em Letras, Pedagogia e Produção Multimídia. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

¹ Especialista em Sociologia da Infância pela Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Letras, em Pedagogia e em Produção Multimídia. Coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Durante os anos de 2016 a 2019, atuei como coordenadora pedagógica na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) João Mendonça Falcão, na região do Brás, conhecida historicamente por ser uma região de comércio e de acolhida de migrantes, tanto externos como internos. Durante o período de trabalho nessa unidade escolar, chegamos a receber crianças com famílias de 13 nacionalidades². Desde 2020, atuo na Emei Gabriel Prestes, também na região central da cidade de São Paulo, no bairro da Consolação, que recebe crianças com famílias vindas de 17 países³.

Atuar nesse contexto exige um olhar ampliado para a acolhida e a interconexão entre culturas, a valorização das paisagens linguísticas propiciadas pelos diferentes idiomas e a abertura para conhecer e acolher quem chega, entendendo que essas crianças e suas famílias não são “estrangeiras”; são pessoas exercendo seu direito de migrar. Esses elementos precisam ser valorizados nos processos formativos, de maneira que haja deslocamentos com relação a crenças e concepções que possam impedir um melhor acolhimento e a aprendizagem de educadores e crianças sobre quem chega por meio de processos migratórios.

A Emei João Mendonça Falcão, alicerçada em processos formativos, disponibilidade e compromisso de suas educadoras, teve um grande reconhecimento do seu trabalho com contextos migratórios, que foi até apresentado em 2018, em um evento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para lançamento do Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2018). Em 2019, a unidade recebeu o Prêmio Territórios Educativos⁴, do Instituto Tomie Otake, com o projeto Música e Brincar por Todos os Cantos e Encantos da Infância, que traz a temática da linguagem musical no acolhimento das crianças. A unidade também teve um relato de prática do trabalho desenvolvido na Emei publicado na Revista Infância Latinoamericana, do Instituto Rosa Sensat (MELO, 2019), que versou sobre o currículo da Educação Infantil em contextos de migração e refúgio.

Desde 2020, venho atuando na Emei Gabriel Prestes, que faz parte do Território Educativo das Travessias, composto por cinco Emeis da região central da cidade⁵ que, juntas, pensam em ações em prol das crianças, das famílias, das educadoras e dos educadores do

² Bolívia, Colômbia, Chile, Haiti, Peru, Paraguai, Venezuela, Congo, Serra Leoa, Nigéria, Angola, Coréia do Sul e China.

³ Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, República Dominicana, Venezuela, Angola, Cabo Verde, Guiné, Nigéria, República da Costa do Marfim, Senegal, Portugal, Reino Unido, Síria e China.

⁴ O vídeo produzido pelo Instituto Tomie Otake sobre o projeto da Emei João Mendonça Falcão está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=espYQmxlKns&t=25s>>.

⁵ Emeis que compõem o Território Educativo das Travessias: Emei Armando de Arruda Pereira, Emei Gabriel Prestes, Emei João Theodoro, Emei Monteiro Lobato e Emei Patrícia Galvão.

Território, contando com o apoio de parceiros. Nessa unidade, também encontrei a presença migrante, vinda de diferentes países e continentes. Enquanto território, tivemos a organização de um vídeo conjunto em que as famílias relatam e apresentam elementos de sua cultura de origem. O vídeo foi lançado na Virada Educação 2020, evento organizado anualmente pelo Território Educativo das Travessias. No ano de 2021, temos contado com a parceria do Museu da Imigração, que tem nos apoiado na reflexão sobre questões relacionadas a migração, refúgio, direito de migrar e acolhimento das crianças.

Ao final de 2020, compartilhei as experiências vividas na Emei João Mendonça Falcão e na Emei Gabriel Prestes no XIX Seminário de Língua Portuguesa, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), a convite da frente responsável pelas temáticas de imigração e refúgio. Essas experiências também foram compartilhadas em uma *live* organizada pelo Movimento Ocupa a Cidade.

Refletir, vivenciar e relatar essas experiências têm marcado meu fazer enquanto coordenadora pedagógica. Assim, este artigo tem como objetivo discorrer sobre o papel da coordenação em contextos de migração e refúgio, tendo em vista processos formativos e ações que acolham diferentes culturas, línguas e visões de mundo.

Contextos de migração e refúgio na Educação Infantil

Nos últimos anos, Emeis da cidade de São Paulo têm recebido crianças com famílias vindas de diferentes países, por conta da intensificação dos fluxos migratórios internacionais. As pessoas migram por diferentes motivos, que vão desde a vontade própria até a coerção. Receber essas famílias e suas crianças nas instituições educacionais tem sido um desafio colocado na contemporaneidade.

De acordo com Braga (2019, p. 3):

No panorama da educação brasileira no contemporâneo, a presença de imigrantes na escola é fenômeno que constitui como problemática atual, que desafia os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e formuladores de políticas públicas, pois implica em transformações no cenário educacional. Ao se deparar com o fenômeno migratório, coloca-se em evidência a necessidade das redes de ensino construírem políticas educacionais que favoreçam o acolhimento dos estudantes migrantes, pois é no ambiente escolar que o direito à educação se efetiva.

Migrar é um direito humano, e para que ele seja realmente efetivado, são necessárias ações tanto das unidades educacionais que recebem as crianças quanto de outras instâncias do poder público. As ações pertinentes às unidades educacionais estão relacionadas a como as

crianças são acolhidas e inseridas no contexto escolar, de forma a terem garantido seu direito à educação.

Ser acolhido e aprender a acolher

Na atualidade, deparamo-nos com esse desafio contemporâneo da educação de crianças migrantes, que nos leva a buscar caminhos muitas vezes ainda não trilhados; caminhos em que haja aprendizagem para todos; em que as crianças se sintam acolhidas e saibam acolher as meninas e os meninos que chegam; em que educadores se sintam fortalecidos para o trabalho em contextos interculturais diversos; em que a paisagem linguística da escola seja reflexo da pluralidade de idiomas presentes em seu cotidiano.

A partir dessa perspectiva, acolher crianças e famílias passa a ser algo relevante para o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade que recebe as crianças todos dias, mais ainda quando elas são oriundas de famílias que vivenciam processos migratórios.

Para Staccioli (2013), o acolhimento demanda garantir oportunidades de experiências e vivências para as crianças, reconhecendo suas singularidades e identidades, pois cada uma tem sua própria história. No entanto nem sempre o acolhimento é tranquilo, por isso a necessidade de questionar, refletir, recuperar situações e aprender com os equívocos que surgirem. Na Educação Infantil, o brincar terá lugar privilegiado nesse acolhimento, assim como o princípio da confiança e o apoio dos adultos, avaliando as necessidades das crianças, de forma a valorizar os acontecimentos do cotidiano.

Dessa forma, a coordenação pedagógica coloca-se como importante parceira dos educadores na elaboração de percursos formativos que acolham crianças e famílias nos ambientes, tempos e espaços da unidade educacional, auxiliando e apoiando reflexões, projetos e fazeres cotidianos.

O papel da coordenação em contextos migratórios

A coordenação pedagógica tem um papel importante como articuladora de processos formativos e de apoio às ações da equipe escolar. O trabalho a ser realizado, como bem assinala Garrido (2001), já é por si mesmo complexo e essencial, com caráter formador, articulador e transformador, que demanda a compreensão da realidade escolar e de seus desafios, de maneira a construir consistências entre ações pedagógicas que sejam solidárias e não conflitem entre si. Para isso, não existem receitas; as soluções vão depender de cada realidade.

Durante seu fazer em uma unidade escolar, a coordenação tem o desafio de escutar atentamente a equipe, visitar e revisitar o PPP, mapear o território em que a escola habita, conhecer a comunidade presente ali e, a partir das observações, elaborar junto com a equipe escolar roteiros formativos que dialoguem com a realidade encontrada. Exercer esse papel em contextos de migração e refúgio exige também um olhar aguçado para respeitar e valorizar singularidades, identidades e diferentes culturas.

Não há receitas, mas caminhos possíveis...

Neste tópico, compartilharei o caminho metodológico realizado no trabalho desenvolvido na Emei João Mendonça Falcão, principalmente nos anos de 2018 a 2019. Esse caminho dialoga com a chamada “pesquisa-ação”, que, de acordo com Thiollent (2011), é uma maneira de conceber e organizar uma pesquisa com propósitos práticos e que tenha a participação dos atores da situação observada. Ela não é somente composta pela ação ou pela participação, pois exige produzir conhecimentos e adquirir experiências, de forma que as discussões e os debates avancem acerca do tema levantado.

Etapas do processo

1. Análise inicial do contexto da unidade escolar (avaliações e PPP).
2. Escolha coletiva do tema do Projeto Especial de Ação (PEA)/2019 e delineamento do percurso formativo.
3. Elaboração da Carta de Intenção da Unidade e de cada turma.
4. Elaboração de Projetos Temáticos a partir da Carta de Intenção da turma, em diálogo com o PPP da unidade e com a temática eleita para o PEA.
5. Fortalecimento de parcerias.

Resultados

A análise inicial do contexto da unidade mostrou no PPP a importância de não se perder de vista a essência da concepção de “criança” como aquela que é sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações, brincadeiras e práticas cotidianas, vivencia e constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura.

A questão prioritária de refletir mais sobre as temáticas relacionadas aos processos migratórios foi escolhida pela equipe como tema do PEA/2019, que teve como título “As Infâncias e o Currículo da Educação Infantil em Contextos de Migração e Refúgio”. A escolha teve como base a população atendida, a concepção de “criança” do PPP da unidade e as observações das avaliações realizadas no ano de 2018 de forma conjunta pelas equipes docentes, de apoio e gestora e por familiares e responsáveis, com participação no conselho de escola. As observações também se basearam na avaliação institucional participativa realizada a partir do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista (SÃO PAULO, 2016), que tem representatividade tanto das famílias como das educadoras da unidade. Após a escolha da temática e da elaboração do PEA, os estudos foram iniciados seguindo um percurso formativo delineado em conjunto pela coordenação pedagógica e pelas professoras.

Uma Carta de Intenção⁶ foi elaborada coletivamente em português e, com ajuda de parceiros, traduzida em espanhol, francês e inglês. Além de serem entregues aos familiares das crianças, as versões foram afixadas em pontos estratégicos da unidade, como no portão de entrada e próximas à Secretaria. Também foram confeccionadas bandeiras dos países de origem das famílias, que foram afixadas no pátio interno da unidade, e placas com a frase “Bem-vindo”, em diferentes línguas, que foram afixadas no corredor externo.

Com base nas reflexões desenvolvidas nos momentos formativos sobre acolhimento e os desafios de como desenvolver experiências e vivências para crianças com culturas e origens tão diversas, foram elaborados projetos temáticos em diálogo com o PPP, o PEA/2019 e a Carta de Intenção de cada turma, valorizando a escuta das crianças e de suas famílias e a exploração do território da unidade e de seus arredores. Para isso, contamos com a contribuição de vários parceiros institucionais, que colaboraram para dar visibilidade às infâncias, às famílias migrantes e ao trabalho das educadoras. O contato com os parceiros foi conseguido tanto pelo empenho da gestão da unidade quanto das próprias professoras. Caminharam conosco nesse percurso: o Instituto Amigos da Praça nos Trilhos da Cidadania, o Instituto Gamaro, as educadoras musicais Cíntia Campolina e Paula Castiglioni, a Universidade Anhembi Morumbi (Licenciatura Dança), a Universidade Cruzeiro do Sul (Odontologia), voluntários do Itaú Social, a Banda dos Seguranças do Metrô de São Paulo, a Faculdade das Américas (Pedagogia), a Corrida Amiga, o Coral Cantábile, a Biblioteca Hans Christian Andersen, o Grupo de Escoteiros Umuarama, a Escola de Samba Colorado do Brás, o Centro de Referência e

⁶ A Carta de Intenção da unidade teve como foco destacar os pontos que seriam fundamentais conhecer sobre o PPP da instituição e, de certa maneira, também ser ponto de partida da Carta de Intenção de cada agrupamento, delineando os projetos, as intencionalidades e as experiências a serem proporcionadas a cada turma.

Atendimento ao Imigrante (Crai), o Museu da Imigração, o Museu da Língua Portuguesa (Projeto Ônibus a Pé), o Museu de Arte Sacra, o palhaço voluntário Zazá, a jornalista Júlia Bandeira, a professora de espanhol Ana Del Carmen, o Coral das Passarinhas, a professora de danças orientais Rita Guilherme, o CEI Nazir Miguel, a Diretoria Pedagógica (Diped) e a Divisão dos Centros Educacionais Unificados e da Educação Integral (Diceu) da Diretoria Regional de Educação (DRE) Penha. Cada um, à sua maneira e dentro de suas possibilidades, contribuiu para enriquecer e ampliar as experiências e as vivências de crianças, educadoras e famílias.

Em todos os momentos, o papel da coordenação foi articular, ouvir e alinhar o trabalho desenvolvido, sempre buscando fortalecer a atuação conjunta da direção da unidade, do quadro de apoio, das famílias e dos parceiros externos, contando com o compromisso das professoras.

Desafios existiram. Alguns, históricos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, como turmas com 35 crianças para um único educador, falta de recursos humanos e tantas outras questões, em sua maioria estruturais, que demandam ações do poder público. Desafios idiomáticos também estiveram presentes, principalmente com crianças de origens árabe e chinesa. Apesar dos desafios, o caminho trilhado mostrou-se possível no contexto em que nos encontrávamos.

Conclusões

Sendo os fluxos migratórios um fenômeno tão contemporâneo, exigem uma reflexão pautada na realidade presente, com ações pontuais de cada unidade escolar, mas também com políticas públicas consistentes. Migrar é um direito que deve ser assegurado. A coordenação pedagógica tem importante papel na articulação de percursos formativos que prezem o acolhimento das crianças, independentemente de origens e culturas. Cada unidade, no entanto, tem um percurso próprio que necessita ser identificado para ser trilhado e, a partir daí, no diálogo constante e bem delineado entre todos os atores do cotidiano escolar, trilhar seus próprios caminhos, construindo projetos possíveis com base na realidade encontrada.

Espero que essas reflexões iniciadas aqui contribuam para o fazer cotidiano na gestão escolar, principalmente na atuação da coordenação pedagógica. Que o relato aqui exposto contribua para iluminar novas ideias e reflexões sobre os desafios presentes na educação ao lidar com contextos de migração e refúgio.

Referências

BRAGA, A. C. O estado da arte da Educação para imigrantes. **Ponto-e-Vírgula** – PUC-SP, n. 25, p. 2-14, 2019.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 9-15.

MELO, M. S. Experiencias. Infancias y el curriculum de la educación infantil en contextos de migración y refugio. **Infancia latinoamericana**, n. 26, dez. 2019. Disponível em: <<https://www.rosasensat.org/revista/infancia-latinoamericana-26-comunidad-y-territorio/experiencias-infancias-y-el-curriculum-de-la-educacion-infantil-en-contextos-de-migracion-y-refugio/>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Indicadores-de-Qualidade-da-Educacao-Infantil-Paulistana>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

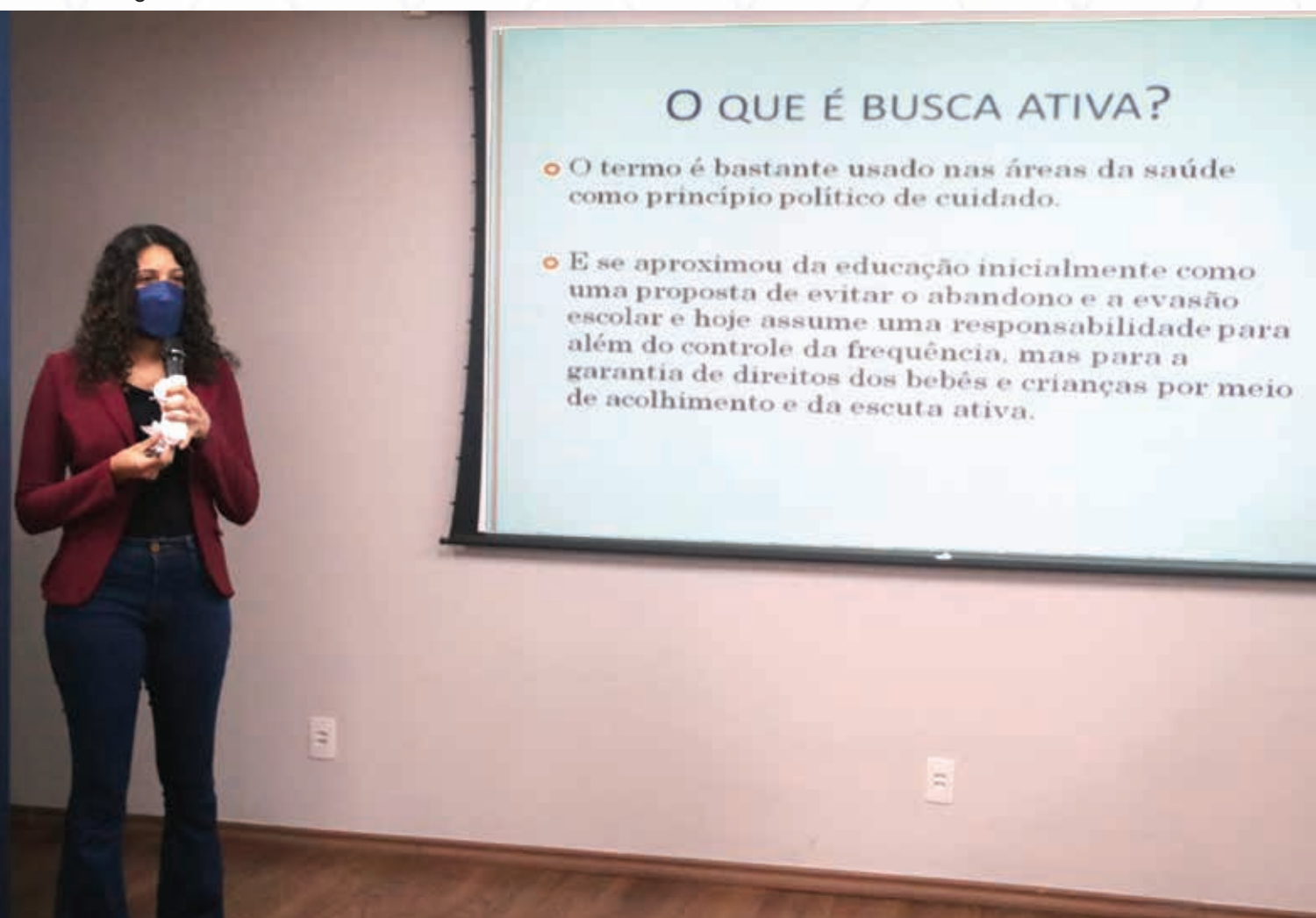
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2019: migração, deslocamento e educação; construir pontes, não muros**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por/PDF/265996por.pdf.multi>. Acesso em: 07 nov. 2021.

Busca ativa na educação infantil: desafios e potencialidades: um relato de experiência em um CEI municipal de São Paulo

Eixo: Gestão Educacional

Angélica Carvalho Oliveira¹



BUSCA ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM CEI MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Angélica Carvalho Oliveira¹

Resumo

Neste trabalho, será relatada a experiência de uma diretora de escola sobre a busca ativa escolar em um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo situado na Zona Leste da cidade, a fim de apresentar os desafios ocasionados pela pandemia e as potencialidades construídas com o trabalho coletivo. Será utilizada a metodologia qualitativa, por meio de revisão bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Busca ativa. Educação infantil. Escuta. Pandemia.

Introdução

Com o distanciamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus, a escola precisou repensar estratégias para continuar mantendo sua função social. Na educação infantil (EI), essa tarefa tornou-se ainda mais complexa na atual conjuntura, em que o atendimento passou a ser remoto, pois as propostas, as vivências e as interações são direcionadas, prioritariamente, às famílias, pais e responsáveis.

Este trabalho apresenta um relato de experiência de uma gestora educacional² de um Centro de Educação Infantil (CEI) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que atende 133 bebês e crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e está localizado no extremo da Zona Leste da cidade, em uma região carente e de vulnerabilidade social. A experiência relatada diz respeito às estratégias implementadas para manter o vínculo com as famílias, com base no seguinte problema: quais os desafios enfrentados e as potencialidades da busca ativa em tempos de pandemia?

Com os objetivos de montar a comissão de busca ativa, definir formas de registro, verificar quais ferramentas são mais exitosas e propiciar momentos formativos e reflexões sobre

¹ Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Atualmente, é diretora de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. E-mail: angelicaaco2020@gmail.com

² Responsável pela administração, pelo planejamento e pela organização dos recursos materiais, financeiros, tecnológicos, pedagógicos e humanos na implementação e na execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) na unidade escolar.

¹ Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP).
Graduada em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), atualmente Diretora de Escola na rede Municipal de São Paulo. E-mail: angelicaaco2020@gmail.com

as dificuldades encontradas, utilizaremos a metodologia qualitativa, a partir do diálogo entre o relato de experiência e a revisão bibliográfica e documental.

Iniciaremos apresentando uma compreensão do termo “busca ativa”, habitualmente usado na área da saúde, que, com a pandemia, passou a ser imprescindível na educação. Depois, analisaremos os impactos da pandemia na EI. Ao final, apresentaremos o relato, os resultados e possíveis contribuições para outras unidades de EI e demais pesquisadores na área.

Compreendendo o que é “busca ativa” e sua utilização na educação infantil

O termo “busca ativa” é bastante empregado nas áreas da saúde e da assistência social, no controle e no acompanhamento de algumas doenças, como uma “política de cuidado” para a garantia dos direitos sociais, que analisa o sujeito, em sua integralidade e em seu território, e as possibilidades que esse espaço geográfico traz, não como um lugar estático, mas que possui uma rede de conexões em constante movimento. Assim, a busca ativa configura-se como um “princípio político de luta em defesa da vida” (LEMKE; SILVA, 2010, p. 291).

Embora o uso do termo seja recente no contexto educacional, antes da pandemia, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) já havia desenvolvido um programa, em parceria com outras instituições sem fins lucrativos, intitulado Busca Ativa Escolar, com o objetivo de identificar crianças em idade escolar obrigatória que estão fora da escola ou em risco de evasão. Entretanto foi com a pandemia que a busca ativa escolar se intensificou, trazendo novas estratégias para acompanhar a frequência dos alunos, manter os vínculos da escola com as famílias e minimizar o abandono e a evasão escolar (UNICEF, 2020).

O Conselho Municipal de Educação de São Paulo, por meio da Recomendação SME/CME nº 4 (SÃO PAULO, 2020), indica a criação de:

- Comissão intersetorial em cada território com o objetivo de mobilizar aliados na Busca Ativa, se possível de forma domiciliar e garantir a complementação de informações tais como: efeitos da pandemia no território, registros de ocorrências relativas à saúde, luto e outras vulnerabilidades.
- Comissão em cada UE [Unidade Educacional] com a participação de representantes dos diferentes segmentos da comunidade educacional (Conselhos de CEI/Escola/CEU, APM, Grêmios Estudantis, Comissão de Mediação de Conflitos, entre outros) para planejar ações e estratégias que potencializem a Busca Ativa Escolar (SÃO PAULO, 2020, s/p).

Podemos observar que há diferenças na comissão de busca ativa realizada no âmbito escolar e no âmbito intersetorial que envolvem diversas secretarias do território, embora ambas

sejam importantes e necessárias para a garantia de direitos dos bebês e das crianças. Neste trabalho, iremos nos debruçar sobre a busca em âmbito escolar, com especial atenção à EI.

De acordo com a Recomendação (SÃO PAULO, 2020), a busca ativa na escola deve envolver diversas ações, como mapeamento, acolhimento, monitoramento e acompanhamento de bebês e crianças, controle da frequência, buscas virtuais – visando a contatar as famílias por intermédio de diferentes meios de comunicação –, registro e socialização das informações.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança na faixa etária de 0 a 5 anos. O atendimento de bebês e crianças de 0 a 3 anos é realizado em CEIs e o de crianças de 4 e 5 anos, em Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), ambos com exigência mínima de frequência de 60% do total de horas.

Antes da pandemia, as Unidades Educacionais (UEs) já utilizavam alguns recursos para evitar a evasão e o abandono escolar, como contato telefônico com as famílias para saber quais os motivos das ausências. Quando a ação não obtinha êxito, enviavam carta registrada convocando o comparecimento da família à UE e faziam encaminhamento ao conselho tutelar e/ou a outros serviços da rede de proteção.

Embora a EI seja obrigatória a partir dos 4 anos de idade, a busca ativa escolar é imprescindível desde a primeira etapa da infância, principalmente no atual momento, para que possamos realizar a escuta ativa e identificar as reais condições das famílias e possíveis encaminhamentos para garantir o direito à educação de bebês e crianças e seu desenvolvimento integral, “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29).

A pandemia e os impactos na educação infantil

Com o avanço da disseminação de Covid-19, a quarentena e o isolamento social amplificaram as dificuldades existentes dentro e fora da escola, principalmente em regiões carentes e de vulnerabilidade social, e agravaram “uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p. 6).

É notório que as desigualdades sociais ficaram mais evidentes com a pandemia. Nesse contexto, Santos (2020, p. 15) aponta que, para alguns grupos, “a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela”. O autor refere-se a diferentes grupos, dentre os quais destacamos um, que compõe o território do CEI: o das mulheres que, implicitamente, na

sociedade machista em que vivemos, são as principais responsáveis pelo cuidado das famílias e acabam tendo sua jornada de trabalho extenuada com o isolamento social. Mesmo com mais pessoas em casa, com quem poderiam ser compartilhadas as tarefas domésticas, as mulheres ficam sobrecarregadas com as diversas funções que passaram a exercer em seus lares, além das que já realizavam.

Para Santos (2020), com o isolamento, as crianças e outros familiares passaram a ficar mais tempo juntos, muitas vezes, em espaços minúsculos, o que gerou o aumento do estresse, recaindo a culpa sobre as mulheres. O autor sugere também que, nesse período, devido à crise emergencial e ao confinamento, ocorreu o aumento da violência contra esse grupo.

As famílias de regiões periféricas sofrem com privações sociais, como a fome e o desemprego, vivendo em bairros informais, com baixa infraestrutura, habitações inadequadas e poucas condições de seguirem os protocolos sanitários impostos pela pandemia, habitando “na cidade sem direito à cidade” (SANTOS, 2020, p. 18).

Com a quarentena, grupos de pessoas vulneráveis, compostos de adultos e crianças, ficaram expostos à violência doméstica, convivendo por um período prolongado com seu agressor, estando sujeitos a inúmeras violações de seus direitos.

Os trabalhadores autônomos, informais e de rua tiveram suas atividades prejudicadas com o distanciamento social, devido ao fechamento do comércio e à restrição de circulação de pessoas.

É nesse contexto que estão inseridos muitos bebês e muitas crianças de regiões periféricas que, na crise emergencial, passaram a ter o atendimento remoto, o que acarretou outros problemas, como a dificuldade de muitas famílias em relação ao acesso à *internet*.

Não podemos deixar de citar que a UE é a primeira instituição social da rede de proteção mais próxima das famílias. Sabemos que a escola não pode abarcar tudo, mas como garantir que os direitos educacionais de bebês e crianças de 0 a 3 anos sejam atendidos?

O relato da experiência: desafios e potencialidades

Neste ano de 2021, começamos o atendimento presencial de até 35% da capacidade do CEI, seguindo as orientações da SME e os protocolos de retorno vigentes. Depois de realizada a consulta às famílias sobre o interesse pelo retorno, foram priorizadas aquelas que trabalhavam em serviços essenciais, como saúde, educação, segurança, transporte público, serviço social e serviço funerário. Posteriormente, seguimos uma lista de espera por ordem decrescente de idade. O restante dos bebês e das crianças continuou com o atendimento remoto.

É importante ressaltar que as propostas de vivências no atendimento remoto são direcionadas aos pais e aos responsáveis e que é através das devolutivas das famílias, por mensagens de voz e texto, por fotos e vídeos que acompanhamos um pouco do desenvolvimento dos bebês e das crianças.

Iniciamos criando a comissão de busca ativa na UE, com membros voluntários e indicados de diferentes colegiados e de todas as equipes que compõem o CEI – equipe gestora, equipe docente, equipe de apoio e familiares. A partir disso, discutimos sobre os objetivos da comissão e estabelecemos um fluxo de informações.

A princípio, para a busca ativa com o levantamento de bebês e crianças ausentes no atendimento presencial e remoto, os membros estabeleceram uma rotina que incluía diferentes meios de comunicação para contatar as famílias, entre eles a ligação telefônica e o WhatsApp.

Também discutimos que a forma de abordagem para tratar da ausência do presencial deveria ser diferente do remoto, pois a família atendida no presencial já havia tido um contato com o CEI, com os profissionais que ali estão, enquanto, no remoto, muitos nem conheciam a unidade, pois, devido à pandemia, haviam realizado a matrícula por telefone ou por mensagens de aplicativo no celular.

Nesse sentido, estabelecemos algumas perguntas para os familiares de bebês e crianças do remoto, no intuito de mapear essas famílias e também poder fazer a escuta e o acolhimento desses pais e responsáveis e verificar quais as dificuldades em acompanhar as propostas remotas, com base nas orientações do Protocolo de Volta às Aulas – 2021:

O mapeamento das crianças que serão atendidas virtualmente ocorrerá com constância; A UE deverá buscar conhecer os motivos e formas de solucionar os problemas que impedem as famílias de acessarem as atividades disponibilizadas remotamente (SÃO PAULO, 2021, p. 39).

Criamos na UE uma planilha para o registro do diálogo com a família, contendo informações relativas à turma, à identificação do funcionário, ao tipo de atendimento e ao familiar, com um espaço para registro dissertativo da conversa com o responsável pelo bebê ou pela criança.

Com a preocupação de criar um vínculo pedagógico com essas famílias, utilizamos, além da plataforma Google Sala de Aula e do Facebook, os grupos de WhatsApp, através dos quais recebemos a devolutiva das famílias por meio de vídeos, fotos e mensagens de texto. Entretanto havia famílias que não nos davam nenhum retorno, e estas foram nosso foco principal no processo de busca ativa, pois foi necessário criar diferentes formas de realizar a

escuta desses pais e responsáveis, para que, de alguma forma, continuássemos fortalecendo a relação entre família e escola.

No decorrer desse processo, a comissão reuniu-se algumas vezes para discutir as dificuldades encontradas e encontrar possíveis soluções. Uma das dificuldades foi que, no caso de algumas famílias, não conseguimos falar com um responsável direto, ou seja, falamos sempre com um contato de recado, com o qual construímos um diálogo para poder agendar um momento em que a família pudesse nos atender ao telefone ou presencialmente na unidade, para falarmos um pouco sobre as propostas e a criança.

Também tivemos a situação da família que estava nos grupos e alegava não ter tempo de nos atender. Nesse sentido, realizamos um trabalho de conscientização da importância de criar vínculos afetivos com o bebê ou a criança, mesmo dentro de uma rotina exaustiva, pois são essenciais para o desenvolvimento deles.

Outra dificuldade foi em relação às famílias que não possuíam acesso à *internet*. Nesses casos, acordamos momentos para retirar as atividades impressas e buscamos o diálogo com o responsável para escutar como estavam sendo essas experiências em casa.

Assim, pudemos conhecer melhor a realidade da nossa comunidade, identificar suas dificuldades e até realizar alguns encaminhamentos para a Unidade Básica de Saúde (UBS) que atende nosso território.

Houve alguns casos em que não logramos êxito no contato e, depois de esgotadas as possibilidades, foi necessário o envio de carta registrada e acionamento do conselho tutelar.

A busca ativa também nos possibilitou aproximar as famílias do universo do CEI, mostrando a importância do nosso trabalho para a faixa etária atendida.

Considerações

Considerando a implementação da comissão de busca ativa e seu andamento até o momento, verificamos que o acolhimento e a escuta das famílias, nesse processo, são primordiais para criar vínculos, estabelecer parcerias e acompanhar o desenvolvimento dos bebês e das crianças, podendo contribuir com a garantia de seus direitos.

Apesar de poucas referências bibliográficas sobre busca ativa escolar na EI, pudemos observar que esse assunto é extremamente relevante em uma situação de pandemia, que obrigou a escola a reinventar seu fazer pedagógico considerando o cuidar e o educar como indissociáveis.

O termo “busca ativa” aproximou-se da educação, inicialmente, como uma proposta de evitar o abandono e a evasão escolar, e hoje assume uma responsabilidade com essa área e com a garantia de direitos dos bebês e das crianças.

Aprendemos que temos muito a caminhar nessa prática, discutindo e ampliando as parcerias com a rede de proteção do território, como o conselho tutelar e as UBSs, entre outros.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 09 nov. 2021.

LEMKE, R. A.; SILVA, R. A. N. A busca ativa como princípio político das práticas de cuidado do território. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 10, n. 1, p. 281-295, 2010. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a18.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Recomendação Secretaria Municipal de Educação – SME/CME nº 04, de 20 de agosto de 2020**. Normas para o retorno às atividades/aulas presenciais nas Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo, suspensas como medida temporária e emergencial de prevenção do contágio pelo Covid-19. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-4-de-21-de-agosto-de-2020>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo volta às aulas**: versão II. 2021. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/images/2020/Protocolo_SME_versaoII_jan2021_rev2.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Busca Ativa Escolar em crises e emergências**. 2020. Disponível em: <<https://buscaativaescolar.org.br/criseseemergencias/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

Aprendizagem do adulto professor

Eixo: Valorização do Trabalhador

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, Cristiane de O. Figueiredo Rodrigues, Ilma Tânia Ciriaco Magalhães, Márcia Viana Pereira Beng, Patricia V. Sarmiento Silveira, Serjane Cristina Paolillo, Valdete Pereira da Silva Nascimento¹



Patrícia Vieira Sarmiento apresentou o trabalho do grupo

¹ Alunas do mestrado em Educação: Formação de Formadores:

Cristiane De O. Figueiredo Rodrigues é Professora de Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo dos Campos, Mestra em Educação pela PUC/SP, e Doutoranda em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades /USP.

Ilma Tânia Ciriaco Magalhães, Gestora Educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e Mestra em Educação pela PUC/SP.

Márcia Viana Pereira Benga é Gestora Educacional da Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha e Mestra em Educação pela PUC/SP.

Patrícia Vieira Sarmiento, Bióloga, Formadora de Gestores e Professores, e Mestra em Educação pela PUC/SP.

Serjane Cristina Paolillo, Gestora Educacional da Rede Municipal de Ensino em São Paulo, e Mestra em Educação pela PUC/SP.

Valdete Pereira da Silva Nascimento é Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, Mestra em Educação pela PUC/SP e Doutoranda em Educação/ UNISO.

APRENDIZAGEM DO ADULTO PROFESSOR¹

Cristiane de O. Figueiredo Rodrigues²

Ilma Tânia Ciriaco Magalhães³

Márcia Viana Pereira Benga⁴

Patricia V. Sarmiento Silveira⁵

Serjane Cristina Paolillo⁶

Valdete Pereira da Silva Nascimento⁷

Resumo

Para ensinar o adulto, há necessidade de se considerarem as dimensões de sua aprendizagem, visto que ele não aprende como a criança. O presente artigo apresenta um estudo realizado sobre a aprendizagem do adulto professor, tendo em vista as dimensões da formação: memória, metacognição, subjetividade e saberes da docência. Considerando como cada dimensão atua e quais são os saberes necessários na aprendizagem do adulto, este artigo apresenta um seminário realizado no curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com ênfase nas estratégias usadas para que cada aluno pudesse refletir acerca dessas dimensões e de suas influências nas propostas de formação. Para que o seminário provocasse as reflexões desejadas, optou-se por proporcionar vivências aos participantes que se aproximassem das dimensões da formação, sob orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco⁸.

Palavras-chave: Aprendizagem do adulto. Dimensões da formação do adulto. Memória. Metacognição. Saberes da docência. Subjetividade.

Introdução

O presente artigo foi elaborado para apresentar os trabalhos desenvolvidos em um seminário realizado por estudantes do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep) oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-

¹ Artigo científico apresentado na disciplina Ação Formadora: Princípios e Práticas Profissionais do Formador, do curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

² Professora de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo. Mestra em Educação pela PUC-SP e doutoranda em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pela Universidade de São Paulo (USP).

³ Gestora educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestra em Educação pela PUC-SP.

⁴ Gestora educacional da Rede Municipal de Ensino de Franco da Rocha. Mestra em Educação pela PUC-SP.

⁵ Bióloga e formadora de gestores e professores. Mestra em Educação pela PUC-SP.

⁶ Gestora educacional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestra em Educação pela PUC-SP.

⁷ Supervisora escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Mestra em Educação pela PUC-SP e doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba (Uniso).

⁸ Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.

SP). A partir da reflexão teórica sobre o tema proposto – aprendizagem do adulto professor –, buscou-se relatar a organização e o desenvolvimento das atividades formativas apresentadas. A obra base que fundamentou os trabalhos desenvolvidos foi o livro *Aprendizagem do Adulto Professor*, de Placco e Souza (2006).

O objetivo deste artigo é promover a reflexão e a compreensão sobre a aprendizagem de adultos, a partir de suas vivências, experiências e reflexões no papel de aprendiz, para conquistar, por meio das experiências vividas, uma reflexão do modo como os adultos constroem conhecimentos. Além disso, aponta a possibilidade de estabelecer uma relação entre a subjetividade, a história de vida pessoal e escolar do professor e sua prática docente. Por meio do resgate de memórias educativas dos professores, é possível levantar reflexões acerca da vida pessoal e subjetiva desses profissionais, imprimindo marcas em sua trajetória profissional e no saber-fazer de sua prática pedagógica.

Partindo dessa compreensão, decidiu-se que o seminário seria mediado por vivências que aproximassem os participantes das dimensões da formação, concebendo o seminário como uma metodologia de estudo que possibilita novas ideias, novos questionamentos e novas perspectivas de estudos e práticas aos participantes. “O objetivo do seminário é levar todos os participantes a uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe” (SEVERINO, 2002, p. 63).

As atividades práticas realizadas durante a apresentação do seminário promoveram um debate a respeito do processo de reflexão que se instaura na formação do professor, permeado por leituras e discussões sobre memória, metacognição, subjetividade e saberes da docência, o que levou a reflexões sobre relatos biográficos na formação docente e o resgate das histórias de vida, ou de parte delas, para discutir a importância da escola e do período de formação e quais os sentidos que isso pode ter na prática docente.

Nesse sentido, o artigo inicia com a apresentação dos conceitos teóricos que guiaram a preparação do seminário. Em seguida, relata como foi a preparação e expõe as ideias e as atividades propostas, para então descrever o desenrolar da apresentação e a avaliação realizada.

Referencial teórico

Dimensões da aprendizagem do adulto professor

De acordo com Placco e Souza (2006), a aprendizagem do adulto ocorre de maneira diferente da criança. Dessa forma, as autoras apresentam os resultados de uma pesquisa

realizada por participantes de um grupo de estudos, que selecionou quatro dimensões como elementares para a formação de adultos, quais sejam: memória, subjetividade, metacognição e saberes da docência.

Assim, é necessário que o formador leve em consideração essas dimensões da aprendizagem, sempre pensando sobre a intencionalidade das estratégias formativas e sua relação com as experiências proporcionadas pela formação.

A função da memória na aprendizagem do adulto

Uma das dimensões para a aprendizagem do adulto professor é a memória, que possibilita a transformação, um processo individual e coletivo. A experiência é uma fonte e um recurso à aprendizagem do adulto, e a memória enriquece a percepção do aprendiz na relação com o conhecimento.

Há uma estreita ligação entre a escrita e a memória, por isso a escrita de sínteses é importante para resgatar essa memória. Para que o adulto possa recuperar o passado por meio da escrita, deve, no presente, ter essa intencionalidade, escrevendo e registrando suas experiências de modo a fornecer elementos para que consiga, no futuro, resgatar essas memórias de aprendizagem e dar continuidade a sua história.

A memória é ponto de partida, já que, ao analisar o legado das gerações passadas, é possível filtrar o hoje. É também ponto de chegada, misturando sensações, emoções e lembranças. Por meio da memória, pode-se classificar, organizar, esclarecer e confundir. Por meio dela, pode-se conservar o passado e suas relações com o presente e com o futuro.

Conforme apontam Vygotsky e Luria (1996, p. 120):

Tudo o que a humanidade enculturada lembra e conhece hoje em dia, toda a sua experiência acumulada em livros, vestígios, monumentos e manuscritos, toda essa imensa expansão da memória humana – condição necessária para o desenvolvimento histórico e cultural do homem – deve-se à memória externa baseada em signos.

Com base em Vigotski (1999), Placco e Souza (2006) entendem a memória como uma função psicológica superior essencial à aprendizagem e assinalam que, para o autor, “essa função mental, aliada à atenção e à percepção, é uma das responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento e pelo processo de humanização” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 28).

Segundo as autoras, o adulto opera um vasto repertório de lembranças e o utiliza para rejeitar, dissecar, comparar, descartar ou aproximar novas informações e experiências. Revisitar

e refazer o acervo de nossas memórias pode resultar em novos pontos de vista, encorajamentos, ousadias. Sendo assim, a memória é constitutiva da identidade.

Placco e Souza (2006) destacam que a memória não deve ser vista só como um arquivo; não se deve pensar e valorizar apenas a memorização. Isso pode fazer com que o professor fique preso ao passado, já que é importante resgatar a memória da escola, da sala de aula, das experiências como educador. Dessa maneira, conforme as autoras:

O professor, ao recorrer à memória como ferramenta de aprendizagem e formação, percorre o caminho de abertura e disponibilidade para novas indagações e descobertas, cria projetos, revê, abandona, e valoriza práticas já percorridas e ilumina esse processo com as lembranças remexidas na gaveta dos guardados (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 39).

É por meio da memória que o professor pode depurar o vivido e decidir como pretende dar continuidade a sua história.

Subjetividade na formação do adulto

São os relatos de experiências adquiridas durante o percurso formativo que constituem nossa identidade profissional e reafirmam a necessidade da reflexão sobre teoria e prática na formação dos professores, articuladora de ambas. Frente à multiplicidade de práticas de formação é que se caracteriza a natureza, ao mesmo tempo, social e individual do professor, constituída pela presença de sentimentos, crenças e práticas que, ao longo do tempo, efetivam-se e ressignificam-se como próprias de sua constituição, de acordo com as realidades recém-apresentadas.

A validação do que faz o professor ao longo de sua carreira é definida por Tardif (2007) como saberes docentes que, segundo o autor, destacam-se como uma teia multideterminada daquilo que o professor aprendeu na universidade, na escola em que trabalha e na vida, sendo a prática cotidiana o fator determinante da revisão da prática adquirida. Dessa forma, todo saber docente é construído socialmente e, nesse processo de aprender, há uma mobilização subjetiva presente na construção da aprendizagem do adulto.

É na interação com o outro que se constroem os elementos de compreensão para os processos de ensinar e aprender; processos estes que satisfazem uma necessidade especial correspondente ao sujeito e a uma dimensão coletiva em que sujeito e coletivo se constituem quando da realização de atividades que lhes dão sentido.

O poema de Madalena Freire (2007), “Eu não sou você, você não é eu”, evidencia que o percurso de vida de uma pessoa é um processo individual, intransferível e constituído ao longo da vida de modo particular, através de experiências pessoais, profissionais e familiares. Nessa trajetória, estão presentes seus afetos e desafetos, suas histórias compartilhadas com as histórias dos outros.

As pessoas envolvidas nesse processo trazem e levam, compartilham trajetórias, experiências, sentidos e significados. Partindo desse poema, levantamos reflexões no que tange à subjetividade na aprendizagem do adulto e à ampliação das possibilidades do trabalho docente, mediante a focalização de estratégias de ensino que envolvam a leitura reflexiva de textos que tratam da profissão “professor” e a reflexão sobre o papel do educador na formação de imagens da docência.

Mesmo que os indivíduos sejam diferentes, identificam-se uns com os outros; ter um olhar para si e para o outro torna-se algo relevante. Madalena Freire (2007) diz que nosso individual nada mais é que um reflexo; a imagem do espelho que nos devolvem é a de um “eu” que aparenta unicidade, mas que está composto por inumeráveis marcas de falas, presenças de modelos dos “outros”.

Metacognição

Etimologicamente, a palavra “metacognição” significa “além da cognição”, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer.

Com o seminário, objetivava-se despertar o COMO SE APRENDE e isso nos remete à metacognição, fundamental na aprendizagem do adulto, pois ele regula o processo de aprendizagem, ampliando e aprofundando a lógica do seu pensar e do seu aprender.

A metacognição é uma atividade que envolve processos mentais – como percepção, observação, atenção, memorização, pensamento, reflexão, compreensão e apreensão, entre outros – que se constituem em objetos de reflexão.

A metacognição nos faz olhar para nosso pensamento. Refletir sobre o próprio ato de conhecer são movimentos semelhantes ao de olhar-se no espelho; olhar de fora para dentro e de dentro para fora. Trata-se de um processo contínuo de construção no qual a intencionalidade e a tomada de consciência se fazem presentes.

O papel do professor/formador no processo de aprendizagem do adulto é apontar, mostrar, provocar, para que o sujeito se aproprie, cada vez mais, de suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma, consciente e,

quem sabe, transformadora. E foi isso que se desejou que o grupo do Formep levasse para suas formações e sua vida.

A metacognição apresenta duas dimensões: o que e como conhecemos e como pensamos sobre o que conhecemos. Assim, precisamos regular algumas atividades mentais. A autorregulação inclui planejar, direcionar e avaliar nosso comportamento: como aprendemos? Quais estratégias usamos para aprender? O que levamos em conta do nosso entorno? Quais são nossos afetos e nossas interações com os outros com quem mantemos a interlocuções?

No seminário, o foco também foi demonstrar que aprender envolve uma interação afetiva. Não sabemos tudo, ou sabemos de modo incompleto ou impreciso, e aprender relaciona-se ao prazer de descobrir, criar, inventar e encontrar respostas, para a conquista de novos saberes, ideias e valores.

Saberes da docência

A aprendizagem também se constrói com os saberes da docência. Quando o docente inicia sua carreira, depara-se com diversas situações que irão construir saberes, visto que a experiência é a mediação entre o conhecimento e a vida humana. A identidade entre o eu e o outro é um desses saberes, ou seja, o reconhecimento do eu, que acontece quando o sujeito aprende a se diferenciar do outro.

Outro saber é o diálogo entre a teoria e a prática, ou seja, aliar o aprendido na formação inicial com a tomada de decisão exigida no cotidiano da sala de aula, em um exercício de pensar e refletir para então resolver o que e como fazer. Também é essencial que o professor seja capaz de transitar pela teoria, podendo reelaborá-la e adaptá-la ao contexto.

Outra dimensão é o desenvolvimento profissional do docente, ou seja, a permanente formação do profissional, para que sejam possíveis a descoberta, a organização dos fundamentos, a revisão e a construção de novas teorias.

Além disso, é necessário que o professor assuma a posição de protagonista e desenvolva a intencionalidade, isto é, seja capaz de levar a turma a um objetivo, a desvios, a retrair planos, estradas. O docente também deve conhecer e valorizar o universo do aluno, seus anseios, seus valores e suas necessidades, para planejar ações que contemplem sua realidade.

O professor também precisa dominar seu conteúdo, para ser capaz de planejar e implementar ações em sala de aula. Para propiciar a aprendizagem continuada do docente, deve-se fortalecer o papel do formador e ressaltar a identidade do coordenador pedagógico. Deve-se ainda destacar o uso do amigo crítico, uma pessoa com a qual o professor pode ter uma relação

de confiança, para ajudá-lo a encontrar caminhos e vencer as dificuldades da profissão, explorando a compreensão e a decisão de como agir posteriormente.

Os adultos aprendem por meio da experiência de vida, e os conflitos podem impulsioná-los a lutar, mas também podem resultar em sua desistência.

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

A diferença entre o professor desistir ou lutar dependerá de sua relação com a experiência e com a construção identitária. Assim, a aprendizagem da docência se dará em conjunto com a formação identitária do professor.

Seminário

A seguir, serão apresentadas as etapas para a execução do seminário, ou seja, um relato de experiência. Em primeiro lugar, são descritas a maneira como o grupo se organizou e as propostas que surgiram nessa etapa, para, posteriormente, relatar a apresentação do seminário, as ideias selecionadas e, por fim, apresentar a avaliação realizada pela turma e a autoavaliação do grupo em relação ao trabalho desenvolvido.

Organização

Logo no início das aulas, houve a oportunidade de os alunos da turma escolherem os temas do seminário com base nos títulos apresentados. As autoras deste artigo constituíram um grupo a partir do interesse comum em pesquisar o assunto aqui tratado – aprendizagem do adulto professor.

A próxima orientação recebida foi que, para o início da reflexão sobre o tema, as integrantes do grupo deveriam ler a obra já citada de Placco e Souza (2006), *Aprendizagem do Adulto Professor*, base do seminário. Com isso, cada uma, individualmente, começou a ler a obra e a refletir sobre seu conteúdo.

As primeiras discussões realizadas ocorreram em duplas. A proposta era que os seminários não fossem aulas teóricas, mas que trouxessem a discussão dos temas dados, por

meio de dinâmicas e atividades que privilegiassem o espaço de formação e a dialética entre o grupo que desenvolvia o seminário e os demais alunos da turma.

Foram muitas ideias e propostas formativas a respeito dos temas que englobam o assunto, mas como o tempo era escasso, era necessário selecionar ideias que se encaixassem e fizessem um percurso suficiente para que os temas fossem trabalhados.

A dupla Valdete e Patrícia trouxe ideias para a realização da reflexão sobre subjetividade a partir do poema de Madalena Freire (2007), “Eu não sou você, você não é eu”. Para que a turma reconhecesse a importância da subjetividade como um dispositivo na formação de professores e compreendesse sua importância como formadores, o poema foi um ponto de partida e um instrumento privilegiado de reflexão e de ação.

Para a reflexão sobre memória, Valdete e Patrícia trouxeram a ideia de trabalhar com as artes plásticas, ou seja, apresentar quadros que pudessem desencadear uma discussão da memória como constituinte do novo. Assim, por meio da obra *As Meninas*, de Velázquez (1656), a turma iria analisar o resgate de elementos da obra em duas releituras que surgiram posteriormente, uma de Picasso (1957) e outra de Dalí (1960).

Serjane e Ilma, também pensando na reflexão sobre memória, retomaram uma dinâmica já realizada por Serjane, na qual, por meio de doces, resgatava o período da infância de seu grupo de formação para, a partir disso, pensar na infância vivida pelos professores e na infância que hoje vivem os alunos, nos sentimentos e nas vivências das crianças do século XXI.

Para a reflexão sobre os saberes da docência, a obra de Placco e Souza (2006) faz uma relação entre o filme *Mentes Perigosas* (1995) e o percurso do professor, desde seu ingresso na carreira até os saberes que vai adquirindo no decorrer de sua prática docente. Assim, Cristiane e Márcia levantaram ideias de outros filmes que poderiam ser o ponto de partida para essa reflexão. Surgiram algumas ideias, como *Entre os Muros da Escola* (2008) e *Escritores da Liberdade* (2007), porém, para trazer uma leitura mais atual, a dupla encontrou na série *Merlí* (2015) uma boa alternativa para mostrar a relação de alguns saberes da docência.

Cristiane levantou que o segundo episódio da primeira temporada mostra uma aula em que o professor leva os alunos a caminhar pela escola e a filosofar, para assim apresentar os *Peripatéticos*, que filosofavam enquanto caminhavam. Por meio de um trecho desse episódio, a sala teria a oportunidade de refletir sobre a intencionalidade de uma aula, o diálogo entre a teoria e a prática e outros saberes que são essenciais para a aprendizagem do professor.

Para o encerramento do seminário, surgiu a ideia de exibir um vídeo que mostrasse a aprendizagem como uma construção dialética e integrada. Patrícia trouxe a ideia do vídeo *Stand by Me – Playing for Change* (2008), que mostra uma verdadeira rede colaborativa, pois, na

seqüência do vídeo, a música é tocada por cantores de diversos lugares do mundo. Do mesmo modo, no processo de aprendizagem do adulto, haverá sempre uma rede interligando saberes inerentes a pessoas de diversos lugares, com as mesmas angústias e os mesmos objetivos para a aprendizagem significativa.

Já Serjane trouxe a ideia de exibir o vídeo *Surpresa em Sabadell*, Praça de Sant Roc – 9ª Sinfonia de Beethoven (2013), que inicia com o violoncelista tocando sozinho, sentado na praça, e começam a surgir outros instrumentistas, até que toda a orquestra está na praça fazendo uma apresentação. Por meio desse vídeo, poderia se pensar em como a aprendizagem, mesmo se iniciada sozinha, irá se construir ao longo das interações com o outro, com memórias do passado, e como, juntos, é possível construir uma aprendizagem mais significativa.

Para a discussão sobre metacognição, a reflexão sobre a própria aprendizagem, Márcia apresentou a ideia de uma dinâmica realizada em sua escola, no semestre que estava em curso, com a contribuição do Formep. Ela entregou aos professores de sua escola um espelho para a reflexão sobre três questões: “O que você vê? O que você acha que vê? O que você faz com o que acha que vê?”. Ela também levantou uma resposta que chamou sua atenção, de uma professora que disse ver crianças sentadas e, portanto, achava que via crianças que não estavam realizando aprendizagens significativas, já que eram alunos do ensino infantil. Assim, o que ela fez foi transformar suas aulas para garantir um melhor aproveitamento e desenvolvimento de sua turma. Com essa atividade, o grupo pensou em mostrar um espelho com a seguinte consigna: “Cite uma aprendizagem que você obteve no Formep. O que você aprendeu? O que você pensa sobre o que aprendeu? O que você faz com o que aprendeu?”.

Para a reflexão sobre subjetividade, Patrícia pensou em elencar perguntas provocativas e suscitar um debate para que o grupo refletisse sobre estratégias para o formador nessa construção.

O grupo encontrou-se algumas vezes na universidade, outras vezes por meio do Google Hangouts, que possibilita conversas por áudio e vídeo de todo o grupo. Assim, as integrantes discutiram as ideias que surgiram, e a primeira dificuldade foi alinhar qual seria a história que essa apresentação iria construir. Não queriam realizar muitas atividades repetitivas, então precisavam selecionar o que seria mais proveitoso para a turma.

Pensando na abertura do seminário, Ilma levantou a importância de explicar a trajetória do livro de Placco e Souza (2006), que surgiu a partir de um grupo de estudos coordenado pelas professoras autoras. Era essencial apresentar a trajetória desse grupo, sua constituição e suas maneiras de trabalho. O grupo conversou com a monitora Elvira sobre todas as ideias e pensou em convidar a professora Vera Placco para explicar um pouco dessa construção.

Para trabalhar o tema “memória”, o grupo pensou em utilizar a dinâmica usada por Márcia e trazê-la para o contexto do resgate da memória na aprendizagem do adulto professor. O grupo pensou em distribuir doces que relembassem a infância e, em seguida, refletir sobre como era a aprendizagem da turma na época da infância e como é hoje.

Atividades desenvolvidas

Após toda a discussão para a construção dessa formação, o seminário iniciou com Ilma apresentando a obra *Aprendizagem do Adulto Professor* e o grupo e convidando a professora Vera Placco para relatar a trajetória realizada por seu grupo de pesquisa.

Em seguida, foi realizada a dinâmica do doce. Cada aluno colocou a mão dentro de uma caixa e retirou um doce. Após, todos foram convidados a lembrar a época de aprendizagem da infância, a partir das memórias despertadas pelo cheiro, toque ou sabor dos doces.

Alguns colegas relataram pontos positivos e negativos da aprendizagem do ontem – na infância – e do hoje – a aprendizagem no mestrado profissional. Em seguida, Cristiane apresentou alguns elementos da memória para o ato de aprender, sua relação estreita com a escrita e sua importância para a constituição da identidade. Discorreu também sobre a importância de não se considerar a memória um arquivo, mas um reservatório operado pelo adulto, ou seja, um “banco” no qual o adulto pode rejeitar, dissecar, comparar, descartar ou aproximar novas informações e experiências. Cristiane reforçou que revisitar e refazer o acervo de nossas memórias pode resultar em novos pontos de vistas, encorajamentos, ousadias. Além disso, destacou que, com a memória, o professor pode depurar o vivido e decidir como pretende dar continuidade a sua história.

Em seguida, Patrícia realizou a leitura do poema de Madalena Freire (2007), “Eu não sou você, você não é eu”, e iniciou o debate sobre a importância de falar de subjetividade e a relação desta com a formação do adulto. Destacou, então, que a subjetividade é uma construção individual e social inerente a qualquer espaço de educação. Despertou um debate para levantar os pontos de atenção para o formador ao considerar a expressão da subjetividade, como o clima, o grupo, o acolhimento, entre outros. Por fim, levantou algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo formador para trabalhar a subjetividade.

A seguir, Serjane iniciou explanando a proposta de avaliação, que consistia em cada aluno, de posse da silhueta de um corpo, escrever nas partes dele as dimensões da aprendizagem do adulto professor que acreditavam pertencer a elas. Depois, Serjane levantou os conceitos da metacognição.

Posteriormente, foi apresentada e indicada aos colegas a série Merlí. Um trecho dela foi exibido, o que serviu como ponto de partida para que Márcia iniciasse a discussão sobre os saberes da docência, pedindo que os colegas refletissem sobre o momento em que saíram da faculdade e iniciaram a carreira docente e sobre quais saberes foram construídos ao longo desses primeiros anos. Márcia, então, comentou alguns dos saberes citados na obra indicada, como a questão identitária do eu em relação ao outro, o papel do formador, a necessidade de que o professor conheça e leve em consideração o universo do aluno, o diálogo entre a teoria e a prática, o conhecimento e o domínio do conteúdo pelo professor, essenciais para que a aprendizagem se concretize. Além disso, citou o amigo crítico e sua função positiva para a aprendizagem do docente e a importância da intencionalidade no preparo das atividades.

Após a explanação de Márcia, Patrícia apresentou, como fechamento, os princípios da aprendizagem, utilizando-se das seguintes questões norteadoras: “Por que considerar a subjetividade na formação? Por que falamos de memória quando falamos da aprendizagem dos adultos? Por que pensar sobre a subjetividade durante o processo de formação?”. Por meio dessas provocações, os alunos puderam refletir a respeito dos conhecimentos adquiridos no decorrer do seminário.

Por fim, cada aluno recebeu um espelho contendo a seguinte consigna e três perguntas:

“Pense em algo que você aprendeu aqui no Formep que foi impactante em sua prática:

- O que eu aprendi?
- O que eu penso sobre o que aprendi?
- O que eu faço com o que penso sobre o que aprendi?”

Enquanto assistiam ao vídeo *Stand by Me – Playing for Change* (2008), foi feito o convite de que esse espelho acompanhasse os alunos durante todo o mestrado, para que pudessem sempre resgatar suas memórias de aprendizagens e refletir sobre elas.

Avaliação

Ao final, recolhemos as avaliações realizadas pelos alunos. Cada aluno recebeu a silhueta de um corpo e escreveu nas partes dele as dimensões que acreditavam pertencer a elas, fazendo comentários e observações da escolha realizada.

Nos resultados, pode-se observar que, à cabeça, foram associados os saberes da metacognição e da memória. Um aluno levantou que “Aprendo refletindo sobre o meu próprio modo de aprender e ninguém ensina o que não sabe”. Alguns alunos associaram à cabeça a

importância da reflexão e a necessidade de que ocorra a reflexão sobre a subjetividade de cada um de seus componentes. Outros membros levantaram a importância da escuta, do diálogo, da intencionalidade, da interação e do papel dialógico da formação, da aproximação, da descoberta, do pertencimento. Um aluno relacionou à cabeça os saberes da docência.

À região do coração, um aluno relacionou a subjetividade e a memória. Outro comentou a respeito da afetividade e da percepção daquilo que exige mudanças; o desenvolvimento profissional, as emoções, o compromisso com o trabalho, a necessidade de se colocar amor em tudo que se faz, a lembrança da infância, a coragem e a identidade, a afetividade e a constituição do eu.

Ao corpo, foram associados a relação entre o eu e o outro, as mudanças, os questionamentos, o reflexo, as diferentes linguagens, o grupo, a subjetividade e a relação de dentro para fora e de fora para dentro, o amigo crítico e os conteúdos.

Já ao braço, foram relacionadas as ideias da aprendizagem, do registro e do espelho, da memória como transformadora, do coletivo, da intencionalidade, do grupo, do universo do aluno, do processo reflexivo, da importância de ressignificar algumas aprendizagens, a prática, a experiência, os saberes da docência e a colaboração.

À região das mãos, foram associadas as ideias da prática e da teoria, o compromisso com o coletivo, o confronto e o conflito, a atitude, a ação, as ferramentas reflexivas, as escolhas e a prática.

Às pernas, alguns alunos relacionaram a aprendizagem, a continuidade do processo formativo e sua dialética, a subjetividade e o confronto, as experiências acumuladas, a reflexão, o caminhar por entre vários caminhos e vários conceitos teóricos, a flexibilidade do olhar, o conhecimento do universo do outro, os saberes da docência, a intencionalidade e as mudanças.

Ao pé, foram relacionados o percurso, o trabalho, a consciência, o olhar para si. Um aluno citou o trecho da letra de uma canção – “Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais!” –, para dar significado a sua ideia de aprender em movimento. Também foram associadas as ideias de amigo crítico, caminhar para a mudança, os saberes da docência como base para os pés, a construção identitária, o futuro, as trajetórias e as escolhas.

Por fim, alguns alunos associaram ideias ao ambiente externo: a intencionalidade, a necessidade de romper paradigmas, o teste, a observação, os saberes da docência, a formulação do pensamento, a relação com o outro, a formação identitária, a memória seletiva, o que vem de fora para dentro, as lembranças e as saudades, o trabalho em equipe. Para concluir, um aluno realizou uma reflexão, ainda relacionada a esse ambiente: “É difícil ter a responsabilidade da coordenação, mas também é difícil dar espaço para o grupo. Tenho o grupo na minha mão?”

Como permitir um fluxo de afetividade que favoreça o pertencimento de cada um ao grupo? Como conduzir a formação? Quais passos são importantes a cada etapa/acontecimento? Quais direções?”.

Considerações finais

Organizar uma apresentação em formato de seminário sobre um tema tão complexo foi enriquecedor, no sentido de que permitiu aos membros do grupo refletir acerca dos conceitos presentes na obra base, analisar e refletir sobre esses conceitos com sua própria bagagem e, em seguida, partir para a discussão sobre como abordar os pontos principais em uma formação para professores e funcionários da educação no ambiente acadêmico.

Ao considerar as dimensões presentes na formação do adulto professor, amplia-se o olhar para a formação continuada realizada com os professores nas instituições de ensino. Vale ainda destacar a importância da escuta atenta às necessidades formativas apontadas pelos professores e de se pensar juntos em estratégias que fortaleçam as relações entre eles, tendo como perspectiva que o espaço da formação continuada vem favorecer a constituição dos professores como um grupo que pensa e constrói o trabalho coletivo no chão da escola, sendo o conflito e o confronto de ideias parte importante e vital desse processo. Somam-se aos pontos abordados a relevância das histórias, das memórias e das subjetividades dos professores em seu processo de desenvolvimento profissional e da reflexão sobre o processo formativo vivido, sendo esse um caminho potencial para a formação permanente do grupo.

A responsabilidade do desenvolvimento do seminário era grande, por isso foram criadas muitas expectativas, entretanto o grupo composto pelas autoras deste artigo considera ter realizado um trabalho coerente e dentro da proposta apresentada. Foi enriquecedor, no sentido de que o ato de realizar o primeiro seminário do mestrado tem o poder de levar o aluno ao patamar de mestrando. Também foi transformador, pois os conceitos abordados foram associados à própria prática dos membros, por isso também transformou essa atuação.

Além disso, toda a execução do trabalho foi capaz de auxiliar nas relações interpessoais, pois, muitas vezes, mais de uma ideia surgia e os membros discutiam para adequar uma proposta única que fosse apropriada aos conceitos e ao tempo disponibilizado para a apresentação.

Por fim, o grupo acredita ter conseguido atingir às expectativas, visto que a própria avaliação realizada pelos colegas trouxe comentários positivos, reflexões ricas e adequadas, despertando o debate e o interesse pelo tema.

Referências

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Indisciplina e autoridade escolar

Eixo: currículo

Christian Silva Martins de Mello Sznick¹



¹ Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD pela Universidade Federal Fluminense (2011), Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade São Luis (2021) e Graduado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2002). Atualmente, é diretor de Imprensa no SINESP, Diretor de Escola no Centro de Educação Infantil Jardim Copacabana e membro dos Conselhos de Alimentação Escolar, Participativo Municipal Mooca e Fórum Estadual de Educação. e-mail: christian.sznick@gmail.com

INDISCIPLINA E AUTORIDADE ESCOLAR

Christian de Mello Sznick¹

Resumo

A indisciplina tem sido um tema recorrente em diversas conversas e registros de educadores. No presente trabalho, a indisciplina do escolar será analisada a partir da relação com o papel da autoridade exercida pelo professor em sala de aula (AMARAL, 2006) e pelos gestores educacionais. A compreensão de Escola parte da premissa de que esta é uma instituição social que tem em seu interior diversos grupos sociais (CHINOY, 2006; MANNHEIM, 1977). Com base nessa premissa, será desenvolvido um esboço teórico da relação entre a autoridade do profissional de educação e o ambiente da instituição social Escola. Com vistas a ampliar o escopo do trabalho, para que a discussão não seja puramente teórica, será adicionada a análise de alguns casos discutidos em reuniões de Conselho de Escola e casos reais escolares, para verificação da viabilidade da aplicação do plano teórico.

Palavras-chave: Indisciplina. Gestor educacional. Emef.

Indisciplina e autoridade escolar

A chamada “autoridade do professor em sala de aula” e sua relação com os alunos é abordada por Amaral (2006) a partir do que denomina como “atuação limite”, que, no campo escolar, identifica-se nas ações de natureza agressiva dos alunos que ultrapassam os limites para a manutenção de um vínculo que pode levar a uma violência simbólica e destruir toda e qualquer possibilidade de diálogo e de estabelecimento de relações. Para que isso possa ser mudado, a autora salienta que é necessário o conhecimento do universo desses alunos, do que pensam e do motivo que leva a Escola a ser um ambiente onde eles, cada vez menos, reconhecem-se como membros. O rompimento precisa existir entre professores e outros entes da Escola, que necessitam rever seu real significado perante os alunos e a sociedade.

Neste sentido, complementa-se, ao citar o conceito abordado por Amaral (2006), que é importante analisar o trânsito dos seres sociais entre os mundos socioculturais e os campos de

¹ Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD pela Universidade Federal Fluminense (2011) e em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade São Luís (2021). Graduado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2002). Atualmente, é diretor de imprensa no Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp), diretor de escola no Centro de Educação Infantil Jardim Copacabana e membro dos Conselhos de Alimentação Escolar, Participativo Municipal Mooca e Fórum Estadual de Educação. E-mail: christian.sznick@gmail.com

significados distintos, englobando as noções de geração e as variações histórico-culturais (MANNHEIM, 1977).

Amaral (2006) coloca que a identidade juvenil se constitui a partir de diversas vertentes (música, esporte, novas formas de sociabilidade), o que se aproxima da noção de “papel” e “*status* social” de Chinoy (2006), em que ambos – papéis e *status* – aparecem sempre juntos. Na sociedade, o ser social representa diversos papéis. O papel é o que se espera de si. A questão são as atribuições que colocamos ao papel, aliadas à noção de “grupo”, em que os papéis e o *status* estão interligados por relações. Há uma identificação dentro desse grupo, como o exemplo dos jovens que escutam e cantam *funk*. Elegem-se mitos e celebridades, dentro do conceito de Chinoy (2006), em que se entende como “celebridade” aquele que está no topo para aquele grupo. O líder dá coesão, unidade ao grupo.

Com base nesse entendimento, observa-se que a Escola não está gerando um conjunto de expectativas genericamente esperadas para todos. Seria a mesma homogeneização de que todos os alunos apreciariam *funk* dentro da Escola.

O conflito também é gerado quando se considera que cada ser social preenche os papéis associados a esse *status*, mas ele precisa ser aceito e compreendido pelos demais grupos a sua volta. Para o professor ser aceito como autoridade, seu *status* precisa ter uma significação e ser reconhecido junto ao grupo de alunos (HARTLEY, 1970).

Amaral (2006) relata experiências com jovens de uma turma de oitava série que não têm atividades estruturadas, planejadas dentro de uma rotina escolar, nem professores com diversas aulas, que escrevem textos sem objetividade e que se mostram desmotivados, sem perspectivas quanto ao seu futuro.

A Escola, enquanto Instituição Social, precisa, de fato, de planejamento e acompanhamento de suas ações, em prol do atingimento dos objetivos educacionais levantados pela equipe escolar, explícitos como missão no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Também é necessário que defina quais instrumentos de avaliação e correção de fluxo serão adotados nas diversas situações, principalmente nas contingências, como falta de professor, escassez de recursos, aumento e geração de conflitos entre alunos e professores, entre professores e professores, entre alunos e alunos.

A avaliação precisa ser múltipla, para propiciar uma análise mais ampla, não ficando restrita a momentos dentro da Unidade Escolar, mas valorizando e contextualizando a Cultura institucional de cada Unidade dentro de seu sistema ou rede de ensino.

A estrutura da Sociedade como um todo precisa estar envolvida, quando se discutem as gerações de jovens. O jovem tem diversos papéis em diversos *status*, seja como filho, aluno, membro da Igreja ou de um grupo de jovens. As relações entre os seres sociais desses diversos grupos sociais precisam ser analisadas. Os conflitos e as questões de violência podem estar presentes nos diversos *status* desempenhados pelo jovem.

Amaral (2006) coloca que, ao analisar o comportamento dos jovens na apresentação de um *rap* como produção a um professor, verificou-se que estavam no limite da transgressão, “que exige a presença da direção da escola, da sociedade e do governo para que não lhes reste apenas o tráfico, o roubo e a droga como opções!” (AMARAL, 2006, s/p).

Tem-se a Escola como local de manifestação do jovem, que não se contenta com as regras sociais que lhe são impostas.

Para Mannheim (1977), a juventude faz parte dos recursos latentes que uma Sociedade tem a sua disposição e implica sua mobilização quanto à capacidade de iniciativa e resistência do ser social. Para a sociedade ser dinâmica, necessita mobilizar esses jovens, a fim de que se tenha uma alteração do desenvolvimento social existente até então. Segundo o autor, a juventude não tem uma natureza progressista ou conservadora, mas sim uma potencialidade a ser orientada pela Sociedade.

É na adolescência que o ser social estabelece ou amplia contatos com diversas instituições de forma mais intensa, em um estado de fermentação. Novos hábitos, costumes e regramentos são diferentes dos que tinha contato até então. Mannheim (1977) cita que o jovem, nesse momento, está em uma situação à margem da Sociedade. Desta forma, tem-se o conflito gerado e o desafio de sua superação, que precisa ser orientada, para que o jovem procure modelos como forma de comparação, integrando-se a grupos que lhe dão identidade e segurança.

Essa visão de Mannheim (1977) converge com a de Chinoy (2006) e de Amaral (2006), evocando a necessidade de outras Instituições Sociais participarem do processo de educação desses jovens. O estabelecimento e o entrosamento do ser social ultrapassam os muros da Escola.

O filme “Entre os Muros da Escola” (CANTET, 2007) traz experiências de um grupo de alunos na França. A diferença social e cultural gera incompreensão e conflitos entre os alunos e o professor. Destacadas as diferenças entre França e Brasil e restringindo-se à análise do conflito do jovem com a Escola e com seus entes, reforça-se o conceito de que o conflito existe somente na Escola e que ela é a única responsável por resolvê-lo.

A Instituição Familiar reveste-se de grande importância nesse processo, necessitando ter uma atuação em conjunto com a Escola. É preciso que as duas Instituições sejam parcerias no processo de Educação do jovem.

Sendo a Escola um local onde ocorrem essas manifestações, nota-se que seu papel, enquanto Instituição Social, mesmo que inconscientemente, existe para os jovens. Há uma ligação em que a Escola, inicialmente, é o local de encontro dos jovens, dentro de uma noção de segurança social, onde terão relacionamentos entre os diversos grupos. No relacionamento entre os grupos, surgem conflitos que nem sempre estão relacionados ao Universo Escolar, mas a problemáticas ligadas ao entorno da Escola, trazidas pelos alunos ao seu interior. Fonseca (1995) aborda essa questão ao compreender que a Escola, como Instituição Educacional, revela os problemas das crianças e dos jovens, e não somente seus atributos e suas competências.

Ressignificar experiências e propiciar novas experiências na Escola torna-se importante para o aluno rever seu papel até mesmo dentro da Sociedade. Atrair o aluno oferecendo outras possibilidades além das que já conhece é algo que precisa acontecer desde as séries iniciais. No Ensino Médio, quando o aluno não recebeu estímulos e outras experimentações anteriores, as mudanças tornam-se mais árduas, o que não impede que algumas situações sejam apresentadas. O contato com as artes e a música precisa ser mais amplo do que simplesmente trazer para a Escola o *rap*, o *funk* e a capoeira. A Escola é um local de experimentação e contato com outros conhecimentos e realidades.

Amaral (2006) cita que é necessário haver o encontro do mundo juvenil e de suas formas de expressão dentro do universo escolar. A simples reprodução na Escola de realidades já vividas é tão ou mais complicada para a geração da mudança social clamada por Mannheim (1977) quanto apresentar outras realidades desconsiderando e não relacionando com a já vivenciada pelo aluno. O jovem precisa constantemente ser levado a aprender a aprender, fazendo, questionando, sendo orientado em seu processo pelo professor. Nesse ponto, Amaral (2006) converge novamente com Mannheim (1977), ao apontar que o jovem passa a ter melhores condições de subjetivação de sua realidade, propiciando ruptura e mudanças em seu cotidiano, o que acaba fortalecendo a equipe escolar, que passa a retomar sua autoridade perdida.

Estudo de caso

Foram efetuados alguns estudos de casos com base em informações coletadas na leitura dos livros de reuniões pedagógicas de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo nos anos de 2010 e 2011.

Um segundo estudo de caso foi colhido a partir da participação em formação oferecida pela Fundação de Apoio da Faculdade de Educação da USP (Fafe) no primeiro semestre de 2012, voltada para Escolas das Diretorias Regionais de Educação (DREs) de Campo Limpo, Butantã e Pirituba.

A coleta desse *corpus* foi possível a partir de registros da atuação do autor deste artigo como professor e gestor educacional em Emefs de Campo Limpo. O autor atuou como professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (PEIEFI) e presidente do Conselho de Escola do primeiro caso. No segundo caso, ele apresentou uma ocorrência que tem registrada e que foi comentada na formação periódica, já como assistente de diretor de escola e também presidente do Conselho de Escola.

Reuniões pedagógicas

O primeiro estudo de caso traz à tona registros coletados nos livros de reuniões pedagógicas realizadas em 2010 e 2011 em uma Emef da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A escola situa-se no Campo Limpo, na área de uma antiga Companhia de Habitação Popular (Cohab). Tem mais de 40 anos de existência e apresenta resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) acima da média da Capital. Atende alunos do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos no período diurno. Em 2012, tinha cerca de 968 alunos. Os registros fazem parte de livros oficiais e estão digitalizados, uma prática realizada desde o ano de 2009 que facilita a divulgação de informações por meio de lista de correio eletrônico.

A análise do trecho seguinte possibilita verificar o entendimento que se tem sobre a questão da indisciplina e a abordagem feita em uma reunião de professores e equipe técnica (coordenadores pedagógicos e direção escolar). Os nomes foram suprimidos para preservar a identidade dos participantes, uma vez que o foco reside na análise do caso, e não no indivíduo:

A indisciplina foi um ponto ressaltado pela Professora M1 e que as regras deveriam ser seguidas. O Coordenador Pedagógico N lembrou estas relações e o trabalho com o aluno. A questão do celular foi muito problemática, uma tecnologia que precisamos ver uma forma do seu uso no dia a dia da Escola. Não se deve buscar através do embate com uma turma como oitava série. Alguns acordos podem ser necessários para uma melhor convivência, segundo a Professora R, Diretora da Unidade Escolar. Professora

M2 colocou as regras que tem com as turmas e o que considera essencial e quais os momentos em que o celular não interfere (EMEF, 2010).

Nesse fragmento, retirado de uma ata de reunião pedagógica, verifica-se uma discussão sobre o uso do celular em turmas de oitava série do Ensino Fundamental de 8 anos. O chamado “embate entre aluno e professor” ou “entre aluno e escola” fica marcado quando as regras são apenas impostas e não partem de um processo dialógico, como defendido por Amaral (2006). A diretora da Unidade Escolar e uma professora abordam exatamente a necessidade de uma flexibilidade e de uma construção coletiva pelo aluno e pela escola. O exemplo apresentado torna-se interessante no sentido da análise, por ser exatamente o mesmo ano escolar abordado nos estudos de Amaral (2006).

A formação dos grupos em sala de aula precisa, conforme algumas colocações, ser alterada para melhorar o rendimento dos alunos. O raciocínio abstrato e a concepção de processo não são compreendidos por muitos alunos. O aluno, ao ser encaminhado para a Direção, entende que isso se deve somente a um fato ocorrido naquele momento, sem a noção do processo, dos acontecimentos anteriores. Isso precisa sempre ser esclarecido, mostrando que existe uma escala de gravidade do ato. O ambiente escolar, sobretudo, não pode se voltar para a questão punitiva. Amaral (2006) reforça a questão de o ambiente escolar estar voltado para o educacional. A proximidade entre aluno e escola precisa existir e os estímulos podem ser iniciados a partir da postura aberta e dialógica do grupo gestor, dos professores e no contato com a família.

Em outra reunião pedagógica da mesma escola, realizada no ano seguinte, novamente o tema “indisciplina” voltou à discussão:

Após a discussão de alguns casos de indisciplina de alunos, o Coordenador Pedagógico N citou que o aluno está construindo um conceito, mas a Escola é um filtro e precisa-se fazer uma reflexão constante com o aluno. Verificar a causa é importante. E aprender com estes alunos (EMEF, 2011).

Esse enxerto traz uma boa síntese do papel que a Escola precisa desempenhar na busca pelas soluções. A Escola precisa verificar as causas da dispersão e da indisciplina do aluno e tratá-lo como ser social ativo e protagonista de suas ações.

Do Ensino Fundamental regular à Educação de Jovens Adultos, há casos de alunos que não querem seguir regras. Uma das formas de ação defendidas pela Coordenação Pedagógica da Escola analisada, que corrobora com as indicações feitas por Amaral (2006), volta-se para o

diagnóstico preliminar. O professor necessita, primeiramente, diagnosticar o caso, e o coordenador precisa ter essas informações.

Uma situação regular em que o aluno resolve entrar em confronto com outro aluno acaba gerando um problema para todo o grupo de professores, pois o aluno pode passar a ver todos os professores como pessoas que entrarão em confronto com ele. Educação deve ser entendida em diversos pontos, considerando o aluno um ser humano em sua totalidade, alguém que tem emoções. Legislações e regras existem para controlar emoções. As mães e as famílias não estão lidando com as próprias emoções. Educar é ensinar as pessoas a lidar com as emoções. A construção do ser social deve ser feita de forma coletiva. Alguns alunos ainda não sabem lidar com suas emoções em certas situações, assim como muitos adultos também não.

Os alunos da quinta série ainda estão aprendendo a lidar com algumas situações, como a troca de professores constante, considerando que antes tinham um professor polivalente e agora têm um para cada disciplina. É preciso ajudar uma pessoa que está construindo algo que outros já construíram. Ofender o aluno não adianta, porque ele já é ofendido. O mesmo acontece quando o professor resolve colocar o aluno para fora da sala de aula como uma punição. O aluno, ao estar fora da sala, tem a percepção de que está perdendo o contato com o grupo de colegas, e não com o que o professor está trabalhando. O estar na escola é um *status*, assim como ir para o Ensino Médio, estar na faculdade, no mestrado. A noção de *status* acentua-se cada vez que o nome da Escola se amplia e se firma perante as demais unidades escolares da região, seguindo o entendimento de Hartley (1970). O conjunto de atividades que existem na Escola são e precisam ser vivenciados pelos alunos.

Ocorrências escolares

No ano de 2012, a Prefeitura de São Paulo, através de sua Secretaria Municipal de Educação (SME), firmou uma parceria com a Fafe e ofereceu cursos voltados para os assistentes de diretor de escola, profissionais que, notadamente, acabam por se envolver no atendimento e no registro de ocorrências escolares, mediando conflito entre os alunos e entre aluno e professor. Os encontros formativos foram realizados no primeiro semestre de 2012, na sede da Fafe, envolveram profissionais de Escolas das DREs do Butantã, Campo Limpo e Pirituba. No total, aconteceram quatro encontros, com duração de seis horas cada. Os assistentes das Escolas de mesma DRE reuniram-se em grupos para verificar as dificuldades e os pontos em comum de cada unidade escolar e analisar alguns estudos de caso trazidos pelos participantes.

A chamada “cultura do registro” precisa ser adotada. Os presentes na formação denominaram entre si “cultura do registro” o ato de registrar, de forma clara, todas as ocorrências, para que ficassem acessíveis em todos os momentos em que se fizessem necessários a verificação e o acompanhamento da rotina do aluno. Além do registro, levantaram a necessidade de ações pontuais e ações coletivas que envolvessem toda a Comunidade Escolar.

A ocorrência que será analisada aconteceu em uma Emef situada próximo do Shopping Campo Limpo. Considerada uma escola com muitos alunos de passagem (alunos que residem longe, mas que vão para essa escola por ela estar no caminho do trabalho dos pais), mas com trabalho e rendimentos no Ideb que se encontram acima dos índices da Capital e um dos melhores de Campo Limpo, a Unidade Educacional sempre foi bem afamada na região pelos diversos educadores da SME.

Apesar de um pouco longo, o trecho a seguir mostra alguns pontos convergentes com a base teórica do presente trabalho:

Descrição do caso

A aluna “x” possui desempenho escolar (aprendizado) excelente, porém apresenta desvios de conduta desde o segundo ano do Ensino Fundamental. No primeiro conflito ocorrido (no segundo ano), a aluna acusou a professora de ter batido nela. Após mediação da equipe técnica, a família continuou acreditando na aluna e esta continuou o ano letivo com a mesma professora. Na quarta série, ela se indispôs com outra aluna (aluna “y”) na classe (em uma briga por liderança) e na saída da escola chegou a ameaçar a aluna “y” na frente da mãe, que reagiu e empurrou a agressora (aluna que fez a ameaça). Ocorrido isso, a mãe da aluna “x” procurou a escola dizendo que a mãe da aluna “y” havia agredido fisicamente sua filha. A equipe técnica novamente mediou a questão, e o ano letivo, que já estava no fim, foi concluído sem mais problemas. Durante a quinta série, houve problemas disciplinares diversos, todos no âmbito da provocação aos demais alunos e desrespeito com alguns professores. A escola fez intervenção nas ocorrências cabíveis, chegando a remanejar a aluna “x” de turma por três vezes.

A aluna “x” está agora na sexta série e os problemas disciplinares estão se agravando. Há o desrespeito constante aos colegas, incluindo casos de bullying com alguns deles. Também há o desrespeito à autoridade dos professores e dos gestores da escola.

A fala da família (principalmente da mãe), em todas as ocasiões, é que a única exigência em relação à filha é que ela tenha excelente desempenho (notas), e nisso a filha é eficiente. A mãe acredita que sua filha é perseguida por alguns colegas e professores, e fala isso de maneira agressiva. A mãe também diz que a responsabilidade pelos atos da filha é dela e que pela filha é capaz de matar ou morrer. O pai atende às convocações e diz que irá intervir em casa, porém isso não ocorre/não se verifica nada no cotidiano escolar.

Nesta semana, houve um desentendimento entre a aluna “x” e outras alunas de séries diferentes durante o intervalo. As alunas disseram que iriam bater nela na saída e a aluna “x” falou que o pai (que é da GCM) possui uma arma e que ela a levaria na escola para “acertar as contas”. A direção tomou ciência dessa última ocorrência através de um pai (responsável por uma das alunas envolvidas) que está muito preocupado, mas não tem provas para acusar a aluna “x” de realmente ter cometido este ato. O pai da aluna “z”, envolvida na situação, quer até transferir sua filha de escola.

(Material pessoal do entrevistado coletado na entrevista)

O caso apresentado foge do padrão esperado por muitos, de que aluno indisciplinado que causa conflitos tem como perfil baixo aproveitamento escolar.

Percebe-se que, no dia a dia da escola, há uma cisão cada vez mais evidente entre o professor e o aluno e sua relação. Entende-se que isso se dá por diversos motivos:

- Vaidade do profissional de educação, que se convence com a hierarquia do saber e coloca isso como fundamental.
- Falta de habilidade para lidar com as diferenças encontradas no corpo discente. Hoje, as categorias não são mais homogêneas e a individualidade deve ser considerada, para que possamos trabalhar competências e habilidades.
- Desmotivação para o trabalho com projetos, pois exigem pesquisa, acompanhamento e avaliação. Os profissionais preferem utilizar recursos arcaicos, que não atendem mais aos anseios dos educandos.
- Acúmulo de cargos pelo professor que necessita suprir suas necessidades básicas. Isso o desestimula, pois ele não encontra tempo para sua formação individual, para o preparo e o acompanhamento dos projetos e para a participação em atividades culturais ou de lazer.

Sabe-se que, para a reversão desse quadro, encontros são essenciais, além de formação. Porém, alega-se que não há tempo e que a rotina da escola é diferenciada. A violência da escola

inicia-se com esse problema. O comportamento do aluno acaba prejudicando a aula e ele assume esse comportamento porque não tem interesse pela aula, segundo alguns dos presentes na formação de assistentes de diretor de escola.

O contraponto a essa posição aparece justamente nos registros efetuados na reunião pedagógica da primeira escola. O interesse pela aula acontece justamente quando o aluno é conquistado, quando o momento é significativo. Mesmo conteúdos mais densos podem ter melhor aceitação e interesse quando se buscam didáticas e práticas que envolvem o aluno como um protagonista em seu processo de aprendizagem (AMARAL, 2006).

Considerações finais

A necessidade de se compreender o aluno como ser social, e a Escola, como espaço formativo e instituição social, foi apresentada com base em importantes autores da Sociologia e da Educação e corroborada por ações desenvolvidas nas Unidades de Ensino analisadas.

A compreensão da necessidade da discussão e, principalmente, da compreensão dos papéis sociais da Escola, dos professores e dos alunos mostra-se uma preocupação que vem crescendo. Não se trata de buscar culpados, algo recorrente em uma cultura escolar mais antiga, mas de encontrar soluções que não excluam o aluno do ambiente escolar ou de sua participação nas atividades, devido a comportamentos que rompem com regras sociais. As regras de convivência precisam, conforme mostrado na leitura de reuniões pedagógicas e de casos de ocorrências reais, ser mais bem trabalhadas, de forma ampla, com uma construção coletiva.

Faz-se necessário olhar para o aluno em situação de indisciplina, primeiramente, não com foco na ocorrência, mas buscando os motivos que o levaram a apresentar uma conduta desaprovada por muitos. Além disso, é preciso promover a verdadeira inserção do aluno e seu devido acompanhamento pela equipe gestora e pelo quadro docente.

Para além dos resultados, se as crianças e as famílias interiorizam a problemática, a Unidade Educacional adquire uma linha de conduta clara e ganha experiência para novos casos e respeitabilidade perante o grupo escolar.

Referências

AMARAL, M. Culturas juvenis x cultura escolar: repensando as noções de (in)disciplina e autoridade no âmbito da educação. **Psicanálise, Educação e Transmissão**, São Paulo, ano 6, col. LEPSI IP/FE-USP, 2006. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100011&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CANTET, L. (Dir.). **Entre os muros da escola**. 128 minutos. França, 2007.

CHINOY, E. **Sociedade**: uma introdução à sociologia. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

EMEF. **Livro de Reuniões Pedagógicas de 2010**. São Paulo, 2010.

_____. **Livro de Reuniões Pedagógicas de 2011**. São Paulo, 2011.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HARTLEY, E. L. *Status social e papel social*. In: CARDOSO, F. H.; IANNI, O. (Orgs.). **Homem e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970, p. 69-74.

MANNHEIM, K. *Funções das gerações novas*. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Orgs.). **Educação e sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977, p. 91-100.

Por que os sistemas dinâmicos podem ser proposta para uma nova pedagogia?

Eixo: currículo

Irineu Morelo Júnior¹



¹ Atuei como Professor de Matemática na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1980-1986); Diretor de Escola na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1987-2006); Professor de Ciências na Secretaria de Educação do Município de São Paulo (1979-2011); Supervisor Escolar na Secretaria de Educação do Município de São Paulo (2008); Diretor de Escola na Secretaria de Educação do Município de São Paulo (2007-2018). E-mail: morelo@uol.com.br

POR QUE OS SISTEMAS DINÂMICOS PODEM SER PROPOSTA PARA UMA NOVA PEDAGOGIA?

Irineu Morelo Júnior¹

Resumo

Este texto tem por objetivo tentar abrir uma discussão sobre a escola na era da informação, da tecnologia e das rápidas mudanças por que passam as sociedades e seus protagonistas e instigar a seguinte reflexão, como propõe Gadotti (2000): qual é o papel da educação na era da informação? Que perspectivas podemos apontar para a educação nesse Terceiro Milênio? Para onde vamos? Desta maneira, busca-se suscitar novas interpretações sobre os fenômenos naturais e sociais, com o intuito de estudar e reconhecer esses fenômenos, sem a pretensão de reduzir e minimizar as múltiplas interferências e correlações que compõem essas dinâmicas. Destaca-se que estão incluídos nos fenômenos sociais os fenômenos éticos, os políticos e os educacionais, que são frutos e produtos das dinâmicas dos processos que ocorrem nas sociedades e são provocados pelos sujeitos sociais em suas multirrelações. Esses sujeitos atuam como agentes e recebedores dessas ações, criando-se, assim, um processo de retroalimentação.

Palavras-chave: Pedagogia dos sistemas dinâmicos. Sistemas dinâmicos afastados do equilíbrio. Fractais. Caos determinista. Autopoiese. Auto-organização. Teoria da informação. Cognição.

Vivências e convivências para uma reflexão

Quando estive como diretor em uma Escola do Ensino Fundamental I, havia uma professora que sempre, na “atribuição” de classes – que, na verdade, é uma “escolha” –, optava por ficar com uma primeira série, cujos alunos e alunas não eram conhecidos pela escola. Algumas crianças podiam ter contato anterior com a pré-escola, outras, não; só iríamos descobrir isso, muitas vezes, após o início do ano letivo.

Ao final de cada ano letivo, todos nós da escola observávamos que os alunos e as alunas da classe dessa professora sempre tinham um desempenho que poderíamos considerar como muito bom. Não que os demais alunos e alunas das outras classes não tivessem igualmente resultados bons, mas os dessa professora eram diferentes; parecia que ela conseguia superar muitos obstáculos, sem acrescentar nenhum conflito de qualquer ordem.

Em uma conversa informal, perguntei-lhe qual era o método que ela mais gostava de considerar para se referenciar e para conseguir os melhores resultados, ou seja, se ela se

¹ Atuou na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como professor de matemática (1980-1986) e diretor de escola (1987-2006) e na Secretaria de Educação do Município de São Paulo como professor de ciências (1979-2011), supervisor escolar (2008) e diretor de escola (2007-2018). E-mail: morelo@uol.com.br

identificava mais como construtivista ou como conteudista? Qual foi a resposta da professora? Nenhuma! Sua argumentação foi mais ou menos assim: “Eu tento ser aquilo que eles e elas precisam, dentro do tempo de cada um”.

A classe em que essa professora atuava era muito tranquila. Toda vez que eu passava em frente a sua sala – era caminho de acesso para o pátio da escola –, observava como ela tratava os alunos e as alunas com o devido carinho para a idade deles e delas e com a seriedade que o trabalho deveria propor. Minha interpretação era de que ela tinha uma “interação bilateral” com alunos e alunas na faixa dos seis e sete anos.

Pois bem. As escolas estão sempre tentando incorporar as metodologias que parecem ser mais significativas para a “transmissão dos conteúdos”. Aqui, eu já começaria uma reflexão sobre a própria palavra “transmissão” e até mesmo sobre “conteúdos”.

Começando com a palavra “transmissão”, etimologicamente, temos uma gama de referências: ser for em Medicina, seria transmissão de doenças; na Física, poderia referir-se a troca de calor, condução de energia elétrica, ondas eletromagnéticas para imagens ou sons, para televisão ou rádio; em Informática, transmissão de dados por códigos binários. Enfim, podemos ter uma ideia bastante ampla da palavra, embora sua utilização remeta-nos sempre a uma previsibilidade nessa “transmissão”. Então, o que aquela professora fazia com seus alunos e alunas, no meu ponto de vista, era uma “interação”, e não uma “transmissão”.

A palavra “conteúdo”, da mesma forma, parece reportar-se ao espaço ocupado, total ou parcialmente, por algo, dando uma impressão de quantidade, ou até mesmo de alguma coisa bem determinada e definida, por exemplo: uma garrafa tem um “conteúdo” de 660 ml, ou um 1 litro é igual a 1000 ml.

A professora do primeiro ano não “transmitia conteúdos”. Ela interagia com informações que criavam significados cognitivos coerentes e, dessa forma, ampliava a capacidade de os alunos e as alunas retornarem essas informações como conhecimento. Isso era “interação com resignificação através de um processo dinâmico” (MORELO JÚNIOR, 2021, p. 198). Assim, no meu entendimento, uma sala de aula poderia ter a seguinte definição, dentro de um pressuposto sistêmico:

Uma sala de aula é uma emergência sistêmica que envolve vários níveis de contextualizações e possibilitam a confluência de várias relações. Diversos subsistemas com compreensão dentro de uma pluralidade, de natureza muitas vezes diversificadas, compartilhando um mesmo espaço, que deve ter um significado proporcionado, principalmente, pelos adultos da relação, através da conectividade e da coesão. Cada um exibindo propriedades e funções partilhadas. Funções estas que só ganham sentido na coerência do todo sistêmico. Desta forma, proporcionando a

possibilidade de emergir sujeitos com diferenciações significativas após estas interações, num processo temporal (MORELO JÚNIOR, 2021, p. 198-199).

Aqui não fica uma crítica estrita aos termos, pois são palavras utilizadas e introduzidas nos conceitos, nas épocas de elaboração dessas concepções.

Quando falamos em transmissão/interação ou conteúdo/informações, esses termos podem até parecer a mesma coisa ou, pelo menos sem um sentido mais amplo, ter os mesmos significados. A questão, entretanto, estaria relacionada aos resultados que esperamos nas duas relações, principalmente como essas relações se estabelecem no processo, no interior das escolas, através dos significados que as professoras e os professores terão a respeito desses conceitos. Eu diria que esses conceitos têm sentidos deterministas e lineares, ou seja, sempre com competências assertivas, expressando uma exatidão nos resultados esperados, nos conceitos e nas percepções, e que estes criariam as mesmas transformações em todos e todas, sempre iguais e com a mesma eficiência, pelo menos para alguns.

Por esse motivo, a palavra “aprendizado” parece-me ter mão única: eu ensino, você aprende. Deveria ter mão dupla: na interação, posso criar significados em alguém e, da mesma forma, posso criar significados em mim mesmo (MORELO JÚNIOR, 2019).

Como os professores e as professoras estão em uma fase mais madura, já passaram por muito mais experiências nas sociedades, ou seja, já interagiram com uma quantidade de informação muito mais ampla, a probabilidade de os alunos e as alunas interagirem com mais informações é maior, a partir da professora ou do professor, mas não significa que a relação inversa, dos alunos e das alunas para as professoras e os professores, esteja descartada. Já convivi com alunos e alunas com um potencial muito alto de interações significativas, em muitos aspectos.

Nas escolas, vemos as percepções relativas ao aprendizado com uma visão mais determinista: “Se eu falo ‘isto’, responda ‘isto’; se responder ‘aquilo’, não estará correto”, e, ao final do processo, aplico uma avaliação e concedo uma nota ou conceito. Tudo isso, aliás, associado ao tempo estabelecido pelo relógio, introduzido nas escolas por volta do século XVI, como mostra Petitat (1994, p. 92):

[...] a nova noção de tempo penetrou profundamente a transmissão e o aprendizado dos conteúdos culturais. Associou-se a outra noção, a de avaliação, de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. O bom aluno é aquele que aprende rapidamente o que lhe é ensinado; o mau aluno é incapaz de adquirir os conhecimentos no tempo destinado para tanto. A folha do exame deve ser entregue no final do horário e a rapidez das respostas torna-se um critério de avaliação nas provas orais. Na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto a funcionar, encontramos esta nova relação com o tempo.

Talvez, atualmente, muitos professores e professoras não concordem plenamente com esse conceito, mas, para uma maioria, mesmo não concordando, o processo ainda tem essa característica geral, não muito diferente desse contorno.

O determinismo ou cartesianismo é parte do processo científico que sempre tenta propor uma resposta com precisão a modelos da natureza, até mesmo tentando simplificar esses sistemas e atribuir uma resposta única e simples.

René Descartes (1596-1650), filósofo e matemático francês, escreveu o “Discurso sobre o Método”, também traduzido como “Discurso sobre o Método para bem conduzir a razão na busca da verdade dentro da ciência”. É sua a célebre frase: “Cogito ergo Sum” ou “Penso, logo existo”. Descartes é considerado o Pai do Reduccionismo, em que fenômenos complexos podem ser decompostos em suas manifestações mais simples, ou seja, estudar as partes e entender o todo (MORELO JÚNIOR, 2019).

Por esse motivo, critiquei as palavras “transmissão” e “conteúdos”, pois elas nos remeteriam, na minha visão, sempre às “certezas”, em que o aprendizado deve ser visto e interpretado como uma probabilidade. Dependerá de uma “interação bilateral consensual em processos de transformação”. Certamente, não são essas as únicas palavras com conceitos amplos e voltados a uma visão múltipla, usadas na educação atual; poderemos achar outras.

Alguns sistemas da natureza podem ser estudados por esses mecanismos deterministas e oferecer resultados satisfatórios. São chamados de Sistemas Lineares – por exemplo, localizar um planeta no Sistema Solar –, mas a maioria dos sistemas da Natureza é muito mais complexa e, quando reduzimos essa complexidade, tiramos as possibilidades de entendimento com mais coerência. A palavra “complexidade”, por si só, já resulta em uma nova visão sobre como interpretamos a natureza. Desta forma, qual seria, atualmente, a visão que teríamos sobre o “Reduccionismo”? A complexidade tenta ampliar nossa visão sobre os fenômenos do que seja a natureza, mas sem reduzi-los somente às partes, pois estas não são uma expressão fidedigna da representação do todo, podendo ser apenas uma forma reducionista de interpretá-lo. Elas são unas e múltiplas.

A complexidade, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 44), “é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal de serem unos e múltiplos”. Então, ser complexo não seria uma nova explicação a algo que não conseguimos entender, mas sim uma dificuldade de propor uma explicação simplificadora a algo com muitas mais variáveis envolvidas. “O todo está na parte.” Não significa que a parte

seja reflexo, puro e simples do todo. Cada parte conserva sua singularidade e sua individualidade, mas, de algum modo, contém o todo (MORIN, 1996).

A complexidade deu à natureza a dimensão de que os fenômenos observáveis têm lógicas, na maioria das vezes, imprevisíveis, ligadas a probabilidades e com grande dose de acaso (MORELO JÚNIOR, 2019).

A partir da década de 1950, surgiu a Teoria Geral dos Sistemas (TGS), proposta pelo biólogo e filósofo austríaco Ludwig von Bertalanffy (1901-1972), tentando transpor áreas distintas das ciências e propor uma integração como forma de interpretação conjunta. Segundo Bunge (1979, *apud* VIEIRA, 2008), a TGS é uma boa candidata a ser o que poderia se chamar de Ontologia Científica. Desta forma, podemos tentar transpor algumas barreiras. Uma das vantagens da prática Ontológica é que, ao lidarmos com traços muito gerais de coisas, podemos utilizá-los para fazer comparações e conexões, inter e transdisciplinares (VIEIRA, 2008).

Uma noção de sistema é dada por um conjunto de elementos que possuem relações entre si (PESSOA JÚNIOR, 1996). Sistemas possuem uma dinâmica de evolução, portanto, podem entrar em transformação.

Atualmente, usamos a palavra “sistema” para muitas situações: sistema financeiro, sistema político, sistema imunológico, sistema solar, sistema bancário, sistema educacional e, até mesmo, sistema prisional, dentre outras. Novamente, deparamo-nos aqui com uma palavra que pode ter inúmeros significados, como foi o exemplo de “conteúdo” e “transmissão”, mas, da mesma forma, por apresentar elementos para a ampliação de sua composição etimológica em sua constituição, devemos ser cautelosos em sua utilização ampliada.

Os sistemas, como dado pela definição acima, podem ser abertos ou fechados. Sistemas fechados partilham propriedades e interagem somente com integrantes de seus próprios sistemas. Sistemas abertos partilham propriedades e interagem com o meio em que se encontram, inclusive com outros sistemas. Consideramos que o único sistema realmente fechado é o Universo; todos os demais são sistemas abertos, em algum nível, e interagem de alguma forma também em algum nível.

Alguns sistemas são chamados de “conservativos” e as condições posteriores às suas evoluções tornar-se-iam bastante previsíveis. São considerados sistemas lineares.

Outros sistemas são chamados de “dissipativos” e podem criar condições afastadas do equilíbrio e ser sistemas não lineares, não tendo, portanto, uma previsibilidade bem determinada.

Segundo Prigogine (1996), a natureza apresenta-se definida por esses processos irreversíveis; os processos reversíveis são uma exceção.

Um sistema em interação passa por fases, ou seja, seus estados podem sofrer transformações no curso do tempo. Essas fases são denominadas “retratos de estados” ou “espaços de estados”. Para um sistema evoluir no tempo, ele passaria por esses “retratos de estados” ou “espaços de estados” e cada um seria um momento dentro de um *continuum*. Esses sistemas podem sofrer bifurcações.

Os sistemas dinâmicos não lineares afastados do equilíbrio, ou seja, dissipativos, têm uma evolução no tempo sem retorno ao que eram antes, então sua evolução está sujeita a uma única direção no tempo. Eles são chamados de “irreversíveis”.

Dessas interpretações, surgiu a concepção de “auto-organização”. A auto-organização seria uma dinâmica entre os elementos formadores desses sistemas, que os fazem entrar em interação e, desses sistemas, emerge uma organização, ou seja, uma auto-organização, a partir das próprias estruturas formadoras.

Como todos os sistemas são abertos em algum nível, poderá haver a troca de interações sistêmicas, ou seja, interações entre sistemas. Pode acontecer ainda que outros sistemas se formem, da mesma maneira, dentro de outros sistemas que já existiam, podendo se tornar, assim, sistemas de sistemas. Um exemplo desses sistemas de sistemas poderia ser o próprio ser vivo. Os seres vivos são formados por átomos, que formam as moléculas, que formam as células, que formam os tecidos, que formam os órgãos e formam um ser vivo. Cada uma dessas formações seria um sistema e a emergência final seria o ser vivo. Se forem, por exemplo, os seres humanos, formariam a sociedade e seus vários sistemas.

Tudo isso, no caso dos seres humanos, dado por um sistema complexo e ainda não bem entendido chamado “Consciência”, um sistema neural, com trilhões de sinapses, aliás, muito parecido visualmente com a própria estrutura das galáxias no Universo. Poderíamos, desta forma, chamá-lo de “exótico”, que nos torna interpretadores daquilo que ele próprio, ou seja, o ser humano foi formado e transformado nesta natureza criadora.

Ainda dentro da ideia de sistemas, Maturana e Varela (2011) mostram que alguns sistemas vivos se recriam a si próprios, ou seja, autossustentam-se. Esses sistemas são chamados de “autopoieticos”. Diferente da auto-organização, que pode ser associada aos sistemas físicos ou químicos, os sistemas autopoieticos traduzem-se aos seres vivos. Uma célula é um exemplo de autopoiese. Ela necessita somente de elementos vitais do meio, mas todas as transformações para sua sobrevivência são realizadas dentro do metabolismo celular. Seria assim a homeostase e, desta forma, podemos ter seres vivos unicelulares.

Sistemas mentais, que se associariam mais amplamente aos sistemas cognitivos humanos, recebem informações em quantidades diversas e, muitas vezes, desnecessárias,

voluntárias, involuntariamente ou, até mesmo, na forma de ruído. Portanto nosso aparelho decodificador, nosso cérebro, interagirá com tudo ou com quase tudo que puder, e não com aquilo que é estritamente necessário, como é o caso de sistemas autopoieticos. Desta forma, na minha opinião, o sistema cognitivo humano seria uma auto-organização, e não uma autopoiese.

Como mostra Damásio (2010, p. 382):

[...] nosso cérebro é um sistema de sistemas. Cada sistema é composto por uma interligação elaborada de regiões corticais e núcleos subcorticais pequenos, mas macroscópicos, compostos por circuitos locais microscópicos, que são feitos de neurônios, todos ligados por sinapses.

O sistema cognitivo humano teria tal complexidade que poderia ser comparado a um sistema quântico! Não sabemos exatamente o que entra, como entra e como se estabelece, mas cria um padrão em nosso sistema cognitivo. Nosso cérebro produz mapas e cria imagens, como propõe Damásio (2010).

Todos esses mapas imagéticos são iguais para todos e todas que estão interagindo na sociedade? Acredito que não, mas os padrões que eles projetam têm muitas redundâncias e semelhanças entre si, portanto criam-se padrões mais amplos e gerais, com muitas referências, que poderíamos chamar de “comuns”, com significados de relações para os sujeitos sociais.

Em 1948, Claude Shannon (1916-2001) propôs a Teoria Matemática da Comunicação. Inicialmente, seria para resolver problemas relacionados à transmissão de dados e ao ruído nas transmissões de sinais. Conjuntamente com Warren Weaver (1894-1978), Shannon tornou a Teoria Matemática da Comunicação uma linguagem inteligível para outras áreas, ficando conhecida como Teoria da Informação.

A informação, por ser redutora das incertezas, é a fornecedora da “matéria-prima” – se pudermos chamá-la dessa forma – para a construção do conhecimento (MORELO JÚNIOR, 2019). Nesse caso, estou dando dois sentidos distintos, mas dependentes, para “informação” e “conhecimento”. Nem toda informação gera, necessariamente, um conhecimento, principalmente mais elaborado, mas, para termos o conhecimento, seria necessária a informação. Então ela seria a matéria-prima para a construção do conhecimento.

Note que, até aqui, são mencionadas apenas algumas referências históricas, para podermos chegar a uma visão dos rumos que as ciências, em suas mais variadas áreas, cada vez mais, vão ampliando para novas pesquisas, abrindo criativas novas possibilidades de interpretação da natureza.

Desde a década de 1960, com as observações efetuadas por Edward Lorenz (1917-2008), meteorologista e matemático, a teoria dos sistemas caóticos tem suscitado amplos e novos debates sobre os dogmas cultivados pelas ciências e pela filosofia através dos tempos.

A teoria do Caos Determinista, como ficou conhecida, abre uma nova e fecunda área de pesquisa, suscitando uma gama de novas visões. A cultura contemporânea, na qual se sobrepõem linguagens, tempos e projetos, tem uma trama plural, com múltiplos eixos problemáticos. Talvez possamos falar do término de uma visão da história determinista, linear, homogênea e do surgimento de uma consciência crescente da descontinuidade, da não linearidade, da diferença e a necessidade do diálogo como dimensões operativas da construção das realidades em que vivemos (SCHNITMAN, 1996). A partir desse ponto, não devemos nos poupar de ousar a refletir, de propor uma argumentação que traçará as construções das realidades que vivemos.

Ainda dentro de uma visão inovadora, os trabalhos de Benoit Mandelbrot (1924-2010) vieram mostrar a nova ordem das microescalas, geradoras das macroescalas, e suas implicações em um mundo agora com uma visão cada vez mais fractal e menos homogêneo.

Essas visões sobre a natureza, propondo uma nova interpretação da realidade, redundaram em um movimento, embora não consensual entre todos os filósofos, denominado Pós-Modernidade. Também não entrarei no debate se estamos na Pós-Modernidade ou em uma outra fase da Modernidade, mas ficarei com o conceito de Santos (2010, p. 161) e sua afirmação: “A luta pela ciência pós-moderna e pela aplicação edificante do conhecimento científico e, simultaneamente, a luta por uma sociedade que se torne possível e maximize a sua vigência”.

Considerações finais

A educação para todos e todas, de uma forma ampla, parece-me mais uma utopia do que uma realidade a ser objetivada! Em Machado (2002, p. 45) temos uma visão sobre essas possíveis mudanças:

Na realidade, o cenário subjacente às formas de organização do trabalho escolar, das séries iniciais à universidade, é predominantemente cartesiano, compatível com as concepções tayloristas sobre a divisão do trabalho, mas fora de sintonia com os paradigmas emergentes, que destacam a ideia de rede como metáfora para as articulações entre indivíduos e sociedade.

Então, se nos contentarmos ou nos adequarmos a essas condições, o processo estará sendo realizado, tudo estará sendo conduzido e muito bem! Teremos os “aptos”, os “eleitos”, os que possuem “dons”, aqueles cuja “sorte” prevaleceu e, na mão contrária, as “sinas”, aqueles e aquelas que “não fizeram por merecer”, “não se ajustaram ao processo”, enfim, tudo aquilo a que podemos dar nomes, qualificar e achar motivos para justificar todos os tipos de injustiça.

Poderíamos mudar esses conceitos sociais? A resposta não seria simples nem objetiva, mas, se tivermos uma escola mais significativa, inclusiva, igualitária, quem sabe!

Como uma escola poderia mudar sua contribuição social? A resposta a essa pergunta teria de ser buscada. Na minha opinião, o que traduz uma escola em sua atuação é seu modelo de (aqui vou usar duas palavras que critiquei no início) “transmissão dos conteúdos”, que eu traduziria como “interação com informação e ressignificação através de um processo dinâmico”. Isso nos reportaria a uma nova Pedagogia, como um Sistema Dinâmico Afastado do Equilíbrio. Pois bem. E o que seria isso? Seria uma transformação na forma de as escolas introduzirem novas concepções e visões sobre como se processam as informações nos contextos sociais. Observamos essas propostas na visão de Assmann (2004, p. 40):

A aprendizagem não é um amontoado sucessivos de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neurais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. É isso que dou o nome de morfogênese do conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem consiste numa cadeia complexa de saltos qualitativos de auto-organização neuronal da corporeidade viva, numa clausura operacional (leia-se organismo individual) se auto-organiza enquanto se mantém numa acoplagem estrutural com o meio.

Através do processamento das informações e das ações cognitivas, os sujeitos sociais vão se transformando nos ambientes educativos.

Para termos uma visão transformadora, precisamos compreender que escolas são sistemas modelados pelas pedagogias, que estão imersas nas sociedades e atreladas a modelos advindos dos paradigmas aceitos nessas sociedades. Os paradigmas são modelos consensuais dentro da aceitação dos padrões e dos modelos advindos das ciências. O paradigma em que está assentada a nossa pedagogia atual seria o Paradigma Determinista, ou seja, uma ação assertiva com uma solução simplificadora e sempre apresentando resultados previsíveis. Foi por esse motivo que critiquei as palavras “transmissão de conteúdo”. Como mostra Kuhn (2011, p. 147): “Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seus olhares em novas direções”.

Temos aqui uma questão muito complexa! Primeiramente, precisamos entrar em um acordo de que Pedagogia deveria ser uma ciência, que poderia ser independente, mas, com toda certeza, interdependente de outras áreas, como qualquer ciência. Outra questão seria amparar-se em um novo paradigma, ou seja, nos paradigmas emergentes!

E por que precisaria ser uma ciência? Porque a Pedagogia tem um objeto de estudo próprio: a imersão dos sujeitos sociais às informações elaboradas e, com um sentido coerente, produzindo como subproduto o conhecimento, através de processos sógnicos e significações cognitivas, gerando, conseqüentemente, diferenciação e transformação dos sujeitos sociais em processos dinâmicos.

E por que em um novo paradigma emergente? Porque temos de interpretar o ser humano como sistema, a sociedade como sistema, e integrá-los no sistema que nos inclui, a natureza. Poderemos ter, portanto, uma interpretação da natureza como um Sistema Dinâmico não linear, afastado do equilíbrio e, como estamos incluídos nele como seres humanos sociais, teremos uma interpretação semelhante.

E como a escola, nesse contexto e com suas possibilidades de interação com quase todos os seres humanos, poderia contribuir para termos uma sociedade mais equânime, uma espécie menos predadora no meio ambiente e integrada a esse mesmo meio ambiente? Mudando sua concepção pedagógica, ou seja, seus fundamentos essenciais. Como nos mostra Capra (2005, p. 94:

Para compreender a estrutura dessas redes, temos que lançar mão de ideias tiradas da teoria social, da filosofia, da ciência da cognição, da antropologia e de outras disciplinas. Uma teoria sistêmica unificada para compreensão dos fenômenos biológicos e sociais só surgirá quando os conceitos da dinâmica não lineares forem associados a ideias provindas desses campos de estudo.

Em quais modelos e padrões deveríamos nos amparar para estruturar uma nova Ciência da Pedagogia? Suas bases epistemológicas estariam nas ciências que chamei de Pós-Modernas, nos paradigmas emergentes. Seria uma Ciência da Pedagogia no Paradigma Pós-Moderno.

Uma nova Pedagogia, portanto, não se traduziria em uma nova metodologia, mas sim em uma forma de encarar e ver a educação e a ação desta nos processos sociais. Uma metodologia poderia somente ser vista, de certa forma, como uma tentativa de “transmitir” os “conteúdos” para que estes fossem “assimilados”, verificados pelas “avaliações” e, assim, cumprir os “planejamentos”. Essa nova Pedagogia seria uma maneira diferenciada de olhar a ação educativa dentro de um conceito inovador, para conseguirmos fazer uma interação bilateral, propor informações coerentes e significativas, na conformidade de todos e todas a elas

expostas tornarem-se diferenciados pelo conhecimento. A partir daí, poderá haver a emergência para criarmos cidadãos com igualdades dentro da diversidade da espécie humana, nesta fase das tecnologias instantâneas e globalizadas.

A escola tem de ser uma possibilidade de inserção, e não de classificação para os que possuem elementos facilitadores nas convivências coletivas, ou dificultadores, no caso dos que têm características mais introspectivas. Somos seres únicos, porém com muitas semelhanças, devido ao convívio social, mas não somos iguais em todos os aspectos dentro dessas relações.

Mas a escola nunca foi assim! Por que deveria ser assim agora? Bem, a sociedade mundial, da mesma forma, nunca foi como é atualmente. O mundo nunca teve 7,5 bilhões de habitantes; nunca devastamos tanto nossas florestas, em vários locais do planeta, para fins de agricultura e pecuária; nunca produzimos tanta poluição, de todas as formas – gases, lixo e, principalmente, plásticos, que estão matando a vida nos oceanos; nunca possuímos tantas indústrias, de todas as ordens e processos de produção; nunca possuímos uma economia globalizada e interdependente em algum sentido, mesmo que fosse somente para os chamados “investimentos”; nunca nos comunicamos com tanta facilidade mundialmente através da *internet* ou de qualquer outro veículo de propagação de informação; nunca exploramos tantos recursos naturais, que, de uma maneira ou de outra, são finitos; nunca tivemos tantas megacidades densamente povoadas; nunca precisamos de uma quantidade enorme de energia elétrica para todos os nossos fins diários etc. Enfim, acho que poderíamos relatar infindáveis motivos.

Portanto, temos de ampliar nossa visão e abrir possibilidades para uma Escola amparada por uma Pedagogia dos Sistema Dinâmico Aberto e Adaptativo (PSDAA); uma Escola transformadora que contribuiria para transformar a sociedade.

Referências

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Editora Cultrix, 2005.

DAMÁSIO, A. **O livro da consciência: a construção do cérebro consciente**. Lisboa: Temas e Debates, 2010.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2), p. 3-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&Ing=es&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

MACHADO, N. J. Qualidade na educação: as armadilhas do óbvio. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2002, p. 13-50.

MATURANA, H.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011.

MORELO JÚNIOR, I. **Pedagogia dos sistemas dinâmicos abertos e adaptativos (PSDAA)** – uma relação entre: educação, teoria dos sistemas, complexidade e cognição. São Paulo: Scortecci Editora, 2019.

_____. **A escola no seu dia a dia: uma reflexão**. São Paulo: Scortecci Editora, 2021.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.

_____; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizado pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

PESSOA JÚNIOR, O. Medidas sistêmicas e organização. In: DEBRUN, M. M.; GONZALEZ, M. E. Q.; PESSOA JÚNIOR, O. (Orgs.). **Auto-organização: estudos interdisciplinares** – v. 18. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996, p. 129-161.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1994.

PRIGOGINE, Y. **O fim das certezas**. São Paulo: Unesp, 1996.

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

SCHNITMAN, D. F. Introdução: ciência, cultura e subjetividade. In: _____. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 9-21.

VIEIRA, J. A. **Formas de conhecimento: arte e ciência. Uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

A escrita como resistência

Eixo: Riqueza da Diversidade

Paulo Silvio Ferreira¹



¹ Especialista em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior pelo IFSP – Instituto Federal de São Paulo. Graduado em Ciências Sociais pela Fundação Santo André e em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC. Diretor de Escola efetivo na Emef Prof. Giuseppe Tavoraro da PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo. Organizador dos livros: “Mulheres, Demasiadamente Mulheres: narrativas sobre cores, dores e sorrisos” (2021 – Editora CRV). “Amores (Im) Possíveis: narrativas sobre afeto e resistência” (2019, Editora CRV); “Somos Todos Deficientes: só nos completamos no outro e no mundo” (2018, Editora MOURASA) e “Escola Pesquisadora: uma possibilidade de formação” (2013, Editora CRV). E-mail: paulosilviofer@yahoo.com.br

A ESCRITA COMO RESISTÊNCIA

Paulo Silvio Ferreira¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar quatro publicações que levam em conta diferentes perspectivas de narrar histórias e experiências, a partir de um eixo temático trazido em cada obra. A metodologia utilizada na coleta dos depoimentos que compõem as referidas publicações é a pesquisa narrativa. Para a organização das obras, partimos do pressuposto de que educação e vida estão interligadas e que os grandes avanços preconizados nas leis, muitas vezes, não saem do papel porque não levamos em consideração a história de cada pessoa, que é única. Defendemos que, quando conhecemos a história das pessoas, aproximamo-nos do ser humano que há por trás dela, e aí estão dadas as condições para os avanços tão desejados. Acreditamos que isso é possível quando nos deparamos com a sinceridade absoluta com que os autores relataram suas histórias de vida, estimulando outras autorias, possibilitando todo tipo de resistência a uma sociedade que ainda insiste em discriminar e segregar o que entende como diferente do padrão.

Palavras-chave: Educação. Pesquisa. Autoria. Diferenças. Resistência.

Introdução

*Os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.*

Eduardo Galeano

Histórias que nos tornam únicos. Histórias que nos revelam. Histórias que reduzem nossa complexidade. Histórias que nos fazem mais humanos. Histórias que nos aproximam. Histórias que nos afetam e nos enchem de afetos. Histórias que desafiam medos e preconceitos. Histórias que nos convidam a resistir.

Acredito que, ao narrarmos nossas histórias, nossas vivências, nossas experiências, nossas dores e alegrias, nossas derrotas e vitórias, possibilitamos nos transformar e também

¹ Especialista em Formação de Professores com ênfase no Magistério Superior pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Graduado em Ciências Sociais pela Fundação Santo André e em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC. Diretor de escola efetivo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Giuseppe Tavoraro, da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP). Organizador dos livros: “Mulheres, demasiadamente mulheres: narrativas sobre cores, dores e sorrisos” (2021, Editora CRV), “Amores (im)possíveis: narrativas sobre afeto e resistência” (2019, Editora CRV), “Somos todos deficientes: só nos completamos no outro e no mundo” (2018, Editora Mourasa) e “Escola pesquisadora: uma possibilidade de formação” (2013, Editora CRV). E-mail: paulosilviofer@yahoo.com.br

tocar no sensível do outro, que é parte de nós. Assim, passamos a nos compreender como de fato somos: incompletos, humanos.

Defendo que devemos escrever sobre o que fazemos, vivemos e sentimos, como forma de luta por um mundo mais plural e inclusivo. Nestes últimos tempos, tenho me dedicado a organizar histórias e experiências referentes às questões inclusivas da contemporaneidade e publicá-las.

Parto do pressuposto de que as pessoas escrevem por inúmeros motivos: para seu autoconhecimento, para compreender o mundo em que vivem, para não sobrecarregar amigos e parentes com seus assuntos pessoais, para melhorar o conhecimento sobre a vida, para externar sentimentos, para partilhar conhecimentos. Enfim, são infinitos os motivos que mobilizam as pessoas para o ato da escrita.

A necessidade de compreender a sociedade plural que se apresenta todos os dias no chão da escola e a maneira como isso reverbera nesses espaços e nas relações que aí se dão impulsionou-me, na condição de gestor, a organizar quatro livros.

O objetivo dos quatro lançamentos foi possibilitar que o leitor se questione sobre quem é o outro. O outro que não se encontra ao olhar no espelho, na imagem ali refletida. O outro que o ajuda a mergulhar em si mesmo, que o faz questionar verdades cristalizadas e reconhecer que a completude só se dá no outro, no outro diferente. O outro que, muitas vezes, incomoda, tira do conforto, do lugar-comum, que permite compreender que o mesmo mundo que o serve e o completa serve também ao outro, ao outro diferente. Enfim, que possa entender que, para o outro, o outro sou eu.

Em 2013, na condição de organizador, publiquei a primeira obra, “Escola pesquisadora: uma possibilidade de formação” (FERREIRA, 2013), cujo evento de lançamento aconteceu em 2014, no Centro Educacional Unificado (CEU) Sapopemba, Distrito de Sapopemba, e contou com a presença do Prof. Dr. Pedro Demo, da Universidade de Brasília, que proferiu uma palestra sobre o tema. O livro reúne 18 artigos científicos escritos por 26 educadores, docentes e gestores atuantes na Escola Municipal de Ensino Fundamental (Emef) Professor Giuseppe Tavolaro, da Diretoria Regional de Educação (DRE) de São Mateus.

Os textos são resultado de um processo de discussão no horário de trabalho coletivo da unidade educacional, cuja temática é a formação de professores e gestores, objetivando a construção de uma escola pesquisadora, qual seja, aquela que busca soluções para as situações e os problemas que, cotidianamente, apresentam-se no chão da escola e que entende o ato da pesquisa como uma possibilidade de alcançar uma educação com gestores, professores e alunos construtores de seu próprio conhecimento.

Em 25 de maio de 2018, também como organizador, lancei, com o apoio do Sindicato dos Especialistas em Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp), o livro “Somos todos deficientes: só nos completamos no outro e no mundo” (FERREIRA, 2018), com 21 histórias de educadores e pais sobre a questão da deficiência/diferença.

O objetivo do livro foi discutir as diversas questões suscitadas pela deficiência a partir de quem vive essa realidade, especialmente os educadores. Buscou-se atingir o leitor sensibilizando-o, para que visite suas concepções após a leitura das histórias narradas, permitindo-se despir de qualquer forma de preconceito e aproximar-se dos sujeitos que apresentam uma condição de existência marcada pela diferença. Intencionou-se que o diferente aparecesse com toda sua potencialidade, deixando de ser desconhecido e, assim sendo, não se apresentando nem assustador nem temido.

Em 30 de agosto de 2019, com o apoio do Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (Aprofem), lancei, como organizador, o livro “Amores (im)possíveis: narrativas sobre afeto e resistência” (FERREIRA, 2019), com 10 histórias que abordam a questão da diversidade sexual e de gênero, a partir de relatos de educadores da rede e de uma mãe.

A obra é uma coletânea composta de 10 textos autobiográficos que buscaram relatar, de forma corajosa, a experiência, as dores e as delícias do sujeito que está ligado, de alguma forma, a questões relacionadas à orientação sexual ou à identidade de gênero que destoa dos padrões socialmente aceitos e legitimados. Em cada linha, os autores buscaram imprimir, de forma leve, porém firme, suas vivências sobre o universo das relações homoafetivas, a partir de suas percepções e seus pontos de vista, partindo do particular, na tentativa de (re)significar e ampliar esse debate tão necessário nos dias atuais. Apostamos que o respeito à diversidade, em todos os sentidos, ainda é o melhor caminho a ser perseguido e percorrido, defendendo um mundo livre de qualquer preconceito, onde os amores sejam possíveis.

Em 2021, com o apoio do Centro do Professorado Paulista (CPP), lancei, também como organizador, o quarto livro, “Mulheres, demasiadamente mulheres: narrativas sobre cores, dores e sorrisos”, com 21 histórias de mulheres educadoras.

Historicamente, é reservada às mulheres uma posição hierarquicamente inferior, que se potencializa quando a sociedade constrói e massifica a ideia da existência de mulheres perfeitas, sempre belas, recatadas e do lar, imunes ao tempo, ao espaço e às condições sociais e físicas, o que restringe seu espaço na vida pública, limitando avanços mais significativos no campo socioeconômico. O tema central do livro é o enfrentamento de preconceitos, discriminações e

opressões. As histórias das autoras são ferramentas oferecidas à sociedade para ajudar a romper com a realidade opressiva vivida por mulheres, em especial, as negras.

Ao mesmo tempo, entendo que não há dores que não possam ser superadas e que os sorrisos são de alegria, sim, mas também significam resistência, resiliência, vitórias sobre o improvável, os obstáculos e os infortúnios que compõem a vida de milhões de mulheres. Espero que os sorrisos advindos dessas histórias sejam compartilhados entre todas as mulheres, mas que também sejam comungados com todos os homens e signifiquem a compreensão definitiva de que caminhamos juntos, homens e mulheres.

Desenvolvimento

O desenvolvimento dos quatro livros teve como perspectiva a produção de textos autobiográficos de diferentes autores, em geral ligados à educação, os quais buscaram relatar, de forma corajosa, suas experiências de vida frente a uma sociedade em constante transformação.

Os autores foram convidados a contar suas histórias de vida, que tinham uma relação direta com o tema de cada um dos livros. Não houve nenhum pagamento aos autores. Eles embarcaram no projeto por acreditarem que suas narrativas poderiam ser mais uma forma de compreender a experiência humana e, com isso, construir uma escola que seja capaz de eliminar qualquer tipo de prática excludente e, assim, assegurar uma educação de qualidade para todos.

Metodologia

A metodologia utilizada no processo de escrita é a pesquisa narrativa. Segundo Clandinin e Connelly (2011), a autobiografia é um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de determinado sujeito, uma representação que pode ser utilizada, portanto, em diferentes possibilidades.

Conclusão

Apesar de todos os avanços promovidos nas últimas décadas, a escola ainda é pautada pelo modelo tradicional de formação, ou seja, ela ainda está amparada no excesso de disciplina, no ordenamento, na atenção subserviente e constante, e não na criatividade. Assim, não tem dado conta das tarefas que a escola deste novo século está incumbida, que é estar aberta para a

diversidade de sujeitos e de sujeitos concretos, com suas possibilidades e limitações, proposta clara e objetiva do que chamamos “inclusão”, que pressupõe uma outra escola: problematizadora, debatedora, pesquisadora, com capacidade de imaginar e propor diferentes soluções para equacionar os vários questionamentos que a ela se impõem.

A solução não virá através do “achismo”, mas de um processo de formação contínua e de qualidade que permita ampliar a compreensão e a criticidade sobre o que está ocorrendo no mundo atual e suas implicações no processo educativo, especialmente as discussões sobre inclusão de pessoas com suas diferenças.

Neste sentido, Demo (2011) afirma que a pesquisa precisa ser internalizada como atitude cotidiana, e não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais. Ao contrário, representa, sobretudo, a maneira consciente e contributiva de andar na vida, todo dia, toda hora. O autor prossegue dizendo que, para ele, o aluno pode não saber ler e escrever, mas nem por isso deixa de ser um sujeito histórico, pelo menos potencial.

Acredito que caberá a essa escola pesquisadora, em todos os âmbitos das relações humanas:

- considerar que as diferenças humanas não são um problema ou mesmo uma incapacidade. Portanto deve partir da ideia de que não é o sujeito que precisa se adaptar à sociedade/escola, mas a sociedade/escola é que precisa se adaptar às especificidades dos indivíduos, respeitando as diferenças e as necessidades de todos e de cada um;
- questionar e problematizar os conceitos de normalidade/anormalidade, os padrões estabelecidos de produtividade, funcionalidade, eficiência e estética que organizam a sociedade moderna atual e que promovem a exclusão;
- conhecer programas de formação profissional, inclusive na modalidade a distância, em todos os âmbitos, também em instituições privadas, e estar disponível para a realização de cursos específicos que ampliem o conhecimento das características peculiares dos sujeitos;
- identificar facilitadores de comunicação, como redes de computadores, programas, plataformas digitais e aplicativos, entre outros;
- conhecer, reconhecer, nomear e eliminar todas as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, possibilitando que todos os espaços e os ambientes escolares sejam inclusivos, permitindo, assim, a equiparação de oportunidades;
- estabelecer intercâmbio de informações entre a família, as equipes de saúde, os órgãos intermediários e os centrais das secretarias de educação e os educadores, incluindo os

administrativos, objetivando a ampliação de envolvimento e conscientização no que diz respeito à aceitação das diferenças humanas;

- conhecer a legislação pertinente: Constituição, legislações federal, estadual e municipal, decretos, portarias, normativas, resoluções, avisos, planos, políticas, diretrizes, tratados, pactos e convenções internacionais, possibilitando embasamento legal na tomada de decisões;
- conhecer estudos e pesquisas quantitativas e qualitativas que contextualizem a questão das diferenças, embasando a discussão, de forma permanente, sobre as diferentes concepções, buscando um alinhamento conceitual e permitindo planejar, coletivamente, práticas e adequações pedagógicas, inclusive as avaliativas, que potencializem gestores, professores, alunos e demais envolvidos a se apropriarem dos conhecimentos socialmente construídos;
- conhecer e promover políticas públicas consequentes, articuladas, inter e intrasetoriais, procurando estabelecer relações e conexões entre diferença e pobreza, diferença e gênero, diferença e raça (etnia), e não se limitar a ações pontuais, específicas e momentâneas, pois a questão da diferença e da inclusão não deve ser entendida como fato isolado, muito menos de responsabilidade única da escola;
- buscar apoio especializado na literatura, na produção universitária, em equipes multi e interdisciplinares e em pareceres de especialistas e de outros profissionais que possuam um conhecimento específico que o professor não tenha sobre cada temática;
- conhecer as redes de proteção social e as entidades que nela desenvolvem um trabalho, ampliando as possibilidades de garantia de direitos;
- conhecer as políticas afirmativas garantidas em lei, permitindo ampliar novas oportunidades.

Os tempos e os espaços da escola, suas bases curriculares, a avaliação, a produção e a reprodução de conhecimentos e padrões de comportamento, a hierarquia professor-aluno, a relação com a família, com a comunidade e com a sociedade, enfim, os processos educacionais estão em constante mutação, na busca de novos vínculos que respondam às demandas reais. A escola não pode e não deve se fechar em si mesma na busca de respostas e soluções para enfrentar esses desafios. Essas mudanças exigem um novo tipo de professor/gestor: mais aberto, mais participativo, mais criativo, mais flexível, mais tolerante, mais debatedor e com uma nova postura profissional, centrado na pesquisa, no conhecimento, na reflexão sobre a realidade e na produção de saberes.

Nessas condições, faz-se necessário estarmos de mente e coração abertos para as mudanças que nos são apresentadas, afinal temos uma responsabilidade enorme na discussão e no enfrentamento desses desafios. O debate se faz cada vez mais necessário, mas não entre iguais, pois isso já ocorre; o momento é propício para o debate entre os diferentes, entre as diferenças.

Precisamos reconhecer e entender que também convivemos com novos referenciais, com novos saberes, que não são verdades absolutas, permanentes e inflexíveis, mas provisórios e inacabados, que provocam incertezas e indeterminações em nosso dia a dia. Precisamos estar abertos ao exercício do diferente, ao contraditório, ao desacordo, à crítica, à oposição.

Como educadores, não podemos mais ter posições dogmáticas em relação a qualquer temática; não podemos nos contentar com os monólogos, com aquilo que agrada aos nossos ouvidos e olhares. Temos de aprender a fazer concessões e a compartilhar experiências alheias. Precisamos permitir uma interação antagônica e, através da discussão e dos problemas que nos são inerentes, encontrar caminhos para um trabalho mais prazeroso e de melhor qualidade. Não se trata, dessa forma, de debater por debater – ou, como muitos dizem, que a controvérsia é pura perda de tempo e provoca desestímulo –, mas de possibilitar a tomada de decisões com a lucidez compartilhada com nossos pares.

Precisamos sair do anonimato e nos inserir no debate da complexidade atual, sendo protagonistas de uma nova perspectiva: que o mundo e, em consequência, a educação sejam ética e esteticamente melhores.

Sendo assim, busquei, através da publicação dos quatro livros, defender que a escola pesquisadora é a resposta aos desafios da inclusão e a centralidade na formação de professores e, especialmente, de gestores.

Referências

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (ILEEL/UFU). Uberlândia: Edufu, 2011.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 9. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

FERREIRA, P. S. (Org.). **Escola pesquisadora**: uma possibilidade de formação. Curitiba: Editora CRV, 2013.

_____. (Org.). **Somos todos deficientes**: só nos completamos no outro e no mundo. Curitiba: Editora Mourasa, 2018.

_____. (Org.). **Amores (im)possíveis**: narrativas sobre afeto e resistência. Curitiba: Editora CRV, 2019.

_____. (Org.). **Mulheres, demasiadamente mulheres**: narrativas sobre cores, dores e sorrisos. Curitiba: Editora CRV, 2020.

Contribuições para a interpretação de fenômenos políticos e sociais à luz do enfoque teórico de J. B. Thompson

Eixo: Gestão Educacional

Rosana Capputi Borges¹



CONTRIBUIÇÕES PARA A INTERPRETAÇÃO DE FENÔMENOS POLÍTICOS E SOCIAIS À LUZ DO ENFOQUE TEÓRICO DE J. B. THOMPSON

Rosana Capputi Borges¹

Resumo

Este artigo busca expor alguns pressupostos da teoria de John B. Thompson sobre o conceito de “ideologia”, identificado em sua obra “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”, cuja sistematização nos fornece pistas para interpretar criticamente discursos que circulam rotineiramente nas esferas de nossa vida individual e coletiva e que, muitas vezes, não são pensados de forma consciente. O esforço concentra-se em estimular a reflexão dos profissionais da Educação Pública e demais atores da sociedade, levando-os a desvelar as maneiras com que o sentido, atrelado às formas simbólicas, serve para sustentar e legitimar relações de dominação e, assim, a posicionarem-se criticamente sobre determinados assuntos.

Palavras-chave: Ideologia. Educação. Discursos. Políticas públicas.

Introdução

No presente artigo, busco expor alguns pressupostos da teoria de John B. Thompson sobre o conceito de “ideologia”, identificado em sua obra “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa” (THOMPSON, 2011). Pretendo, assim, contribuir para a ampliação de subsídios teóricos que auxiliem os(as) profissionais da Educação Pública (EP) e a sociedade em geral na análise crítica de discursos que circulam nos diversos contextos sociais cotidianos e que, muitas vezes, não são pensados de forma consciente. Frequentemente, são discursos ultraconservadores e neoliberais, que provocam consequências diretas na atuação dos profissionais da EP brasileira e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem e de formação dos bebês, das crianças e dos jovens. Alguns desses discursos são proferidos de forma muito sutil, entretanto servem-se de estratégias que, em circunstâncias sócio-históricas específicas, são usadas para estabelecer e sustentar relações de dominação, bem como para manipular e controlar grupos. Todavia essas estratégias precisam ser reveladas para, então, serem combatidas e enfrentadas.

¹ Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Graduada em Pedagogia (2004) e em Psicologia (1991). Especializada em Psicopedagogia (1995). Atualmente, é diretora de escola (afastada) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e dirigente do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp). E-mail: rosanacapputi@outlook.com

¹ Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2015). Graduada em Pedagogia (2004) e Psicologia (1991). Especializada em Psicopedagogia (1995). Atualmente é Diretora de Escola na Rede Municipal de Educação de São Paulo (afastada) e Dirigente do Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo - SINESP. e-mail: rosanacapputi@outlook.com

O conceito de “ideologia” na perspectiva de J. B. Thompson: uma breve revisão

É evidente que, ao falar sobre o conceito de ideologia, reconheço² todo um conjunto de abordagens dentro dos campos filosófico, legal, sociológico e político, entre outros, que tratam do tema. Neste texto, elegi adotar o enfoque de Thompson (2011), por considerar que seu estudo permite apreender e compreender a produção e a sustentação de desigualdades sociais presentes em nossa sociedade.

Em sua obra “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”, Thompson (2011) faz uma análise crítica das formulações do termo “ideologia”, a partir da revisão dos vários sentidos atribuídos ao conceito, propostos por diferentes pensadores, como Destutt de Tracy, Lenin, Lukács, Mannheim, Napoleão, Marx e outros³. A partir dessa revisão, Thompson (2011, p. 16) constrói sua própria concepção crítica de “ideologia”: “ideologia é o sentido a serviço do poder”. Para o autor, estudar ideologia é compreender e expor as maneiras pelas quais as formas simbólicas são usadas para construir e manter relações de dominação.

Sua revisão histórica teve início em 1796, quando o filósofo francês Destutt de Tracy, ao criar a palavra, deu-lhe o primeiro de seus significados, conceituando o termo “ideologia” de modo neutro, em seu sentido literal, como suposta “ciência das ideias”, tratadas como fenômenos naturais que exprimiam a relação entre o homem e o meio natural de vida. Tracy (1796, *apud* THOMPSON, 2011) concebeu a ideologia como primeira ciência, dado que todo conhecimento científico abrangeria a combinação de ideias.

Poucos anos depois, de acordo com Thompson (2011), Napoleão Bonaparte⁴ apropriou-se do termo “ideologia”, alterando sua conotação inicial e atribuindo-lhe um sentido eminentemente pejorativo. A ideologia tornou-se, então, uma teoria entre outras, deixando de referir-se apenas à ciência das ideias para referir-se a um corpo de ideias que, para Napoleão, seria errôneo e estaria divorciado das realidades práticas da vida política: “A ideologia como ciência positiva e eminente, digna do mais alto respeito, gradualmente deu lugar a uma

ideologia como ideias abstratas e ilusórias, digna apenas de ridicularização e desprezo” (THOMPSON, 2011, p. 48).

A partir desse início na trajetória de conceituação do termo, Thompson (2011) identificou, no pensamento ocidental, duas tendências antagônicas quanto aos sentidos atribuídos à ideologia: um sentido neutro e um sentido crítico, pejorativo, negativo. As concepções neutras podem ser entendidas como um conjunto de pensamentos, crenças e valores que atuam como uma espécie de “cimento social”, um conjunto de ideias que, compartilhadas, conseguem estabilizar sociedades ou grupos sociais. São aquelas que tentam caracterizar fenômenos como “ideologia”, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam necessariamente enganadores e ilusórios. Thompson (2011) identificou concepções neutras em textos de pensadores dos séculos XIX e XX, como Lênin (1969)⁵, Lukács (1971)⁶ e em parte do legado de Mannheim⁷.

Em contraste com as concepções neutras, as concepções críticas assumem sentido negativo ou pejorativo e concebem que o fenômeno caracterizado como ideológico é enganador, ilusório ou parcial. Thompson (2011) apreende outro conjunto de pensadores – Napoleão, Marx⁸ e parte do legado de Mannheim – que compartilham esse sentido negativo, crítico ou pejorativo na conceituação de “ideologia”, ainda que o caráter de negatividade não seja compartilhado.

Thompson (2011) destaca as concepções desenvolvidas por Marx e, mantendo a negatividade do conceito, retira o caráter marxiano de ilusão (da realidade) ou de falsa consciência e concentra-se no aspecto das relações de dominação. Em sua obra, o autor identifica três conceituações de “ideologia”: polêmica, epifenomênica e latente. Vejamos, a seguir, como Thompson (2011) sintetiza cada uma dessas concepções marxianas.

A concepção polêmica é uma “doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica” (THOMPSON, 2011, p. 51).

⁵ “What is to be done? Burning questions of our movement”.

⁶ “History and class consciousness studies in marxist dialectics”.

⁷ Thompson (2011) identifica na obra de Mannheim (1936), “Ideologia e utopia”, duas concepções de ideologia: (1) a concepção total é neutra, pode ser “tomada como sistemas interligados de pensamento e modos de experiência que estão condicionados por circunstâncias sociais partilhadas por grupos de pessoas, incluindo as pessoas engajadas na análise ideológica” (THOMPSON, 2011, p. 67) e (2) a concepção restrita é crítica e refere-se a representações e ideias que são utilizadas por adversários como disfarces, mentiras e enganos, mais ou menos conscientes, sintetizada como “ideias discordantes da realidade e não concretizáveis na prática” (Ibid. p. 69).

⁸ Karl Marx (1818-1883) foi um filósofo alemão, ativista político e um dos fundadores do socialismo científico e da Sociologia. Pensador que influenciou a Sociologia, a Economia, a História e a até a Pedagogia no século XIX, cujas ideias continuam a ressoar nos dias atuais.

² Em alguns parágrafos específicos, usarei a primeira pessoa do singular para localizar-me no processo, porém, no decorrer do texto, usarei também a primeira pessoa do plural, por acreditar que o conhecimento social é uma construção coletiva que envolve os estudos de outros atores sociais.

³ O trecho deste artigo destinado a apresentar a teoria de Thompson (2011) foi inspirado na dissertação de mestrado intitulada “Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos”, de autoria de Rosana Capputi Borges (2015).

⁴ Napoleão Bonaparte (1769-1821) foi militar, líder político e imperador da França.

A concepção epifenomênica refere-se a um “sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa relações de classe de uma forma ilusória” (THOMPSON, 2011, p. 54).

A concepção latente é assim denominada porque, para o autor, Marx chama a atenção para o fato de que construções simbólicas, costumes e tradições são empregados para provocar interferências nas relações sociais, podendo favorecer ou impedir mudanças sociais. Essa concepção diz respeito à ideologia como um sistema de representação que sustenta relações de dominação mediante orientação de pessoas para o passado, em vez de para o futuro ou para símbolos e ideais que ocultam as relações de classe.

De acordo com Thompson (2011), a análise de Marx sobre os eventos que levaram ao golpe de estado de Napoleão Bonaparte⁹ dá um papel central às formas simbólicas que incluem a tradição e que, em um tempo de crise, podem levar um povo de volta ao passado, servindo para sustentar uma ordem social opressiva que o impede de perceber seus interesses coletivos e de agir para a mudança social.

É essa concepção o marco inicial da proposta de Thompson (2011). Ponderadamente, o autor assinala que Marx (1852)¹⁰ não empregou o termo “ideologia” diretamente, mas que apreendeu essa concepção no livro “Dezoito Brumário”, de Luis Bonaparte, e utilizou termos como “ilusões”, “ideias fixas” ou “espíritos”:

A tradição de todas as gerações já mortas se impõe como um pesadelo na mente dos vivos. E exatamente quando eles parecem engajados em transformar a si mesmos e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente em tais períodos de crise revolucionária, eles ansiosamente esconjuram os espíritos do passado em seu auxílio e deles tomam emprestados nomes, gritos de guerra e costumes, a fim de apresentar a nova cena da história mundial com esse disfarce honroso e com esta linguagem emprestada (MARX, 1852, *apud* THOMPSON, 2011, p. 59).

Apesar de inspirar-se na concepção de “ideologia” que denomina “latente”, Thompson (2011) apresenta aspectos que diferem da concepção marxiana. Para o autor, a principal divergência refere-se à necessidade ou não de que um fenômeno, para que seja considerado ideológico, tenha de ser ilusório, mascarador da realidade e produtor de falsa consciência. Assim, segundo Thompson (2011), as formas simbólicas não precisam ser necessariamente

⁹ Segundo Thompson (2011), Marx, ao analisar os acontecimentos de 1848-1851 que levaram ao golpe, retratou que esses acontecimentos não foram resultantes apenas das condições econômicas, isto é, do desenvolvimento das forças e das relações de produção durante a monarquia burguesa de Luis Felipe, mas, antes, foram acontecimentos ligados a imagens do passado, presos a tradições que persistiam, apesar da mudança contínua das condições materiais de vida. “Se Marx subestimou o significado da dimensão simbólica da vida social, ele, contudo, entrevistou suas consequências” (THOMPSON, 2011, p. 61).

¹⁰ “The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte”.

errôneas e ilusórias para que sejam ideológicas; estas seriam características possíveis, mas não necessárias. Para o autor, a dimensão ilusória, mascaradora da realidade seria apenas um dos modos de operação da ideologia, e não o único, como veremos adiante.

Thompson (2011) também expande a proposta marxiana, no que tange às relações de dominação. Se, para Marx, elas se restringem às relações de classe, para o autor, outras condições ou fatores podem estabelecer relações de poder sistematicamente assimétricas, nas quais outros eixos de desigualdades, além das relações de classe, estão envolvidos, como gênero, estado-nação, origem étnica e idade. O autor salienta:

[...] parece-me fundamental reconhecer que existem relações de poder sistematicamente assimétricas que estão baseadas em fatores diferentes dos de classe – que estão baseadas, por exemplo, em fatores de sexo, idade, origem étnica – e parece-me essencial ampliar o marco referencial para a análise da ideologia para dar conta desses fatores. A teoria geral [...] tende a sobrevalorizar a importância da classe na análise da ideologia e a marginalizar outros tipos de dominação, tais como as formas simbólicas que servem para garanti-las (THOMPSON, 2011, p. 127).

Após o conjunto de análises e argumentos aqui sintetizados, Thompson (2011, p. 79, grifos do autor) propõe sua conceituação de “ideologia” como as maneiras pelas quais:

[...] o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer e sustentar* relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas.

As formas simbólicas são definidas pelo autor como sendo um “amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e pelos outros como construtos significativos” (THOMPSON, 2011, p. 79). Serão ideológicas se usadas na produção, transmissão, recepção e manutenção das relações assimétricas de poder.

Thompson (2011) faz uma distinção entre poder e dominação: poder é entendido como a capacidade conferida a indivíduos, social ou institucionalmente, que lhes permite tomar decisões, alcançar seus objetivos e agir de acordo com seus próprios interesses; dominação, por sua vez, é conceituada como a maneira permanente de alguns grupos específicos no poder, mantendo-se inacessível a outros grupos ou a outros indivíduos, ou seja, quando relações de poder estabelecidas são sistematicamente assimétricas.

O autor adota uma análise crítica de ideologia, cujo enfoque está orientado para a análise concreta dos fenômenos sócio-históricos, interessando-se, fundamentalmente, pelas maneiras

como as formas simbólicas entrecruzam-se com as relações de poder e pelas maneiras como o sentido constrói e sustenta relações de dominação.

A ideologia e sua relação com o conceito de “cultura moderna”

Assim que apresentou seu conceito de “ideologia”, Thompson (2011) realizou uma breve revisão de alguns dos principais episódios no desenvolvimento do conceito de “cultura”, para então explicitar sua concepção.

Dessa retrospectiva, destaco a contribuição teórica de Clifford Geertz¹¹, que, segundo Thompson (2011, p. 176) descreve “cultura” como “padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”. O autor enfatiza que os fenômenos culturais são fenômenos simbólicos e que o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos.

Para Thompson (2011), essa definição redirecionou a análise da cultura para o estudo do significado e do simbolismo, mas necessita de complementação. Uma de suas críticas a essa concepção refere-se ao fato de que ela não dá atenção suficiente às relações sociais, particularmente às relações de conflito social e de poder, em contextos socialmente estruturados, dentro dos quais os fenômenos culturais são produzidos, recebidos e transmitidos.

A partir da concepção simbólica elaborada por Clifford Geertz, Thompson (2011) formulou, então, a concepção estrutural de “cultura”, definindo-a como abordagem alternativa para o estudo dos fenômenos culturais, que “devem ser entendidos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural deve ser vista como o estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas” (THOMPSON, 2011, p. 181). Na perspectiva do autor, tal concepção envolve tanto a interpretação das formas simbólicas quanto o fato de tais fenômenos estarem inseridos em contextos e processos socialmente estruturados.

O termo “estrutura social” é utilizado por Thompson (2011, p. 197) para referir-se às “assimetrias e diferenças relativamente estáveis que caracterizam os campos de interação e as instituições sociais”. Essas assimetrias e diferenças são caracterizadas pela distribuição de recursos variados e de acesso a estes, ao poder e às oportunidades sociais.

¹¹ O estadunidense Geertz (1926-2006) foi considerado um dos principais antropólogos do século XX.

Por essa razão, o autor assinala que a análise da estrutura social deve se engajar na identificação dessas assimetrias e de suas categorias, possibilitando “entender as características sociais dos contextos dentro dos quais os indivíduos agem e interagem” (THOMPSON, 2011, p. 198). Para ele, se, por um lado, as características contextuais são limitadoras e restritivas, por outro, também são produtivas e capacitadoras. Elas tornam possíveis ações e interações, definindo caminhos mais apropriados ou com mais possibilidades de garantir recursos e oportunidades distribuídos igualmente.

Principais modos de operação da ideologia

Thompson (2011), além de conceituar “ideologia” e de relacioná-la com a cultura em contextos sociais estruturados na vida cotidiana, identifica cinco modos principais de sua operação, que são geralmente empregados na construção de formas simbólicas (Quadro 1).

Quadro 1 - Modos de operação da ideologia

Modos gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	Racionalização; Universalização; Narrativização
Dissimulação	Deslocamento; Eufemização; Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Estandarização; Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação; Expurgo do outro
Reificação	Naturalização; Eternalização; Nominalização / Passivização

Fonte: Thompson (2011, p. 81)

O autor assinala que tais modos de operação não constituem as únicas maneiras de como a ideologia opera, nem funcionam, necessariamente, de forma independente, podendo sobrepor-se e reforçar-se mutuamente. Ele assevera que essas estratégias podem ou não estar a serviço da dominação, não sendo, portanto, ideológicas em si mesmas, pois dependem de como o sentido pode funcionar em condições sócio-históricas particulares para manter ou gerar relações de dominação.

A seguir, apresentamos uma síntese dos modos de operação da ideologia e as principais estratégias relacionadas a eles.

A **legitimação**, para Thompson (2011), ocorre quando as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas como legítimas, justas e dignas de apoio. Está baseada em três fundamentos: racionais, que apelam à legalidade de regras dadas; tradicionais, que apelam à sacralidade de tradições imemoriais, e carismáticos, cujos fundamentos apelam ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade. A legitimação pode se expressar em formas simbólicas, através de estratégias de construção simbólica, a saber:

- racionalização: estratégia pela qual uma forma simbólica é construída em uma cadeia de raciocínios para defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais e, assim, induzir uma audiência de que isso é digno de apoio;
- universalização: diz respeito a acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos e que são apresentados como servindo aos interesses de todos;
- narrativização: trata-se do emprego de histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna, muitas vezes inventada para justificar o exercício do poder por aqueles que o detêm.

A **dissimulação** se dá quando as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas de um modo que oculte, negue ou, ainda, desvie nossa atenção dos processos sociais existentes. Tipicamente, a dissimulação pode ser expressa pelas seguintes estratégias:

- deslocamento: consiste na transferência de um termo e de suas conotações positivas ou negativas de um objeto ou pessoa para outro(a);
- eufemização: descrição ou redescricao de ações, instituições ou relações sociais que buscam uma valorização positiva para uma ação negativa;
- tropo: uso de figuras de linguagem que podem justificar processos sociais de dominação. Pode configurar-se como sinédoque, metonímia ou metáfora.

A **unificação** constitui um modo de operação da ideologia por meio do qual as formas simbólicas são utilizadas para construir uma identidade coletiva que desconsidera as diferenças individuais e sociais, podendo estabelecer e sustentar relações de dominação. Suas principais estratégias são:

- standardização ou padronização: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, que é reconhecido, partilhado e aceito pelo coletivo;
- simbolização da unidade: envolve a construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletivas, que são difundidos através de um ou mais grupos (emblemas, bandeiras, logotipos).

A ideologia, como **fragmentação**, refere-se às relações de dominação que podem ser mantidas segmentando pessoas e grupos que possam ser capazes de se transformar em uma ameaça real aos grupos dominantes. A fragmentação pode ser expressa pelas seguintes estratégias:

- diferenciação: enfatiza as diferenças e as divisões entre pessoas e grupos, fortalecendo a desagregação entre eles, de modo a dificultar seu acesso ao poder;
- expurgo do outro: as formas simbólicas são empregadas na construção de um inimigo, interno ou externo, retratado como perigoso e ameaçador, contra o qual os indivíduos devem resistir coletivamente ou expurgá-lo.

A **reificação** é conceituada como o modo de operação da ideologia pelo qual relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória e histórica como natural, atemporal ou permanente. Pode ser expressa pelas seguintes estratégias:

- naturalização: quando fenômenos sociais ou históricos são retratados como naturais ou inevitáveis;
- eternalização: quando fenômenos sócio-históricos são esvaziados do caráter histórico, ao serem apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes;
- nominalização/passivização: a nominalização acontece quando sentenças – ou parte delas – e descrições de ações e dos participantes são transformadas em nomes, de forma a ocultar a ação e o autor. Já a passivização se dá quando os verbos são conjugados na voz passiva, tirando a ênfase sobre o sujeito da ação.

Para que a interpretação da ideologia ocorra, Thompson (2011) assinala que é preciso argumentar e debater, buscar através de evidências, razões e fundamentação dessa interpretação, de modo a fazer uma leitura qualificada da realidade e intervir sobre ela.

Assim, feito esse sobrevoo nos pressupostos teóricos de Thompson (2011), descrevo a seguir, a partir do meu olhar, alguns fenômenos recentes que permeiam nosso contexto sócio-histórico e que suscitam uma análise crítica.

Interpretações possíveis para alguns fenômenos políticos e sociais recentes

Desde 2016, estamos testemunhando um processo veloz de desmonte e desaparecimento do Estado Brasileiro. No campo da EP, especificamente no município de São

Paulo, temos enfrentado situações complexas em prol da EP de qualidade para todos e todas, da manutenção de direitos humanos conquistados arduamente e de melhores condições de trabalho; reivindicações que, em grande parte, vão de encontro às reformas educacionais deflagradas nos últimos tempos. De certo, é imperativo reunirmo-nos em diferentes contextos sociais para discutir ideias e possibilidades de atuação e superar os desafios educacionais e das demais áreas da sociedade, tais como saúde, moradia, emprego e distribuição de renda. Nesses momentos, recebemos, produzimos e transmitimos discursos que podem contribuir tanto para a manutenção como para a transformação da realidade presente.

Temos verificado uma forte presença de grupos políticos que ocupam posições privilegiadas na arena de debates para definição de prioridades em políticas públicas e que têm em comum uma orientação ideológica extremista sobre Estado e Sociedade. Por essa razão, os governos vêm pautando ou sancionando um conjunto de propostas e medidas que causam efeitos danosos tanto para nós, servidores públicos, quanto para a população em geral. Vejamos, a seguir, algumas delas:

- Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que instituiu novo ajuste fiscal que determina o congelamento, por 20 anos, dos gastos públicos operacionais, inviabilizando o cumprimento das metas e das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE);
- Reforma Trabalhista, sacramentada pela Lei nº 13.467/2017 (BRASIL, 2017a), que foi defendida como necessária para aumentar a empregabilidade, entretanto, desmontou o sistema de relações de trabalho, cortando vários direitos dos trabalhadores;
- Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) (BRASIL, 2017b), que atendeu aos ditames de uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco);
- Reforma Previdenciária, aprovada por meio da Emenda Constitucional nº 103/2019 (BRASIL, 2019a), apresentada como necessária para retirar privilégios, mas que, entre as mudanças trazidas, estão o aumento da idade de aposentadoria, a ampliação do tempo mínimo de contribuição e novas alíquotas de contribuição. Restringiu direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e abriu caminho para a exploração privada;
- Projeto de Lei nº 2.401/2019 (BRASIL, 2019b), que dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar (*homeschool*), a qual, entre tantos outros prejuízos, compromete

o direito da criança à convivência social e ao acesso a conhecimentos científicos e humanísticos e a visões de mundo;

- Projeto de Lei nº 5.595/2020 (BRASIL, 2020a), que pretende incluir a Educação como atividade essencial, quando, na verdade, esconde em seu bojo o fim do direito à greve;
- Proposta de Emenda Constitucional nº 32/2020 (BRASIL, 2020b), que propõe uma reforma na administração pública federal, outorga a precarização das carreiras do serviço público e coloca em risco o trabalho prestado à população, entre outros agravos.

Por ora, não é minha opção analisar cada projeto ou política pública adotada, ou defender arduamente meu ponto vista, argumentar ou contra-argumentar, nem discutir profundamente sobre quais são as implicações dessas propostas para gestores, docentes, discentes, bebês, crianças, jovens, adultos, familiares e sociedade em geral. Os exemplos foram trazidos para convidá-los(as) a rever essas medidas e tantas outras em circulação em nossa sociedade, ressignificando-as à luz da teoria de Thompson (2011). Possivelmente, novas interpretações surgirão sobre essa realidade na qual estamos inseridos.

De certo que, subsidiados(as) pelos pressupostos até aqui apresentados, poderemos evidenciar os aspectos ideológicos que movem esses projetos e essas políticas e concluir que esse conjunto de reformas implementado no Brasil é justificado por seus defensores como sendo necessário para propulsionar o país na rota do crescimento econômico, mas que, na realidade, traz em seu bojo discursos neoliberais, ultraconservadores que defendem apenas interesses do grande capital financeiro.

Parece-nos não haver dúvidas de que, até o momento, não foram constatados efeitos favoráveis ou expressivos dessas reformas na economia e na vida da população em geral. Ao contrário, parece-nos que os modos de circulação e de distribuição da riqueza, de acesso à educação e de distribuição territorial estão mais desiguais do que nunca. Parece-nos que a falência, a exclusão social e produtiva, a miséria e a fome só vêm crescendo¹².

Por esses e tantos outros motivos, não há dúvidas de que nosso país precisa, de fato, passar por reformas, mas estas devem ser refundadas em princípios republicanos e democráticos. No que tange à Educação, devemos reafirmar a defesa da gestão pública e da escola pública de qualidade, laica e gratuita em todos os níveis e modalidades de ensino, como direito de todos e de todas.

¹² Para mais informações, consultar:

<<http://olheparaafome.com.br/>>

<<https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/especial1deMaio.pdf>>

<<https://sintuftrj.org.br/2021/04/pobreza-e-extrema-pobreza-atingem-611-milhoes-de-brasileiros-em-2021/>>.

Acessos em: 30 jun. 2021.

Ao assumir os pressupostos de Thompson (2011), reconheço que as formas simbólicas interpretadas por mim também são já interpretadas, de algum modo, por outras pessoas que compõem o mundo social. Assim, espero que esse intercâmbio possa servir para estimular novas reflexões entre nós, transformando-nos e auxiliando o avanço do direito à educação e a uma sociedade mais justa e igualitária.

Enfim, essa é minha reinterpretação da realidade, mas sei que existem pontos de vista para além da minha perspectiva. Qual seria, então, o seu?

Referências

BORGES, R. C. **Concepções de diretoras de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos**. 2015. 268 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021.

_____. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021. (2017a)

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZ_EMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021. (2017b)

_____. **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021. (2019a)

_____. **Projeto de Lei nº 2.401/2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/PL/2019/msg121-abril2019.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021. (2019b)

_____. **Projeto de Lei nº 5.595/2020**. Reconhece a educação básica e a educação superior, em formato presencial, como serviços e atividades essenciais e estabelece diretrizes para o retorno seguro às aulas presenciais. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148171>>. Acesso em: 15 nov. 2021. (2020a)

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 32/2020**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1928147&filena=me=PEC+32/2020>. Acesso em: 13 nov. 2021. (2020b)

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

O planejamento e a rotina nas práticas da equipe gestora e das professoras de uma creche localizada no ABC paulista

Eixo: Currículo

Sandra Aparecida do Prado¹



A Autora não pôde comparecer à apresentação

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe-Uninove). Aposentada como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Santo André desde 2017. Atualmente atua como Supervisor Escolar na Prefeitura Municipal de São Paulo – PMSP na Diretoria Regional de Educação São Mateus.
E-mail: sandraprado12@uol.com.br

O PLANEJAMENTO E A ROTINA NAS PRÁTICAS DA EQUIPE GESTORA E DAS PROFESSORAS DE UMA CRECHE LOCALIZADA NO ABC PAULISTA

Sandra Aparecida do Prado¹

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar parte dos resultados da dissertação defendida pela autora no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, em 2016, que se propôs a analisar o planejamento e a rotina em uma creche do município de Santo André e a atuação da equipe gestora e das professoras para mudanças em suas práticas pedagógicas junto às crianças atendidas.

Palavras-chave: Planejamento. Rotina. Creche.

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar parte dos resultados da dissertação defendida por mim no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, em 2016, que se propôs a analisar o planejamento e a rotina em uma creche do município de Santo André e a atuação da equipe gestora e das professoras para mudanças em suas práticas pedagógicas junto às crianças atendidas.

O desafio principal que me moveu a desenvolver a pesquisa foram as constantes inquietações a respeito da rotina e do planejamento realizado nas creches em que atuei como diretora e a relação entre o papel dos gestores – diretora e assistente pedagógica (AP) – no momento de formação continuada, refletindo ou não na prática das professoras. Tais inquietações são resultantes de vários anos atuando nos diferentes níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa teve duração de um ano e seis meses e foi realizada em uma creche na qual eu era diretora, portanto trata-se de uma pesquisa intervenção. Pesquisar a realidade, os acontecimentos diários da escola, proporciona aos sujeitos a construção de práticas pensadas e intencionais, partindo do pressuposto de que os sujeitos são capazes de construir autonomia por meio do diálogo e da busca de caminhos para o trabalho no cotidiano.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Aposentada como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede Municipal de Santo André desde 2017. Atualmente, trabalha como Supervisora Escolar na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), na Diretoria Regional de Educação São Mateus. E-mail: sandraprado12@uol.com.br

Dentre tantos questionamentos, deparei-me com a pergunta crucial da minha pesquisa: de que forma o planejamento e a rotina no espaço da creche auxiliam no desenvolvimento de boas práticas pedagógicas? Em busca de respostas a essa e a tantas outras questões que foram surgindo ao longo desse caminhar, obtive o resultado final da pesquisa, que, com certeza, não se encerra aqui, uma vez que a educação é um constante movimento.

Assim forma, essa indagação vale-se na construção do presente texto, que está organizado em quatro momentos. O primeiro contempla um pequeno resgate da Educação Infantil no município de Santo André, que respeita as legislações do país como um direito da criança, tendo como proposta construir uma cidade do conhecimento, criativa e educadora.

Em um segundo momento, discorro sobre a creche pesquisada, na qual tive a possibilidade de contar como sujeitos de pesquisa a AP e as professoras.

Em seguida, destaco o papel da equipe gestora e suas responsabilidades no âmbito da gestão administrativa e pedagógica da creche.

Finalizando, contemplo o planejamento e a rotina na creche, estudos nos quais o confronto da prática e da teoria possibilitam contribuir para uma análise das ações desenvolvidas no cotidiano da creche.

A Educação Infantil na cidade de Santo André

Para o município de Santo André, a democratização da gestão diz respeito à participação de grandes contingentes de pessoas na discussão e na formulação das políticas públicas. Ao assumir o compromisso com a gestão democrática, o governo do município tem buscado a participação da comunidade escolar na elaboração de sua política educacional.

Dessa forma, tem sido um grande desafio construir políticas públicas voltadas às transformações sociais, fazendo de Santo André uma Cidade Educadora que busca a superação de todas as formas de discriminação, assumindo a perspectiva de que viver e participar da vida constitui-se direito de todos.

Como destaca Freire (2001, p. 25):

[...] é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação. A cidade somos nós e nós somos a cidade.

A política educacional de Santo André tem se inspirado em valores humanos fundamentais, como solidariedade, sustentabilidade, justiça, respeito, liberdade e cooperação, evitando qualquer forma de discriminação, violência e trazendo o diálogo como a melhor forma para a resolução de conflitos.

De acordo com Freire (2007, p. 37):

[...] sonhamos com uma escola pública capaz, que vá se constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se aprenda e se ensine com seriedade, mas que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que ao ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine a pensar certo.

Frente aos inúmeros desafios encontrados para garantir uma gestão democrática e participativa, a Secretaria de Educação (SE) de Santo André tem buscado, ao longo dos anos, a formação de equipes gestoras, sendo estas responsáveis pelos aspectos pedagógicos e administrativos, garantindo o funcionamento das Unidades Escolares, o fortalecimento da democratização do processo pedagógico e a participação de todos os segmentos nas decisões, mediante um compromisso coletivo.

A creche pesquisada e a importância da construção do Projeto Político-Pedagógico

Conforme dados levantados no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a creche pesquisada tem capacidade para atender 200 crianças na faixa etária de 4 meses a 3 anos e 11 meses, nos períodos integral, semi/manhã e semi/tarde.

Para a efetivação desse atendimento, a creche conta com cinco salas de aula, quatro banheiros adequados para a faixa etária, um pátio coberto, um parque, um refeitório, uma sala de vídeo, uma biblioteca, um lactário, uma cozinha industrial, uma lavanderia, uma secretaria, uma sala de reunião, quatro trocadores, dois solários, banheiros para adultos e uma cozinha para funcionários. A creche possui dois andares, sendo que as salas de aula ficam no piso superior.

A equipe da creche é composta por 50 profissionais, sendo: uma diretora, uma AP, dois auxiliares administrativos, 10 professoras, 18 agentes de desenvolvimento infantil (ADIs), quatro estagiárias do curso de Pedagogia, sete profissionais operacionais, três funcionárias da cozinha, duas lactaristas e uma assessora de educação inclusiva.

A organização dos tempos e espaços nas creches de Santo André têm alguns princípios estabelecidos pela SE, principalmente no que diz respeito aos horários de entrada e saída das crianças, conforme consta no Regimento Escolar comum para todas as unidades, porém cada

uma tem autonomia para organizar os demais momentos em que a rotina acontece, tendo em vista as reais necessidades das crianças atendidas.

Dessa forma, a gestão do tempo na creche necessita ser flexível e planejada constantemente, tendo como prioridade o atendimento às crianças, com necessidades de cuidados e aprendizagens próprias, de acordo com a especificidade da faixa etária.

Assim, nesse processo de construção coletiva do PPP, é possível promover mudanças nas práticas de gestão e pedagógicas, desde que vinculadas a uma proposta conjunta da escola, e não de forma isolada, buscando elaborar propostas em comum de atuação de todos os envolvidos no processo educacional.

O papel da equipe gestora

Tradicionalmente, o papel do diretor tem sido vinculado a integrar os diversos segmentos presentes na escola, sendo esse profissional ainda considerado como a autoridade máxima das unidades escolares. Esperam-se dele ações que, de fato, permitam que a escola funcione, pautadas, sobretudo, em um PPP coletivo. Sendo assim, não se trata de desenvolver um trabalho meramente de cunho burocrático-administrativo, mas um trabalho que pressupõe coordenar e articular ações intencionais, vinculando diretamente o administrativo ao pedagógico (SEVERINO, 1992).

Na rede de Santo André, o diretor e o AP² compõem a equipe gestora. Cada função tem suas atribuições específicas, porém as ações desses profissionais necessitam, cada vez mais, estar interligadas, dado que o pedagógico implica no administrativo e vice-versa. Ambos exercem funções diferentes, mas complementares, com o objetivo comum de garantir a qualidade do trabalho pedagógico na escola. Conforme esclarece Libâneo (2013, p. 177):

[...] a direção e a coordenação são funções típicas de profissionais que respondem por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo quanto no pedagógico [...]. A direção é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional, envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo, visando a atingir os objetivos.

Dessa forma, como eixo fundamental do trabalho da equipe gestora na creche, destaco a construção das relações cooperativas de trabalho, a organização e a integração do grupo da

² Na rede pública de Santo André, o assistente pedagógico tem as mesmas atribuições que, convencionalmente, são do coordenador pedagógico, diferindo apenas na nomenclatura.

comunidade escolar, buscando facilitar o diálogo, garantir a heterogeneidade, a comunicação e a mediação dos conflitos, bem como o cumprimento, pelo grupo, da tarefa de cuidar e educar as crianças pequenas.

Em Santo André, o papel da equipe gestora é muito complexo e abrangente. Cabe a ela, no desempenho de suas funções, desenvolver estratégias para que os objetivos da escola sejam alcançados.

Na creche, existem conflitos constantes, o que é comum ocorrer em espaços coletivos, com pessoas que apresentam diferentes concepções de trabalho, o que representa um grande desafio para a equipe gestora. Nessa direção, em relação às atribuições da equipe gestora, Libâneo (2013, p. 183) aponta a importância de: “Identificar soluções técnicas e organizacionais para a gestão das relações interpessoais, inclusive para a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes da escola”.

Nesse sentido, há necessidade de que os gestores tenham profundo conhecimento do grupo com o qual atuam, bem como da dinâmica como um todo da creche, o que permite uma visão integral das pessoas, das situações de conflito e da realização de possíveis intervenções.

Desse modo, definir o papel da equipe gestora, principalmente dos profissionais que atuam nas creches, não é simples, pois se trata de uma função que demanda formação permanente e compromisso com os bebês e as crianças pequenas, suas infâncias, as famílias e os demais profissionais que ali atuam.

Partindo do pressuposto de que o sucesso ou o fracasso da escola é, em grande parte, consequência de uma boa ou má gestão, entendo que cabe à equipe gestora ter uma visão do todo da creche e atuar tendo como objetivo principal o desenvolvimento, o acolhimento e o bem-estar dos bebês e das crianças.

A parceria entre a AP e a diretora resulta na coordenação de todas as questões pedagógicas junto ao grupo de professoras, incluindo a responsabilidade pela formação permanente e continuada. Considerando uma gestão participativa na qual o diálogo e a comunicação são bases desse processo, compete à equipe promover espaços nos quais as pessoas possam se posicionar, compartilhar suas experiências e suas ideias, expressando-se livremente. Esse movimento permite que se tornem mediadoras dessas relações comunicativas que se estabelecem e elaborem estratégias que conduzam todos os interlocutores à possibilidade de momentos de fala e escuta, o que, tendencialmente, gera um ambiente colaborativo e não competitivo, conforme afirma Vasconcellos (2004, p. 54):

A equipe ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca. O provocar é necessário em função da existência de uma lógica para manter as pessoas anestesiadas, alienadas. É necessário administrar uma tensão do processo: respeito pelo professor e ao mesmo tempo posicionamento, provocação [...], devemos buscar o máximo respeito e a máxima exigência. Não deixar pairar clima de indefinição na instituição; definir, mesmo que provisoriamente. Depois, se necessário, rever; não ter medo de errar [...]. O papel da equipe pode ser comparado ao catalisador na reação química: estar junto, propiciar as condições, mas não fazer pelo outro.

Destaco que, mesmo frente a inúmeras dificuldades enfrentadas no dia a dia da creche, procuro encontrar, por meio delas, sentidos que me fortaleçam e me movam a assumir o desafio da condução administrativo-pedagógica de um grupo tão diverso.

Planejamento e rotina

Diante dos avanços conquistados para a Educação Infantil que a legitimam, encontra-se a creche como instância a promover “ação complementar da família e da comunidade”, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, linguístico e social” (BRASIL, 1996, art. 29). Dessa forma, é crescente a preocupação com o planejamento das ações e a organização da rotina que propiciem as aprendizagens das crianças pequenas, de modo que o trabalho desenvolvido pelas professoras seja permeado pela intencionalidade e pela qualidade.

Segundo Barbosa (2006), a rotina é uma forma utilizada para desenvolver o trabalho na Educação Infantil que permite que o cotidiano seja organizado e integrado de forma significativa. Ressalto, assim, a importância de as professoras estabelecerem práticas apoiadas nas relações e nas interações com as crianças, proporcionando a elas experiências cotidianas e processos de aprendizagem em espaços coletivos, diferentemente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados. Exige-se, pois, estabelecer “como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada” (BRASIL, 2009, p. 9).

Ostetto (2012) aponta que os educadores se sentem cansados de cursos teóricos e acabam reivindicando sugestões de atividades, ideias para realizarem com as crianças. É de extrema importância que as professoras procurem criar espaços nos quais os pequenos possam participar de diferentes atividades lúdicas, entre outras proposições. O exercício criativo das docentes propicia desenvolvimento de seus conhecimentos por meio do confronto de ideias e opiniões, ainda mais para a busca de soluções para problemas e conflitos. Entendo que o

enfrentamento de novos desafios permite que as professoras, cada vez mais, apropriem-se da cultura e desenvolvam o pensamento crítico.

Sendo assim, o planejamento construído coletivamente abre espaços, por parte de seus autores – no caso, as professoras –, ao questionamento de suas práticas, em uma constante ação-reflexão- ação, o que, certamente, promove mudanças no trabalho realizado junto às crianças.

Segundo Redin (2013), o ato de planejar traz consigo a sustentação de ideias, valores, concepções de vida e de mundo que permitem que os professores se centrem em cada criança e em seu processo de aprendizagem e de interação com o outro. Por decorrência, cada vez mais, veem-se inseridos em um processo contínuo do pensar a ação pedagógica, do construir e, até mesmo, do desconstruir paradigmas, rompendo barreiras, experimentando novas alternativas e, dessa forma, ressignificando sua prática com base na tomada de consciência de suas ações.

Nesse sentido, tanto Redin (2013) quanto o documento “Práticas cotidianas na educação infantil” (BRASIL, 2009) entendem que planejar o trabalho com crianças é criar novas formas de os professores realizarem seu fazer proporcionando uma rotina dinâmica e permitindo, até mesmo, que o inesperado apareça, para então conduzir a reflexão com experiência, confrontando teoria e prática e possibilitando vivências junto às crianças, que trazem consigo suas histórias de vida, seus desejos e suas necessidades.

Em toda proposta pedagógica, a criança deve ser o foco principal, e as práticas desenvolvidas junto a elas devem contemplar aspectos importantes que não tragam em si uma prescrição, mas uma forma de apontar direcionamentos para o trabalho (REDIN, 2013).

Em estudos sobre planejamento para os bebês, Ostetto (2015) aponta que o planejar das ações deve contemplar todos os momentos de seu dia, não se restringindo apenas à famosa “hora da atividade”, afinal o que seria dos bebês nos demais momentos – banho, alimentação e descanso –, já que, diante da especificidade da faixa etária, utilizam-se, muitas vezes, do choro para se expressarem?

A autora corrobora as ideias de Freire (1996), ao evidenciar que ensinar exige a escuta e a curiosidade. Essa escuta vem no sentido de que somente quem escuta, paciente e criticamente o outro, fala com ele de uma forma não impositiva. Sendo assim, quem tem o que dizer deve sempre desafiar quem escuta, possibilitando a quem escuta dizer algo. No que diz respeito à curiosidade, a autora explicita que procedimentos autoritários e paternalistas impedem o exercício da curiosidade, tanto por parte de quem ensina como por parte de quem aprende.

Assim sendo, os professores necessitam saber que, sem a curiosidade, não se aprende nem se ensina. Dessa forma, tanto as crianças como as professoras assumem-se

epistemologicamente curiosas, em uma postura baseada no diálogo e não na passividade. Essa curiosidade inicial, com o passar do tempo, transforma-se em curiosidade crítica, levando a pessoa a perseguir, de forma mais intensa, seus objetivos. Exercitar e praticar a escuta das crianças é perseguir a compreensão de seus modos de sentir, pensar, fazer, perguntar, desejar e planejar.

Quando os professores oportunizam o processo de escuta das crianças, aprendem a perceber o quão complexas são suas ações. A observação, nesse sentido, serve para que as propostas a serem desenvolvidas com os pequenos possam construir processos longos, com sentido e história. É nessa direção que o binômio “cuidar e educar” se entrelaçam, pois é nessas ações do cotidiano que ocorrem as trocas afetivas. Também se faz necessário que os professores contemplem, em sua rotina, pequenas ações que envolvam brincadeiras e outras linguagens, permitindo, desse modo, que as crianças se expressem das mais diversas formas. Assim, precisam aprender a brincar com as crianças, e não apenas se posicionarem nos momentos de conflitos entre elas.

Em uma perspectiva freiriana, pode-se dizer que, diante dessas ações, é possível observar os professores com a responsabilidade de coordenar todas as ações pedagógicas do cotidiano; as crianças e os adultos, como sujeitos participantes e autônomos, e a creche, como espaço de cultura e vivências nas quais as pessoas possam se compreender, completar-se, participar dessa realidade e discuti-la na busca de possibilidades de mudanças e transformações cotidianas.

Nesse movimento, Freire (1996, p. 67) destaca que:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto da vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido.

Barbosa (2009) aponta que, no trabalho com os pequenos, podemos e devemos trazer para as práticas do cotidiano modos diferentes dos já estabelecidos, na utilização do tempo; construir tempo para estar junto e sempre presente, ou seja, estar com as crianças, buscando mantê-las atentas e interessadas. Sendo assim, existe uma necessidade urgente de retomada das práticas pedagógicas de compartilhar a vida, brincar, experimentar e narrar suas vivências.

Para Ostetto (2015, p. 178):

Planejar envolve escolhas: O que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, ao meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios. Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças.

Pensar nas necessidades das crianças requer um olhar atento a cada uma: da criança para consigo mesma, para com os colegas e para com as professoras; o que está em jogo é que as crianças desfrutem de momentos desafiadores e prazerosos. A ousadia deve estar presente nas ações planejadas, não desconsiderando a necessidade do cuidado com a integridade física das crianças, porém o exercício de planejar as ações e de antever possíveis percalços é fundamental para o êxito do trabalho. Nas trocas entre os pares é que esse exercício de tomada de consciência vai se ampliando, em um movimento de ação-reflexão-ação, e a prática desenvolvida junto aos pequenos vai se aprimorando.

Para as crianças da creche, a brincadeira simbólica ou brincadeira de faz de conta, como é mais conhecida, é a atividade lúdica em que elas exploram a imaginação e os materiais disponíveis para criar e recriar a realidade, ao mesmo tempo que criam e recriam sua identidade. Dar às crianças tempo para brincar possibilita a elas a ampliação de sua imaginação, por isso é importante a oferta de brinquedos e espaços variados – como fantasias, fantoches, diferentes tecidos, construção de cabanas – que lhes possibilitem representar diferentes papéis e expressar suas necessidades, seus medos, desejos e sonhos. É a oportunidade para desenvolverem a identidade, o autoconhecimento, a imaginação e, principalmente, a socialização.

Planejar é estudar e organizar situações de aprendizagem para as crianças. Se o professor tem boa formação e é investigativo, ele não precisa dominar todos os conhecimentos que podem se fazer presentes no grupo, ele faz sua formação continuamente junto com as crianças e em momentos de pesquisa e reflexão com seus colegas. A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças (BRASIL, 2009, p. 37).

Ao entender a rotina e o planejamento na creche como uma referência para construir vivências e aprendizagens com as crianças, fica evidente a necessidade de ouvir e valorizar o que elas dizem. Desse modo, as crianças devem ser consideradas como o centro do planejamento, como sujeitos históricos e de direitos que, nas interações vivenciadas, constroem

sua identidade pessoal e coletiva, brincam, fantasiam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo, assim, sua cultura.

Considerações finais

O presente texto teve por objetivo analisar o planejamento e a rotina em uma creche do município de Santo André e a atuação da equipe gestora e das professoras para mudanças em suas práticas pedagógicas junto às crianças atendidas.

A temática abordada por mim, enquanto diretora/pesquisadora, surgiu a partir de diversas inquietações que trago em meu percurso como gestora, que me possibilitaram perceber a importância dos gestores na formação das professoras que atuam com os pequenos.

O trabalho desenvolvido com as crianças de 0 a 3 anos tem se revelado um importante espaço para atuação e pesquisa e, conseqüentemente, para exploração de inúmeros desafios e possibilidades de novas práticas.

Como primeira etapa da educação básica, as creches acabaram por adquirir uma nova configuração, com um caráter menos assistencialista, porém as peculiaridades dessa faixa etária tão específica nem sempre são respeitadas. O cuidado e a educação de bebês e crianças muito pequenas exigem condições estruturais e organizativas muito particulares.

Na creche pesquisada, os professores possuem intenções pedagógicas definidas, mas evidencia-se a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a Educação Infantil, principalmente com relação ao trabalho voltado às crianças de 0 a 3 anos, e de compartilhamento desses estudos no coletivo. Nas questões referentes ao planejamento, os documentos oficiais disponibilizados são importantes, entretanto existe a necessidade de que eles sejam mais bem estudados, tornando-se significativos na elaboração do trabalho a ser realizado na creche.

Quanto ao PPP da unidade, posso dizer que busca contemplar princípios baseados em uma gestão democrática, ou seja, traz em sua escrita a autonomia da comunidade escolar, envolvendo a participação de todos, porém o grupo de professoras revela que o documento ainda não é utilizado em suas práticas cotidianas, principalmente para a elaboração do planejamento. Envolver a comunidade na construção do PPP e compartilhar a responsabilidade de definir os caminhos a serem tomados é um grande desafio, porém, possível. Diante do constatado, cabe à equipe gestora criar a identidade desse local, a partir de um PPP não somente revisitado, mas construído coletivamente, transformando-o em um documento vivo e bem

estruturado, que se torne um instrumento de planejamento e avaliação no qual toda a equipe assumia suas responsabilidades, criando assim, para cada um, a ideia de pertencimento.

Durante o período da pesquisa, enquanto diretora e pesquisadora, vários momentos possibilitaram-me estar mais próxima do grupo de professoras, bem como fazer intervenções, tanto durante a rotina quanto em momentos de reuniões pedagógicas e durante as devolutivas de observações realizadas para a pesquisa, tendo como centro das discussões a reflexão sobre as práticas desenvolvidas na creche. As professoras da creche apontaram que a parceria estabelecida entre a diretora e a AP é fundamental para o bom desenvolvimento dos trabalhos na Unidade Escolar.

A mudança das equipes gestoras a cada quatro anos, quando há troca de gestões públicas, também foi revelada pelo grupo de professoras como algo prejudicial ao bom andamento da creche. Elas apontaram que, quando a equipe inicia um trabalho mais efetivo junto ao grupo de professoras, oportunizando a apropriação dos espaços, o estabelecimento de vínculos com o grupo de funcionários e o estreitamento de laços afetivos com a comunidade escolar, a equipe acaba sendo substituída, vindo, assim, novos gestores, com outras propostas, outros olhares, desconsiderando, muitas vezes, o percurso que o próprio grupo de professoras construiu.

Sendo assim, evidencio a necessidade de estabelecimento de critérios que não sejam apenas político-partidários, para que as equipes possam desenvolver seu trabalho com comprometimento, pautado em princípios democráticos, investindo em processos de inovação, visando a ganhos na qualidade do trabalho realizado na creche, com políticas públicas mais amplas de avaliação dessas equipes, que não sejam apenas pela opção político-partidária.

Por fim, os estudos sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil vêm se intensificando, demonstrando a importância da educação nessa faixa etária e as possibilidades de discussão sobre a educação das crianças pequenas. A pesquisa envolvendo a rotina e o planejamento na creche pesquisada foi realizada e muitas ações importantes concretizaram-se diante de muitos desafios, sendo possível a parceria necessária entre a equipe gestora e as professoras, sempre tendo como foco a educação e o cuidado dos pequenos.

Referências

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2021.

_____. **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e mudança.** 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2015.

REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos na educação infantil.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

Filiar-se ao seu
Sindicato é fortalecer
a luta em defesa
dos direitos e por
melhores condições
de trabalho

**JUNTE-SE A QUEM
LUTA COM VOCÊ!**

 (11) 3116-8400  sinesp  sinesp1  sinesp1

sinesp@sinesp.org.br • www.sinesp.org.br