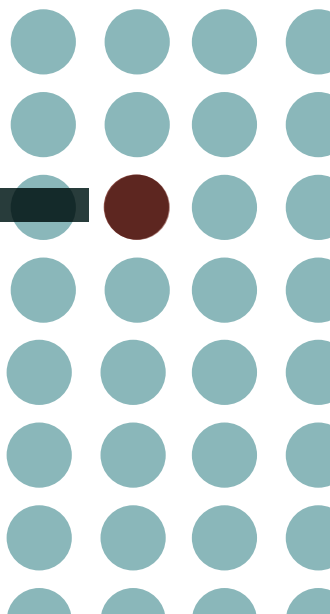


Didática e docência

caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação

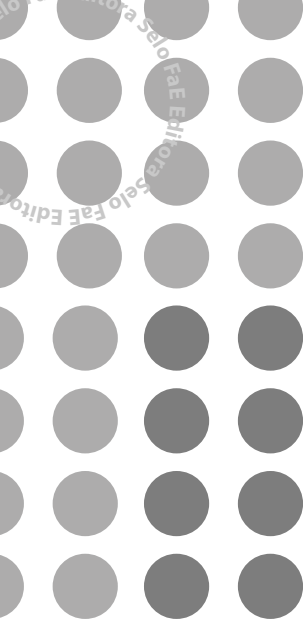
Vanessa Regina Eleutério Miranda
Nair Pires
Pauliane Romano

organizadoras



Didática e Docência

**caminhos da prática pedagógica
a partir do planejamento e da
formação**



Didática e Docência

caminhos da prática pedagógica
a partir do planejamento e da
formação

Vanessa Regina Eleutério Miranda

Nair Pires

Pauliane Romano

organizadoras



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida

Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno

Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Juliana de Fátima Souza – Administração Escolar

Juliana Batista dos Reis – Ciências Aplicadas à Educação

Telma Borges da Silva – Métodos e Técnicas de Ensino

Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)

Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque De Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmarã Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone Freitas da Silva Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





© as organizadoras, 2025.

D555 Didática e docência [recurso eletrônico] : caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação / Vanessa Regina Eleutério Miranda, Nair Aparecida Rodrigues Pires, Pauliane Romano Cirilo (orgs.). -- Belo Horizonte : Editora Selo FaE, 2025.
183 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-80-5.

Inclui Bibliografias.

1. Educação. 2. Didática. 3. Ambiente de sala de aula.
4. Professores -- Formação. 5. Planejamento educacional.
I. Título. II. Miranda, Vanessa Regina Eleutério, 1971-. III. Pires, Nair Aparecida Rodrigues, 1960-. IV. Cirilo, Pauliane Romano, 1984-.
V. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenação editorial Olívia Almeida

Assistente editorial Ana Clara Moyen

Preparação Poliana Moreira

Diagramação e capa Ana Clara Moyen

Projeto gráfico Izabela Barreto

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFGM

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG

www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br

editora.seloFAE@gmail.com | [@editoraselofae](https://www.instagram.com/editoraselofae)

sumário

- 7** **Apresentação**
Vanessa Regina Eleutério Miranda; Nair Pires; Pauliane Romano
- 10** **Prefácio**
Silvana Mesquita
- 15** **A ação de planejar o ensino de docentes principiantes**
ressignificando uma prática
Sílvia Ulisses de Jesus; Cláudia Starling
- 40** **Planejamento de ensino**
ferramenta do previsível e das contingências
Nirlene Oliveira; Nair Pires
- 67** **Relações étnico-raciais em planejamentos do ensino**
a importância da organização do trabalho pedagógico
Vanessa Regina Eleutério de Miranda; Pauliane Romano
- 90** **Narrativas de coordenadoras pedagógicas**
reflexões sobre a formação permanente
Adriana Mota Ivo Martins; Cláudia Starling
- 115** **Escrita de diários**
reflexões sobre a identidade de uma coordenadora pedagógica geral
Cynthia Maria Barbosa Melo Alves; Cláudia Starling; Ana Maria Alves Saraiva
- 136** **Sobre a relação entre a trajetória escolar e a docência**
o que dizem os licenciados da UFMG
Carmem Lucia Eiterer; Débora Santos Pereira; Gladys Rocha
- 158** **O exercício da docência em um ambiente socioeducativo**
Fernando Miranda Arraz; Cláudia Starling
- 181** **Sobre os autores**



Apresentação

Vanessa Regina Eleutério Miranda

Nair Pires

Pauliane Romano

Como citar este capítulo

Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane. Apresentação. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 7-9.

Com grande entusiasmo, apresentamos o livro *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. O terceiro volume desta coletânea – além de *Didática e Docência: pesquisas atuais* e *Didática e Docência: debates e pesquisas* – apresenta capítulos frutos das dissertações de mestrado, de pesquisas e de reflexões de docentes produzidas no âmbito do Grupo de Pesquisa *Didaktikè* e da Linha Didática e Docência do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), acerca de temáticas do campo da Didática.

O material aqui apresentado constitui relevante contribuição para a área da Educação e para profissionais que atuam na docência, assim como para aqueles e aquelas que buscam conhecer mais sobre o campo, sobretudo naquilo que se refere à atuação no cotidiano das instituições de ensino.

Neste livro, são explorados diferentes temas, em seus aspectos teóricos, mas também a partir de análises sobre experiências desenvolvidas no dia a dia das salas de aula. Buscando fomentar os debates e as reflexões acerca da docência e da didática, os artigos apontam como o planejamento e a formação podem se entrelaçar, de modo a promover uma prática pedagógica mais significativa e contextualizada.

Entre os temas abordados neste livro, destacam-se:

A didática como ferramenta fundamental, em que exploramos a importância da didática como uma base sólida para a prática pedagógica, ressaltando-se como ela reúne e se ampara em distintos conhecimentos pedagógicos que, juntos, impulsionam o exercício da docência e a preparação para atender às necessidades de diferentes contextos educativos.

O planejamento educacional como uma importante atividade na docência, em que refletimos sobre o papel do planejamento educacional a partir da concepção de que ele é um elemento central no desenvolvimento das práticas pedagógicas, por meio do qual é possível concretizar os objetivos de uma ação educativa.

A formação de professores, em que discutimos a formação de professores e o desenvolvimento profissional dos docentes por meio da compreensão de que tal

formação é imprescindível à docência e que acontece em diferentes momentos, seja nos cursos de graduação (formação inicial) ou no âmbito da atuação docente (formação continuada e/ou em serviço).

As experiências docentes, em que compartilhamos estudos de caso e experiências que ilustram como os conceitos discutidos podem ser aplicados em situações de ensino e de aprendizagem, além de demonstrar o quanto os diferentes temas relativos a essas experiências estão conectados entre si.

A obra está organizada em sete capítulos, que se concentram em três grandes eixos: a organização do trabalho pedagógico, a atuação de coordenadoras pedagógicas e a docência em espaços educativos não escolares.

A todos os leitores, desejamos uma jornada enriquecedora por meio das páginas deste livro, na busca constante por aprimorar a docência e, assim, transformar vidas por meio da Educação.

Boa leitura!

Vanessa Regina Eleutério Miranda

Nair Pires

Pauliane Romano



Prefácio

Silvana Mesquita

Como citar este capítulo

Mesquita, Silvana. Prefácio. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 10-14.

Introduzir o leitor à leitura de um livro é o objetivo de todo prefácio. Para isso, a ação de prefaciар exige a habilidade de apresentar de forma concisa e direta os objetivos do livro, ao mesmo tempo que precisa despertar o interesse dos leitores e orientar os sentidos que as palavras poderão trazer para quem se dedicar a ler cada capítulo. Assim, ao ser convidada para prefaciар um livro que traz os resultados de pesquisas com narrativas de professores sobre *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*, o verbo *prefaciар* me remeteu a um outro verbo que acredito ser a ação que move cada um dos capítulos desta obra: refiro-me ao verbo *professorar*. Professorar pode ser considerado a ação que legitima e especializa o exercício da docência em qualquer nível de ensino. Professorar pode ser também o que os estudantes, desses mesmos diferentes níveis de ensino, nomeiam como “ser professor aqueles que, além de saber os conteúdos, sabem ensinar”.

Este livro trata exatamente sobre o exercício de uma profissão que se especializa nos saberes de quem a exerce no contexto do real, produzido com os resultados de pesquisas feitas não apenas *sobre* ou *de* quem professora, mas *junto com* quem sabe professorar. Cabe ainda dizer que o verbo *professorar* é compreendido como ação que define, qualifica e especializa a profissão docente. Assim, neste livro será possível, no transitar pela leitura de cada capítulo, identificar as formas de professorar desenvolvidas no contexto da prática do exercício do trabalho docente, seja na sala de aula ou no contexto da equipe pedagógica. Pelos setes capítulos do livro transitam referenciais sobre as ações docentes em relação ao planejamento, às ressignificações, às trajetórias, às formações, às identidades, às escolhas e às percepções. Trata-se de um livro no qual a didática é ressignificada e contextualizada pelos próprios professores, acolhidos como protagonistas pelas mãos dos autores que escrevem a partir dos resultados de suas pesquisas. Assim, apresenta-se, a seguir, como a ação de professorar se traduz e se efetiva nos objetivos de cada capítulo que compõe esta obra.

No capítulo 1, “A ação de planejar o ensino de docentes principiantes: ressignificando uma prática”, as autoras Sílvia Ulisses de Jesus e Cláudia Starling buscam ampliar o olhar sobre os primeiros anos de inserção na carreira docente de professores

principiantes, especialmente sobre a ação de planejar o ensino. Trata-se de resultados de uma pesquisa de mestrado da primeira autora, que tem o objetivo de analisar as potencialidades do processo de construção do planejamento de ensino para o desenvolvimento profissional de três professoras em início de carreira, em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas dos municípios de Sabará e de Belo Horizonte. De forma atual e personalizada, o estudo adota os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, partindo de entrevistas narrativas e tendo os cadernos de planejamento de ensino como dispositivos de investigação e de formação.

No capítulo 2, "Planejamento de ensino: ferramenta do previsível e das contingências", as autoras Nirlene Oliveira e Nair Pires continuam a tratar de planejamento como ação constitutiva da profissão docente, porém como o objetivo compreender a relação entre o planejamento da aula e a prática de ensino de uma professora atuando no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na disciplina Língua Portuguesa. As autoras analisam as estratégias de planejamento e da prática de ensino nas funções de gestão dos aprendizados e da gestão da classe. Os dados empíricos foram coletados no momento de retorno presencial às aulas durante a pandemia da Covid-19, por meio da entrevista semiestruturada, análise de documentos de planejamento e observação não participante da aula. Como resultados, o estudo evidencia a dificuldade para se praticar no cotidiano da sala de aula o planejado, evidenciando que o livro didático se efetiva como o guia para o planejamento, orientado basicamente para o conteúdo da disciplina e distribuído em etapas do ano letivo.

No capítulo 3, "Relações étnico-raciais em planejamentos do ensino: a importância da organização do trabalho pedagógico", Vanessa Regina Eleutério Miranda e Pauliane Romano debatem as potencialidades do planejamento para refletir sobre as práticas pedagógicas e as relações étnico-raciais. As autoras apostam que, no contexto das práticas pedagógicas, as relações étnico-raciais na escola são um dos importantes temas da atualidade que visam a promover a igualdade, o respeito mútuo e a consciência cultural entre diferentes pessoas e grupos. Assim, o texto apresenta os resultados da análise documental de planejamentos de aulas, construídos e publicados por professores na Plataforma Portal do Professor, no período de 2016

a 2018. O objetivo foi compreender como os docentes abordam e valorizam as dimensões étnicas, raciais e culturais na organização do trabalho pedagógico.

No capítulo 4, "Narrativas de coordenadoras pedagógicas: reflexões sobre a formação permanente", Adriana Mota Ivo Martins e Cláudia Starling apresentam reflexões sobre a formação permanente de uma equipe de coordenação pedagógica escolar. As autoras adotam a perspectiva (auto)biográfica para orientar a pesquisa, tendo Passeggi e Bolívar como referências. O texto procura evidenciar como as participantes da pesquisa percebem a relação entre as formações vivenciadas na escola e seu papel na coordenação pedagógica.

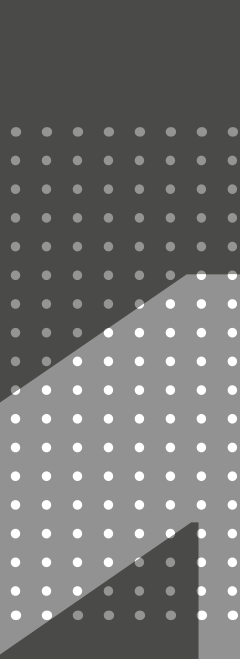
O capítulo 5, "Escrita de diários: reflexões sobre a identidade de uma coordenadora pedagógica geral", é escrito por Cynthia Maria Barbosa Melo Alves, Cláudia Starling Bosco e Ana Maria Alves Saraiva. O texto debate sobre a escrita de diários, realizada por uma coordenadora pedagógica, compreendida como um processo contínuo de análise e de observação do próprio fazer pedagógico de quem escreve. O capítulo é escrito na primeira pessoa pela primeira autora, trazendo a descrição do processo reflexivo de quem produz conhecimento a partir do vivido. A pesquisa narrativa foi o caminho escolhido para atribuir sentido à experiência humana, a partir de uma perspectiva autobiográfica. São trazidos debates sobre constituição identitária profissional em determinado contexto e tempo histórico, sobre o exercício do fazer pedagógico cotidiano e sobre as implicações do uso das narrativas como processo formativo.

No capítulo 6, "Sobre a relação entre a trajetória escolar e a escolha da docência: o que dizem os licenciandos da UFMG", as autoras Carmem Lucia Eiterer, Débora Santos Pereira e Gladys Rocha discutem as percepções de estudantes de cursos de licenciatura sobre o espaço escolar da Educação Básica, a profissionalidade docente e a inserção na profissão. As autoras partem de dados produzidos a partir de entrevistas realizadas junto a discentes de duas turmas de Didática ofertadas na Faculdade de Educação da UFMG. Por meio da leitura do texto é possível constatar que, embora os licenciandos apreendam o ensino, sobretudo numa perspectiva transmissiva, é na relação professor-aluno que se torna possível o aprendizado, remetendo para reflexões sobre a dimensão interativa da profissão docente.

O livro se encerra com o capítulo 7, "O exercício da docência em um ambiente socioeducativo", escrito por Fernando M. Arraz e Cláudia Starling Bosco. O texto traz resultados de pesquisa que tem como objeto investigativo a prática docente no interior de uma unidade socioeducativa de internação provisória em Minas Gerais. Por meio das trajetórias de vida-formação-docência, a pesquisa analisa os sentidos das experiências atribuídas pelas professoras que atuam em um ambiente socioeducativo de internação provisória com jovens que se encontram privados de liberdade. O estudo ancora-se nos pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica e da entrevista narrativa. É evidenciado que o exercício da docência, nesse espaço de privação de liberdade, assume o desafio de fazer com que o jovem, que se encontra acautelado, consiga perceber que sua aprendizagem está, para além da arquitetura rígida, fria e contraditória imposta pelo aprisionamento, imbricada a uma formação mais sólida e crítica, visando a uma educação libertadora.

Boa leitura e descobertas sobre a ação de professorar!

Silvana Mesquita



A ação de planejar o ensino de docentes principiantes

ressignificando uma prática

Sílvia Ulisses de Jesus
Cláudia Starling

Como citar este capítulo

Jesus, Sílvia Ulisses de; Starling, Cláudia. A ação de planejar o ensino de docentes principiantes: resignificando uma prática. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 15-39.



Introdução

As reflexões apresentadas neste capítulo são recortes de uma pesquisa realizada pela primeira autora, sob a orientação da segunda autora, no Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, entre os anos 2021 e 2023. A discussão abordada é uma narrativa das experiências vivenciadas por três pedagogas, participantes da pesquisa, durante os primeiros meses de inserção no cargo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Redes Municipais de Sabará e Belo Horizonte, por meio de concurso público.

Este texto busca ampliar o olhar sobre os primeiros anos de inserção na carreira docente, especialmente sobre a ação de planejar o ensino. Logo nos primeiros encontros com as participantes da pesquisa, deparamo-nos com uma ação cotidiana do fazer docente, o planejamento das aulas, o que nos instigou a entender como essa ação se efetivava no começo da docência. Esse questionamento nos levou ao objetivo da pesquisa concluída no início de 2023, que consiste na compreensão do processo de inserção vivenciado por pedagogas que estão iniciando no cargo de professoras dos anos iniciais acerca da elaboração dos cadernos de planejamento de ensino, tema que problematizaremos neste capítulo.

A necessidade de ressignificar-se constantemente é uma característica inegável da profissão docente, pois ela se desenvolve no encontro diário com seus pares, com os alunos e consigo mesmo (Gatti, 2017; Monteiro, 2020; Nóvoa, 2022). Os saberes e fazeres docentes são construídos no processo dinâmico e cotidiano do dia a dia escolar e, para os principiantes, aqui considerados os profissionais com até cinco anos de atuação em uma sala de aula (Garcia, 2009; Cruz; Farias; Hobold, 2020), essa dinâmica é crucial para sua inserção na carreira, chegando mesmo a impactar a sua permanência ou o abandono da profissão. Os desafios enfrentados pelos docentes principiantes são potencializados diante das demandas inerentes à profissão, como o planejamento de ensino. Junto a isso, sentimentos de solidão, medo e insegurança são relatados constantemente pelos docentes principiantes, suscitando estudos que buscam compreender esse momento.

Considerando esse cenário, buscamos compreender como as professoras¹ vivenciavam o processo de elaboração do planejamento de ensino de suas aulas, dialogando com os estudos que discutem o ensino e a formação docente, tais como: Fusari (1990); Garcia (2009); Batista (2008); Gatti e Barreto (2021); Gatti (2017); Cruz (2019); bem como com os estudos da pesquisa (auto)biográfica, conforme Souza (2004; 2014), Josso (2008), Passeggi (2010), Costa (2018), Ravagnoli (2018), Jovchelovitch e Bauer (2002), entre outros.

Primeiras páginas: os bastidores da pesquisa

A escolha da metodologia de pesquisa foi um desafio, pois entendíamos que as pesquisas desenvolvidas *por* e *com* professores têm nuances que não podem ser desconsideradas. As pessoas envolvidas no processo carregam uma vasta bagagem de saberes e fazeres que demandam sensibilidade e foco na escolha do que narrar. Diante disso, consideramos que a adoção de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva das pesquisas (auto)biográficas como investigação e formação, forneceria os

1 Adotamos, nesse capítulo e em nossa pesquisa, a palavra *professora* em virtude de as colaboradoras serem mulheres e, ainda, pelo fato de as séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas nas quais atuamos serem compostas majoritariamente por professoras mulheres.

instrumentos e procedimentos mais apropriados, por ser uma abordagem que possibilita reverberar as vozes dos participantes em um processo (auto)formativo que contempla todos os envolvidos, tanto quem se propõe a pesquisar como quem se dispõe a participar.

Tendo em vista a temática desenvolvida, os pressupostos teórico-metodológicos mobilizados na pesquisa (auto)biográfica foram a entrevista narrativa, incluindo os cadernos de planejamento de ensino das professoras como dispositivos de investigação e de formação. Para Connelly e Clandinin (1995), a pesquisa (auto)biográfica se baseia no estudo dos fenômenos a partir da ótica dos participantes. Assim sendo, os fenômenos estudados foram os que as participantes optaram por narrar em um movimento de retomada e reinterpretação de suas memórias. No exercício de retomada para si durante as narrativas, as participantes identificaram pontos fortes e frágeis do seu trabalho e formação, configurando, nesse percurso, a (auto)formação a partir da prática reflexiva provocada pelas entrevistas narrativas. Conforme os estudos de Passeggi e Souza (2017), as narrativas (auto)biográficas permitem a retomada e a reinterpretação das ações e experiências das participantes.

Logo, as entrevistas narrativas, junto com as narrativas documentais entendidas como os cadernos de planejamento, os documentos escolares e as anotações de nosso caderno de campo, foram dispositivos que possibilitaram revelar saberes e experiências das professoras participantes, bem como o movimento reflexivo acerca das tensões, desafios e potenciais que o espaço escolar e o convívio com os demais docentes provocaram nelas.

Os estudos que optam pela narrativa têm como intenção compreender como as pessoas experienciam o mundo a partir do que selecionam para narrar. Para Connelly e Clandinin (1995), a pesquisa com narrativas é um processo de investigação na Educação, de reflexão pedagógica e de formação para quem narra e, também, para quem escuta a narração. Portanto, conforme os autores, é preciso entender a pesquisa narrativa como procedimento metodológico que, simultaneamente, investiga e forma os sujeitos participantes. Desse modo, é fundamental compreender que não se trata apenas de um método de pesquisa, mas de uma construção de conhecimento

com e para os participantes em primeiro lugar, enquanto as relações estabelecidas são construídas no diálogo entre o narrado, as pesquisas e os acontecimentos históricos em um movimento analítico compreensivo.

Portanto, um dos pontos que destacamos no percurso da pesquisa (auto)biográfica foi o processo de reflexão e ressignificação de si das professoras a partir das narrativas que compartilhamos durante os encontros. Esse processo também foi vivenciado por nós, pesquisadoras, indo ao encontro do que Souza (2014, p. 40) afirma:



No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.

Neste estudo, um dos desafios foi a escuta atenta e sensível das narrativas das participantes, que doaram tempo e saberes para a produção desta pesquisa. Elas possuíam, à época da pesquisa, entre 26 e 40 anos, e atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental com turmas de alfabetização. As três são graduadas em Pedagogia e possuem cursos de especialização em Psicopedagogia e Educação Inclusiva. No momento da pesquisa, tinham pouco mais de dois anos de atuação em sala de aula.

As professoras optaram pelo anonimato e escolheram nomes fictícios: Flor, Brisa e Lua. As escolhas não foram aleatórias, cada uma tinha um motivo que foi socializado nos encontros, por exemplo, Brisa, que narrou ser esse elemento forte e sutil, como acredita ser sua postura diante da vida.

As professoras ocupam o cargo efetivo de Professor de Educação Básica da Rede Municipal de Sabará, lócus principal de nossa pesquisa. As professoras Lua e Brisa também atuam na Rede Municipal de Belo Horizonte, com uma diferença de seis meses de atuação entre uma rede e outra. O trabalho das docentes é composto de 22 horas e 30 minutos semanais em cada cargo, sendo quatro horas e 30 minutos

destinadas ao planejamento realizado em dias específicos da semana, conforme a organização pedagógica de cada escola. Essa organização na Rede Municipal de Sabará tem como princípio dois dias presenciais no espaço escolar e dois dias a critério do professor, que pode cumprir esse tempo na escola ou em casa. Na Rede Municipal de Belo Horizonte, esse tempo semanal é cumprido fora do espaço escolar. O tempo pedagógico é também destinado às reuniões com os pais, a formações e a encontros com os pares. Neste estudo, as participantes optaram pelos encontros nesses dias específicos, sendo que, no caso da professora Flor, os encontros foram no espaço escolar; e, no caso das professoras Lua e Brisa, em outros espaços externos à escola, totalizando quatro encontros com cada participante. Essa dinâmica só foi possível devido à disponibilidade das participantes em compartilhar tempo e saberes para a realização da pesquisa.

O trabalho docente traz demandas intensas que vão desde o planejamento das aulas até a gestão das turmas. Flor, Brisa e Lua, como grande parte dos professores da Educação Básica, trabalham em dois turnos, o que multiplica por dois as suas responsabilidades e demandas. Apesar dessa carga de trabalho, as três afirmam gostar do trabalho e desejam permanecer na profissão. Entretanto, elas relatam as dificuldades do ofício, a exemplo do pouco tempo para o encontro coletivo entre os pares. A professora Brisa relatou que, na maioria das vezes, é necessário um esforço extra para se encontrarem e construírem, juntas, uma proposta de trabalho, afirmando que quase sempre a comunicação é realizada por meio de redes sociais como o *WhatsApp*.

A construção das fontes de pesquisa privilegiou os fatos que emergiram da memória das participantes durante as narrativas, tendo como tema provocador o planejamento de ensino e o início da docência. Nesses encontros, as professoras disponibilizaram os cadernos de planejamento e as planilhas de planejamento: elementos que auxiliaram a compreensão da narrativa.

Para buscarmos a compreensão das narrativas das participantes, optamos por seguir o modelo proposto por Souza (2004), definido pelo autor como uma leitura em três tempos. Em sua tese de doutorado, ele propõe, para análise interpretativa das fontes:

“

a ideia metafórica de uma leitura em três tempos: o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação acontece desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se organizou a partir dos seguintes tempos: Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: leitura temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* (Souza, 2004, p. 22).

Ainda para Souza (2004), essa leitura em três tempos permite considerar o tempo de lembrar, o tempo de narrar e o tempo de refletir sobre o vivido, mantendo uma relação dialógica entre eles. Consideramos, em conformidade com o autor, que é de suma importância que o pesquisador tenha sensibilidade para ver, olhar e escutar, procurando conectar o processo de produção de conhecimentos à narrativa dos participantes como coautores do estudo produzido (Souza; Meireles, 2018). Seguindo essa direção, os dados produzidos nas narrativas das participantes foram analisados a partir dessa proposta, sendo que, no Tempo I (Souza, 2004), buscamos a leitura das narrativas escritas e orais, tentando identificar o perfil de cada participante.

Assim, elegemos alguns pontos que identificamos a partir da escuta atenta das entrevistas narrativas e dos diálogos no campo de pesquisa, buscando compreender quem são as professoras que participaram deste estudo e não simplesmente categorizá-las. Nesse sentido, o perfil traçado parte dessa subjetividade do olhar que construímos na experiência do encontro com o outro.

No Tempo III, buscamos cruzar as narrativas das participantes, identificando pontos comuns e divergentes. Inúmeras vezes, a retomada da escuta e a leitura das narrativas foram necessárias, possibilitando perceber alguns temas que perpassavam a narrativa das três professoras: a escolha da profissão, os professores que marcaram sua formação, o percurso formativo e os estágios, os recursos teóricos acessados para produção do planejamento, as parcerias na produção do planejamento e a percepção do papel do planejamento no fazer docente. Esses temas foram analisados em nossa pesquisa em diálogo com o referencial teórico-metodológico adotado. No presente capítulo, abordaremos especificamente o planejamento de ensino no início da docência.

O Tempo III, proposto por Souza (2004), possibilitou-nos a análise compreensiva e interpretativa das narrativas, em que buscamos compreender as dificuldades e os desafios que as participantes enfrentaram em seus primeiros dias de docência para a produção do planejamento de suas aulas.

Dessa forma, buscamos compreender as histórias narradas pelas docentes dentro de um contexto de colaboração; ou seja, em diálogo com as memórias individuais e coletivas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, nossas memórias se inter cruzavam, uma vez que, conforme exposto até o momento, a pesquisa narrativa possibilita o processo de cooperação entre o pesquisador e os participantes. Portanto, a leitura foi realizada dentro de uma caracterização temática, construída a partir das nossas experiências docentes, a fim de desenhar as representações e agrupamentos que emergiam das narrativas das participantes da pesquisa. A intenção não era a busca de uma verdade e, sim, a compreensão do que as participantes escolhiam narrar. Os temas foram: a organização para análise dos pontos comuns, divergentes e as tensões vivenciadas por um grupo de mulheres que estão se constituindo professoras, adotando os cadernos de planejamento de cada uma como ponto de partida para nossos diálogos reflexivos.

Os desafios dos primeiros momentos da carreira docente

A carreira docente é um tema constantemente debatido em diversos setores da sociedade, destacando-se a fragilidade da carreira no tocante à formação, remuneração e condições de trabalho. Ademais, os docentes que iniciam a carreira precisam lidar com as tensões inerentes a esse momento, geralmente sem muito apoio de seus pares ou gestores. Dentro desse complexo cenário, as principiantes buscam se constituir na carreira docente assimilando saberes de seus pares e ressignificando os modos de fazer e ser professoras.

Nos estudos que realizamos, as participantes narraram a infinidade de tarefas com as quais se depararam no dia a dia escolar, bem como os sentimentos de solidão e insegurança para executar seus afazeres. Emergiram ainda em nossos encontros a constatação de que, mesmo sem experiência, elas receberam a responsabilidade de

executar tarefas complexas, como a produção e execução de um planejamento de ensino. Entretanto, mesmo diante de muitos desafios, elas afirmavam sentirem-se realizadas, pois agora estavam assumindo uma profissão estável e com a segurança de um concurso público.

Alguns estudos abordam essa dualidade de sentimentos de docentes principiantes que, por um lado, sentem o peso de iniciar uma carreira cheia de desafios; e, por outro, a satisfação de pertencer a um grupo profissional, assumindo uma sala de aula, podendo aplicar os conhecimentos adquiridos na graduação (Alarcão; Roldão, 2014; Morais; Bragança, 2020; Monteiro, 2020; Fernandez *et al.*, 2020).

A construção de uma profissionalidade docente é pontuada por Sacristán (1995), que a considera como um processo que perpassa o conhecimento formal em sintonia com a prática dentro de um dado contexto histórico. Em nossos estudos, pudemos refletir sobre esse processo e percebemos que nossas crenças, formações, experiências de vida e trabalho constituem as profissionais que somos e desejamos ser. As professoras Flor, Brisa e Lua enfrentaram, como muitos outros docentes, desafios, angústias, incertezas e alegrias. Para elas, a experiência em outros campos de trabalho e o apoio de colegas mais experientes foram cruciais nos seus primeiros meses de docência. Na narrativa das professoras Brisa e Flor é evidenciado esse apoio:

“

Minha experiência na área administrativa da escola é que me ajudou no começo. Ajudou porque eu já sabia como era o funcionamento interno da escola, da questão de documentação, dos horários. Já tinha esse conhecimento da organização da escola, e isso ajudou a me organizar e a me inteirar do funcionamento pedagógico. Porque, senão, iria cair de paraquedas, ninguém me orientou do que fazer ou não fazer. Uma ou outra colega é que ajudava um pouco (Relato Profa. Brisa, 2022).

“

Quando eu comecei, a supervisora me ajudou muito. Ela foi me orientando e toda vez que ela ia na escola, em vez dela falar “Você não sabe, você é nova”, ela levava sugestão de atividades, me ajudava a montar sequências didáticas. Isso me ajudou a aprender a trabalhar (Relato Profa. Flor, 2022).

Os relatos acima destacam a importância do apoio e da orientação de profissionais mais experientes, ação que raramente é executada de forma oficial e coordenada. A forma improvisada e pessoal do apoio que as professoras receberam é discutida por Nóvoa (2022), que afirma ser necessário romper com esse improviso e acompanhar de forma sistemática a iniciação dos novos professores, preferencialmente por docentes experientes e habilitados. Para o autor, esse período requer a responsabilidade de diversos atores, como as universidades, as escolas e os professores veteranos. Assim, argumenta o autor, o choque de realidade entre o que se idealiza da profissão durante a graduação e o cotidiano real da sala de aula pode ser reduzido. Esse é o primeiro momento de contato com a profissão e com a realidade que a cerca, sendo, portanto, imprescindível o acompanhamento de gestores e outros profissionais mais experientes (Nóvoa, 2022).

Do mesmo modo, Fernandes e Cruz (2021) apontam a importância de gestores governamentais e escolares assumirem a organização desse momento em sintonia com os centros universitários. Para as autoras, uma das maneiras de minimizar o que elas chamam de *inquietações* é cuidar sistematicamente do docente nesse momento delicado:

“

No confronto com a realidade do cotidiano da sala de aula e suas demandas se percebe um complexo desafio de balancear estas dimensões, a saber: do idealismo e da realidade. O que defendemos é que no enfrentamento deste desafio o docente não esteja sozinho, mas que vivencie este momento sistemática e intencionalmente assistido, de modo que as trocas, que são tão potentes, não decorram apenas de modo espontâneo (Fernandez; Cruz, 2021, p. 39).

As professoras Flor, Brisa e Lua passaram pelos primeiros anos de docência até o momento de nossa pesquisa sem esse apoio institucional, contaram com a ajuda pontual de colegas e gestores, mas esse apoio não evitou que se sentissem sozinhas e inseguras para realizar seus afazeres. Nas entrevistas, elas recordaram esses momentos desafiadores da carreira:

“

na primeira escola em que fui lotada nós não tínhamos nenhuma orientação. As diretoras, as supervisoras não davam muita orientação do que você podia fazer.

Aqui, quando eu cheguei, também fiquei rodando de um lado pra outro, ninguém falava nada (Relato Profa. Flor, 2022).

“

meu começo foi difícil, eles me lotaram errado, não tinha Ensino Fundamental I, não tinha vaga na escola que eu estava, uma pessoa tinha assumido antes de mim. Aí, acabei indo pro 7º Ano, dando aula de Artes. Expliquei que não tinha formação para essa área, que não desejava trabalhar com os anos finais, estudei para trabalhar com os anos iniciais, mas não adiantou. Foi preciso pedir transferência da escola, o que também não foi fácil, alegaram que eu estava no estágio probatório. Era preciso esperar três anos, com muita luta consegui uma permuta. Na permuta assumi uma turma de 1º Ano, em setembro, final do ano. E também não tinha nada, precisei me virar sozinha (Relato Profa. Brisa, 2022).

“

Eu comecei, em 2018, como professora eventual, então não assumi turma imediatamente. Em 2019, iniciei com uma turminha de Maternal II, que precede o 1º período, mas, por causa da pandemia, fiquei com eles pouquinho, menos de um mês. Eu tive dificuldade no início, mas as meninas do grupo me orientaram, mas foi muito pouco tempo. Depois, entrou a pandemia e ficamos paradas. Voltamos da pandemia com as turmas divididas, cada grupo indo duas vezes na semana nas aulas híbridas. Tudo foi muito atípico, a forma de planejar, as aulas, tudo muito diferente. Este ano é que começou de verdade, estou trabalhando com uma turma de 2º período de manhã e 1º Ano à tarde, e não tem sido fácil (Relato Profa. Lua, 2022).

Na narrativa das professoras, compreendemos os momentos desafiadores que elas vivenciaram, evidenciando que o início da docência é um tema fundamental no debate educacional. As pesquisas vêm demonstrando a importância da investigação científica para identificar quais os desafios enfrentados pelas principiantes durante a sua inserção na carreira, apontando possíveis caminhos para minimizar os desafios desse momento.

No nosso estudo, podemos compreender a importância de aprofundar o debate sobre esse tema dentro dos espaços escolares, nas universidades e nos governos. As professoras participantes desse estudo, como outros professores, vêm enfrentando

esses desafios e se constituindo como profissionais, mas as angústias e incertezas podem ser reduzidas com um pouco mais de cuidado com esse momento.

Fazeres e saberes da docência

A docência é uma profissão cercada de especificidades que a diferenciam de outras profissões, e os profissionais desse campo de atuação precisam lidar com tarefas como planejamento, gestão de pessoas e tempo, estudo de documentos, disciplina dos alunos, relação com famílias, pares, gestores etc. Essas tarefas são de responsabilidade do professor desde o primeiro dia que esse adentra em uma sala de aula. Para as professoras que participaram de nosso estudo, uma das tarefas mais desafiadoras foi a realização do planejamento de ensino.

O planejamento é um ato comum na vida humana: para toda ação que desejamos realizar, exige-se o mínimo de planejamento. Isso nos leva a questionar: por que essa tarefa se torna tão complexa na Educação? No consenso, o planejamento do ensino é uma ação basilar do fazer docente, porém, para muitos professores, essa tarefa não só é difícil como também burocrática.

Em nosso estudo, adotamos a concepção de Gandin (2013) e Russo (2016), que consideram o planejamento de ensino como uma ação coletiva dos docentes, essencial ao trabalho e à afirmação profissional. Para Russo (2016), o planejamento curricular, escolar, de ensino é um ato político. O autor pontua o equívoco comum de considerar o planejamento como mera função técnica:



Ingenuamente os educadores têm entendido e procedido como se o planejamento fosse uma técnica organizatória política e ideologicamente neutra. Isto tem, em parte, explicado a pouca importância dada ao planejamento, e até a omissão de significativa parcela dos professores para com ele (Russo, 2016, p. 195).

As professoras Brisa, Flor e Lua narraram as dificuldades que enfrentaram para planejar as suas aulas. Nos trechos abaixo, elas comentam esses momentos:

“ Meu planejamento, a princípio, eu tive dificuldade de fazer. Principalmente porque peguei uma turma no final do ano. Não tinha uma avaliação diagnóstica, o que sabe, o que não sabe, onde começar e foi mesmo na tentativa e no erro, conhecendo os alunos aos poucos, pegava umas coisas bem iniciais pra ver o que eles davam conta e daí avançava ou não. Mas era tudo sozinha mesmo (Relato Profa. Brisa, 2022).

“ No início, como eu falei, foi um mês praticamente, então eu não sabia planejar aulas. Eu tive o apoio dessas colegas, mas foi muito pouco tempo (Relato Profa. Lua, 2022).

“ A questão do planejamento até hoje acho difícil, agora estou dando aula no 2º Ano, mas estou com a mesma dificuldade. Antes, quando entrou a pandemia no 3º Ano, fazia um planejamento só para não perder o que estava dando para os alunos. Já não era aquele planejamento igual em sala de aula com livro, com caderno, era mais apostila. Meu planejamento era só anotar a matéria que estava dando para os alunos (Relato Profa. Flor, 2022).

A dificuldade pontuada pelas professoras é aliada à falta de parceria para a execução dessa tarefa. A tarefa considerada burocrática e pouco atrativa para as professoras é, segundo Farias (2008), explicável, visto que herdamos, dos tempos da ditadura militar, a ideia de que o planejamento é uma forma de controle e fiscalização do trabalho docente. A autora, referindo-se ao planejamento no período da ditadura militar no Brasil, afirma que:

“ Nesse período prevaleceu o planejamento como mecanismo de padronização e controle do trabalho dos professores, privilegiando, sobremaneira, a forma, a redação técnica e os formulários, em detrimento do conteúdo e dos fins da prática docente. Esta abordagem do planejamento favoreceu o desenvolvimento de práticas docentes individualistas, fragmentadas e promotoras da cópia, da reprodução, do silêncio e do ativismo (Farias, 2008, p. 105).

No relato das professoras, essa impressão de controle e fiscalização permanece, principalmente em relação à obrigatoriedade do uso de diretrizes curriculares

oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Currículo Mineiro, que é uma versão estadual da BNCC. Além da pouca orientação em relação a esses documentos, as professoras pontuam as dificuldades com os códigos e a necessidade de se adaptar ao que os documentos pedem e à realidade da sala de aula. Conforme narram nos trechos abaixo:

“Planejo minhas aulas semanalmente junto às colegas do ano em que atuo, levando sempre em consideração as especificidades da minha turma, utilizando, se necessário, didáticas diferentes na hora das atividades. Tenho um pouco de dificuldade com os códigos e habilidades da BNCC (Relato Profa. Lua, 2022).

“Em relação às aulas, faço o planejamento individual. Sempre faço as aulas de acordo com a necessidade dos alunos e adaptando a BNCC do 2º ano. Tenho muita dificuldade no planejamento, pois é preciso interpretar o que eles pedem e adaptar para sua realidade, além disso, falta estrutura na escola. O xerox das atividades, por exemplo, na maioria das vezes atrasa, então preciso modificar a aula (Relato Profa. Flor, 2022).

“Faço meu planejamento de forma individual, sempre considero as habilidades do Currículo Mineiro e as atividades dos livros didáticos. Geralmente, planejo para uma ou duas semanas. O maior desafio é ter a flexibilidade, pois a realidade é muito dinâmica. Às vezes, um determinado conteúdo é necessário reforçar mais ou menos tempo do que o planejado, então tenho que rever e adequar. Além disso, o tempo das aulas também interfere muito, quando surge algum evento ou atividade geral da escola, o planejamento tem que ser alterado. Por exemplo, o calendário escolar é uma tradição das escolas de Sabará, tem muitas festividades, sempre temos que dispor do tempo que seria destinado às aulas para ensaiar danças, coreografias, teatros etc. O planejamento não poder ser fechado, engessado, porque a rotina é muito volátil. Sempre temos que ter “o plano B”. No meu caso, às vezes me incomoda, pois gosto muito de organização (Relato Profa. Brisa, 2022).

Os relatos das professoras evidenciam a dificuldade de seguirem uma proposta engessada, embora elas tentem cumprir essa tarefa considerando a realidade de suas

salas de aula e a obrigatoriedade de seguir os documentos acima citados. A BNCC (Brasil, 2018) foi um documento muito debatido nos meios educacionais. Segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC chegou nos espaços escolares com status de currículo obrigatório, embora os discursos oficiais negassem essa premissa. Dentro desse contexto, é compreensível que as professoras adotem esses documentos como obrigatórios em seu planejamento. No trecho abaixo, a professora Brisa pontua esse aspecto do seu planejamento:

“Além de lançar o planejamento no sistema de monitoramento, entrego também meu caderno de planejamento para os pedagogos, nós entregamos o caderno. A pedagoga olha as matrizes, as atividades, o planejamento do livro, ela olha tudo. As minhas matrizes são bem organizadas, tenho tudo colado no caderno, planejo com antecedência e de acordo com a BNCC, mas nem todas as crianças acompanham, então é preciso pensar em outra coisa, o que eles colocam lá não ajuda em nada (Relato Profa. Brisa, 2022).

No relato da professora Brisa emerge um objeto muito comum nos espaços escolares – o caderno. Nos nossos encontros, percebemos que todas tínhamos um caderno de planejamento e que essa é uma tradição escolar nos espaços em que atuamos. O caderno de planejamento é um dos elementos que legitima a docência dessas professoras, pois elas reconhecem que é nele que realmente planejam suas aulas. A professora Brisa, durante nossas entrevistas, compartilhou seu caderno de e em cada atividade selecionada por ela havia o registro do código e a habilidade trabalhada. No entanto, ela comenta que, ao lado, ela registrava uma lista de ações que deseja realizar. Ela esclareceu, ainda, que diversas vezes precisou pesquisar o que os códigos estavam pedindo “para saber o que é para fazer mesmo”

A necessidade das professoras em administrar o currículo oficial e a realidade da sala de aula as leva à construção de um segundo planejamento registrado no caderno de planejamento, ressignificando práticas e saberes da docência.

Planejamento vitrine e planejamento em ação: duas faces da mesma moeda

Conforme demonstrou a narrativa das participantes, existe um distanciamento entre as propostas da base e a realidade da sala de aula, levando-as a construir dois tipos de planejamento de ensino: um planejamento para ser visibilizado por gestores e as famílias, que nomeamos de planejamento vitrine, e outro, para conduzir sua ação em sala de aula, que chamamos de planejamento em ação.

Na narrativa das professoras, evidenciou-se ainda que elas consideram as diretrizes dos documentos oficiais positiva, uma vez que orientam os objetivos a seguir. Entretanto, elas questionam o distanciamento da realidade das escolas e dos alunos. Para elas, quase nunca o que é proposto para o ano pode ser seguido sem adaptações ou cortes. Assim, ficou evidenciado que elas recorrem a outras estratégias e fontes de consulta como sites, livros didáticos, colegas etc., efetivando-se, no caderno, uma resistência em relação ao que é prescrito nos documentos oficiais.

Embora o caderno seja a escolha para o registro do planejamento das três professoras, cada uma o apresenta de forma particular. O que percebemos em comum foram as listas com as habilidades trabalhadas, as tabelas com os códigos e as atividades reproduzidas. Nossa reflexão sobre esse aspecto é que o caderno, embora muito particular de cada professora, é também solicitado pela gestão escolar para acompanhar o trabalho do professor, fato considerado pelas três professoras como pertinente. Neles, percebemos que os registros se misturam com planilhas que são supervisionadas pela gestão e o planejamento realizado no dia a dia da sala de aula. O que nos chamou atenção é que, aparentemente, os dois planejamentos deveriam ser semelhantes, mas as participantes o percebem como diferentes.

As professoras relataram, nas entrevistas, que fazem dois tipos de planejamento: um planejamento oficial anual e bimestral, que registram mensalmente no Syens,²

² Syens é um sistema informatizado de escrituração e gestão escolar e um canal de comunicação entre a escola, pais e educadores, no qual os docentes registram os planos de aula, as notas e a frequência dos alunos.

mantendo uma cópia colada no caderno; e outro semanal, que realizam no dia a dia. Esse último contém detalhes, como as cópias das atividades reproduzidas, a lista de procedimentos que elas irão realizar e os comentários sobre os alunos.

Diante desse contexto, nosso olhar se voltou ao que vem sendo produzido nas escolas para organizar o trabalho docente: os planejamentos anuais e bimestrais entregues à supervisão e os planejamentos diários. Em relação a esses documentos, percebe-se dois momentos distintos: o de cumprimento de datas e solicitações da gestão escolar, o que denominamos de “planejamento vitrine”; e outro, de suprir as demandas em sala de aula em relação ao ensino-aprendizagem – “o planejamento em ação” –, que se concretiza nos cadernos de planejamento de ensino das participantes. As semelhanças entre um e outro são perceptíveis; entretanto, as participantes relatam vê-los de formas diferentes. Ambos seguem a mesma lógica burocrática do registro de códigos e listas com objetivos/habilidade, como ilustram os quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Planilha de planejamento da professora Flor

Língua Portuguesa 04/03, 05/03, 06/03, 11/03, 12/03, 13/03, 18/03, 19/03, 20/03, 25/03, 26/03, 27/03	• Texto instrucional • Gênero textual letra de música e informativo • Grafia correta das palavras c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n) • Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos ih, nh, ch • Pontuação	• (EF35LP13) • EF03LP01 • EF35LP12 • EF03LP03 • EF03LP07 • EF03LP10 • EF03LP05 • EF15LP02A • EF15LP01X	• Atividade em folha xerocada • Conversas, Debates • Atividades em duplas	• Folha de ofício • Livros • Quadro
Geografia 03/03, 10/03, 31/03	• Grupo étnicos do município e estado • Os traços culturais dos grupos étnicos no espaço de vivência dos estudantes e da comunidade • Formação sócio-cultural-econômico da região, identificando sua miscigenação cultural • Leitura, interpretação e elaboração de representações cartográficas	• (EF03GE02) • (EF13GE12MG)	• Atividade em folha xerocada • Conversas, debates • Atividades em duplas	• Quadro
História 03/03, 10/03, 17/03, 24/03	• História da formação da cidade e região da sociedade local • Como surgiu minha cidade? Quem a fundou e povoou? O que aconteceu? Quando? • As inter-relações dos grupos populacionais • O crescimento econômico e tecnológico • Dados sobre a história da cidade ou região usando diferentes fontes (relatos orais, fotografias antigas, documentos, objetos, etc.) • Registrar os dados e informações coletadas	• (EF03HI01) • (EF03HI02)	• Atividade em folha xerocada • Conversas, debates • Atividades em duplas	• Livro didático
Geometria 13/03	• Sólidos geométricos. Prismas e pirâmides		• Atividades para relembrar um pouco do conteúdo	• Quadro • Livro didático
Produção de texto 06/03, 13/03, 27/03	• Produção de texto institucional	• Planejar e produzir textos com autonomia	• Folha xerocada com algumas dicas sobre como produzir um texto	• Folha xerocada • Quadro • Reconto.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras referente ao planejamento da professora Flor (2020).

Quadro 2 – Caderno de planejamento da professora Flor

ORGANIZAÇÃO DA ROTINA SEMANAL 03/03 ATÉ 06/03 EF04MAO1					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1	ESPECIALIZADA	História/Geografia – O sujeito e seu lugar no mundo	Português Texto: 1 Sorvete	Matemática – Sistema de numeração	Matemática Geometria
2	ESPECIALIZADA	Estudamos a história de Sabará/aula expositiva	Interpretação Separar as sílabas EP35LP13	Decimal. – Correção das atividades	Português Produção de texto
3	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
4	ESPECIALIZADA	EF03GE02 Para Casa	Matemática – Resolução de problemas	Ciências – Corrigir o para casa	Texto
5	ESPECIALIZADA	Geografia: fazer o mapa de Sabará e escrever uma curiosidade da cidade	Lista de palavras com S (dinâmica)	Audição e visão Foi dado um resumo no quadro sobre como cuidar da saúde auditiva e visão porque a maioria não fez!	Interpretação de texto Produção de texto

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras referente ao planejamento da professora Flor (2020).

Destaca-se que, durante as entrevistas narrativas, a fala das professoras participantes sobre a ação de planejar, no início da carreira docente, foi cheia de detalhes e reflexões, revelando ser essa ação muito significativa em sua prática. Entretanto, em poucos momentos esses detalhes são registrados nos cadernos de planejamento. Os cadernos, para as participantes, são o verdadeiro registro da ação de planejar o ensino. No trecho abaixo, a professora Lua discorre sobre o tema:

“

O meu planeamento mesmo é no caderno, no ano passado a gente tinha um caderninho que ele já tinha os campos e as habilidades separados, então a gente só preenchia com o código de cada habilidade. Porém, achamos muito cansativo fazer isso todo dia, esse ano reformulamos esse caderno, um caderninho super infantil mesmo, uma gracinha, é todo enfeitadinho. Nele, temos as datas por dia da semana e naquelas datas preenchemos o que estamos trabalhando, não preenchemos com os códigos da BNCC, a gente preenche com os códigos só no Syens. Lá, temos que preencher mensalmente, mas no caderno a gente coloca o que a gente trabalhou no dia a dia. Mesmo com o palavreado normal, não usamos termos técnicos, os técnicos deixamos para o planeamento oficial (Relato Profa. Lua, 2022).

No relato da professora Lua, assim como nos relatos das professoras Flor e Brisa, evidencia-se que o planeamento que consideram retratar seu trabalho não está nas planilhas, e sim no seu caderno; mesmo com direcionamentos, elas o ressignificam e adaptam a sua rotina. A função burocrática é cumprida, mas tem pouca relevância no seu trabalho diário. Nesse sentido, Fusari (1990) denuncia o caráter burocrático do planeamento de ensino no espaço escolar, pontuando que a maioria dos professores apenas copia itens de um plano de ensino ou faz cópia do ano anterior, buscando somente cumprir uma tarefa. Para o autor, isso não é planejar; pois, segundo ele, o planeamento de ensino é um processo contínuo de reflexão no cotidiano da escola.

No encontro com as professoras Flor, Brisa e Lua, foi possível compreender a importância de um olhar mais cuidadoso e reflexivo para os cadernos de planeamento, pois evidenciavam-se as retomadas de decisões, análise de propostas e argumentos que as professoras narravam sobre suas práticas. Embora aparentemente burocrático, o planeamento de ensino pode ser um condutor de debates reflexivos e formadores para os docentes principiantes e veteranos.

Uma das ações de acolhida narrada pelas professoras foi o recebimento de planilhas prontas, como exemplo do que deveriam produzir em seu futuro planeamento. Ainda assim, as professoras participantes deste estudo revelaram, nas entrevistas e nos cadernos, que produzem outros elementos que ultrapassam e/ou subvertem as diretrizes pré-determinadas. Porém, a organização dos cadernos ainda apresenta

elementos burocráticos e infere-se que faltou, a essas professoras, momentos coletivos de reflexão que as ajudariam a registrar também práticas do dia a dia, dúvidas e reflexões sobre seu planejamento de ensino; além de compreender os documentos oficiais dentro de um contexto de disputas de poder político e econômico que influencia a sua prática docente. O debate coletivo, no espaço escolar, poderia ajudar as principiantes a enfrentarem, de forma mais tranquila, as dúvidas e os incômodos que sentem com o planejamento baseado nos documentos oficiais.

Algumas considerações

Conforme discutimos neste capítulo, a ação de planejar o ensino não é uma tarefa simples ou fácil, principalmente no início de uma carreira docente. Essa é uma tarefa que exige, do docente, tempo, postura crítica, investigativa, negociações e escuta. O encontro com sua própria prática e a de seus pares desperta tensões e inseguranças, mas também fortalece o coletivo e cada um individualmente. O ensino e a aprendizagem, pilares de nossa profissão, traduzem-se principalmente no planejamento que produzimos, pois é a partir dele que executamos cada ação e é a ele que retornamos para refletir sobre nossa prática.

As participantes deste estudo evidenciaram o que pesquisas do campo de Educação têm apontado: os desafios e as tensões do começo da carreira docente. Para as professoras Flor, Brisa e Lua, a complexidade do dia a dia escolar apresentou inúmeros desafios, entre eles, produzir e executar o planejamento de ensino coerente com as demandas dos alunos e com os documentos oficiais. A assistência pontual e desestruturada no acolhimento dessas professoras suscitou sentimentos de abandono e insegurança para realizar os fazeres docentes. Todavia, com apoio de colegas mais experientes e buscas pessoais, as professoras elaboraram estratégias de enfrentamento desses desafios, sendo uma delas a produção do caderno de planejamento.

Nas entrevistas narrativas, os cadernos de planejamento emergiram e se revelaram como uma das formas que as participantes encontraram para se constituírem professoras. Elas os compreendem como essenciais em sua prática diária não só como

um meio de organizar suas aulas, mas também como uma forma de visibilizar seu trabalho junto à comunidade escolar.

Repensar a importância do acolhimento dos professores iniciantes envolve uma mudança de postura, principalmente nos espaços escolares, conforme defendem os autores citados neste capítulo, e a participação e o compromisso de todos os profissionais da escola é fundamental. Junto a isso, acreditamos que o planejamento, para além de listas de habilidades e competências construídas coletivamente, pode ser umas das chaves para o acolhimento dos novos docentes.

Portanto, entendemos e reafirmamos que um trabalho coletivo e reflexivo no chão da escola pode integrar todos os docentes, minimizando os impactos da inserção das professoras principiantes e resgatando o verdadeiro papel do planejamento de ensino na escola: o ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BATISTA, Sylvia Helena da Silva. Formação de professores e aprendizagem: tecendo encontros. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-8, jan./julho, 2008. Disponível em: <http://publicacoes.unid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/180>. Acesso em: 1 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative and education. *Teachers and teaching*, v. 1, n. 1, p. 73-85, 1995.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de Neve Virtual: O uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 7, n. 1, p. 15-37, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didáticos pedagógicos. Professorado: *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, v. 23, n. 3, p. 94-112, jun./set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ILjMdu>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia De Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3bOwix1>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magaly; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livros, 2008.

FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa; CRUZ, Giseli Barreto da. “O início é até meio assustador (...)!”: Inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 31-44, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/431>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FERNÁNDEZ, Julio Hizmeri et al. Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250053>. Acesso em: 18 maio. 2022.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Ideias*, São Paulo, n. 8, p. 44-53, 1990. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000810654>. Acesso em: 29 maio. 2021.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como Prática Educativa*. São Paulo: Loyola, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, n. 8, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/>

bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?seq.
Acesso em: 7 set. 2021.

GATTI, Bernadette. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, v. 30, n. 3, 14 mar. 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Entre experiências e saberes: narrativas de professoras em exercício nos anos iniciais. *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e63314>. Acesso em: 23 mar. 2024.

MORAIS, Joelson de Sousa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. As histórias de vida de professoras iniciantes no processo de constituição da docência. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 57, p. 190-202, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432020000100190&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 mar. 2024.

NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. *Invenções de vida, compreensão de itinerário e alternativa de formação*. São Paulo: [s.n.], 2010, p. 103.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigacion Cualitativa*, v. 2, p. 6-26, 2017.

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. *Revista The Specialist*, v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/issue/view/2076>. Acesso em: 23 set. 2021.

RUSSO, Miguel Henrique. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. *RBPAE*, v. 32, n. 1, p. 193-210, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/62356/37778>. Acesso em: 29 maio. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de; Meireles, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 39, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4750/47966110>. Acesso em: 8 ago. 2022.

The background features a dark gray field with a light gray grid of dots in the upper left corner. Overlapping this are two large, concentric-like circular shapes in shades of gray, creating a sense of depth and movement.

Planejamento de ensino

ferramenta do previsível e das contingências

Nirlene Oliveira

Nair Pires

Como citar este capítulo

Oliveira, Nirlene; Pires, Nair. Planejamento de ensino: ferramenta do previsível e das contingências. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 40-66.

2

Introdução

Com o objetivo de compor um capítulo deste livro, este texto apresenta e discute algumas das compreensões advindas da pesquisa realizada no âmbito do mestrado profissional em Didática e Docência, sob a orientação da segunda autora, a respeito de como se relacionam o planejamento docente e a prática em sala de aula, no ato de ensinar. Desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental da capital mineira, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a relação entre o planejamento da aula e a prática do planejado. A necessidade de investigação nasceu de uma inquietação alimentada por uma prática profissional docente em constante desafio para harmonizar o planejamento de ensino com uma prática de ensino exitosa, dentro da universalidade e considerando a diversidade de alunos presentes na escola pública.

O recorte aqui apresentado e analisado tem como foco o planejamento de ensino. No intuito de elucidar a discussão proposta, buscaram-se referenciais didático-teóricos que apresentassem um repertório de conhecimentos e elementos próprios ao planejamento do ensino, assunto tratado em Gauthier *et al.* (2013), Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), e, no que se refere ao planejamento da gestão dos

aprendizados, Libâneo (2006) e Tardif e Lessard (2014). Por fim, na base da discussão, trouxeram-se dados referentes à entrevista e aos documentos de planejamento que constituíram o *corpus* da pesquisa.

O trabalho de campo teve início em novembro de 2021, durante a pandemia da Covid-19, no momento em que foi permitido o retorno presencial às escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Nesse contexto, embora os alunos com comorbidades tenham permanecido na modalidade ensino remoto, esta pesquisa focou no ensino presencial. Este estudo foi feito também por meio da observação não participante do trabalho de uma professora de Língua Portuguesa, em três turmas de 6º ano, na própria escola.

Pela natureza da investigação, o presente estudo se insere na pesquisa qualitativa. Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke; André, 2013) justificam a pertinência dessa abordagem, uma vez que a pesquisa qualitativa busca a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, preocupando-se mais com o processo do que com o produto. O pesquisador estabelece estreito e direto contato com o ambiente natural no qual ocorre o fenômeno pesquisado, em que o problema naturalmente acontece, não sendo intencionalmente manipulado pelo pesquisador e sendo essencial para a pesquisa o conhecimento do contexto recortado.

Para o alcance dos objetivos da investigação, foram utilizados os seguintes procedimentos de pesquisa: entrevista semiestruturada, observação não participante da aula e análise de documento. Por meio da entrevista semiestruturada, realizada presencialmente na própria escola, buscamos identificar as percepções da professora sobre o seu planejamento, sua prática em sala de aula e a relação estabelecida entre um e outro.

A entrevista é um procedimento de coleta de dados que traz, ao pesquisador, uma versão sobre um fato (Manzini, 2006 apud Manzini, 2012), podendo, portanto, ser utilizada dentro de uma abordagem qualitativa ou como um procedimento de coleta auxiliar. No caso desta investigação, os dados da entrevista foram confrontados com os coletados na observação e análise documental.

A observação é o instrumento que nos leva ao contato com o real: “é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (Laville; Dionne, 2008, p. 176). Com a observação não participante da aula presencial, analisamos a prática de ensino desenvolvida na abertura, desenvolvimento e encerramento das aulas. Essas observações se basearam no referencial teórico de Gauthier *et al.* (2013) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) sobre as duas dimensões do trabalho do professor na sala de aula: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. De forma sistemática e detalhada, no trabalho dos autores podem ser observadas as estratégias didáticas nos momentos de planejamento, interação e avaliação da aula.

A observação da sala de aula teve como suporte uma pauta de observação, contendo elementos identificados ou não no desenvolvimento da prática de ensino. A construção desse instrumento dialoga com o proposto por Pires e Gauthier (2020, p. 2). Nesse trabalho, os mesmos autores trazem o conceito de Pautas Didáticas, que se refere a “um conjunto de dispositivos de formação que contribuem para a aprendizagem da docência em ação”. Trata-se de um roteiro didático que permite observar, registrar e fazer uma reflexão crítica. A Pauta Didática (Pires; Gauthier, 2020) para a observação da sala de aula, elaborada pelos autores reportados, engloba elementos para refletir sobre a gestão da classe e a gestão dos aprendizados, apresentando-se como um profícuo dispositivo para o alcance dos objetivos propostos, podendo levar a importantes reflexões sobre as questões levantadas na pesquisa.

Com a análise de documentos, examinamos o documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), Percursos Curriculares, o planejamento de ensino e o planejamento da aula (sequências didáticas), verificando os elementos que os compõem. A análise desses planejamentos se deu em paralelo à análise do documento produzido pela SMED/BH – *Percursos Curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia* –, que teve como finalidade nortear o planejamento e o trabalho do professor municipal no período da pandemia.

Para a realização da pesquisa em campo, levou-se em consideração que, mesmo estando em atividades presenciais, o retorno às aulas provocou insegurança na

comunidade escolar, ainda muito bem monitorada por protocolos sanitários. Assim sendo, a intervenção no ambiente escolar foi exígua e discreta, resultando concretamente no envolvimento de um menor número de participantes, e em um tempo estritamente necessário para a coleta dos dados da investigação.

Um estudo sobre planejamento de ensino

Um estudo recente, fundado a partir da teoria de ensino, apresentado nas obras de Gauthier *et al.* (2013) e Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), traz importantes elementos para a reflexão e análise sobre os dados desta pesquisa, sob o ponto de vista didático. Na obra *Por uma teoria da pedagogia*, de Gauthier *et al.* (2013, p. 185), pode-se conhecer, de forma sistematizada e detalhada, um repertório de conhecimentos próprios ao planejamento do ensino.

O professor, de forma intencional e planejada, conduz a aprendizagem “em três grandes momentos: a preparação e o planejamento; o ensino propriamente dito (interação); o acompanhamento e a consolidação” (Gauthier; Bissonnette; Richard, 2014, p. 63). Na fase preparatória, o professor utiliza estratégias relativas ao planejamento da gestão dos aprendizados e da gestão da classe. Em suas análises, Gauthier *et al.* (2013) dizem ser recorrente, na literatura, que o trabalho de planejar influencia positivamente na aprendizagem, na maneira de organizar o trabalho em grupo, na atenção aos processos de sala de aula e no conteúdo da matéria.

Citando Doyle (1986), Gauthier, Bissonnette e Richard (2014, p. 62) esclarecem que a gestão dos aprendizados é o ensino dos conteúdos: “ensinar o programa, certificar-se de que os diversos elementos da matéria sejam aprendidos e dominados”. A função pedagógica da gestão dos aprendizados equivale a procedimentos relativos ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte de uma aula. Trata-se de um conjunto de operações que o professor implementa para que os alunos aprendam o conteúdo. A gestão da classe é o modo de “organizar os grupos, estabelecer regras de convivência, reagir a comportamentos inaceitáveis, encadear as atividades etc.” (Gauthier *et al.*, 2013, p. 277).

A teoria de Gauthier *et al.* (2013) aponta um caminho bem orientado para construir o planejamento da aula, e essa orientação sistemática foi utilizada como parâmetro para a observação da prática pesquisada neste estudo.

O planejamento da gestão dos aprendizados

No momento de planejar, o professor determina os objetivos de aprendizagem; prioriza e transforma os conteúdos em consonância com os objetivos; organiza o ambiente educativo no que diz respeito ao tempo, lugar, material e recursos; seleciona as estratégias de ensino; seleciona as atividades de aprendizagem, estabelecendo a sequência e os procedimentos de avaliação. Nessa fase de preparação, o professor planeja tudo o que intenciona fazer para favorecer o aprendizado dos alunos.

O planejamento de uma aula ou conjunto de aulas, conforme Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), apresenta objetivos de aprendizado, abertura da aula, conduta da aula, objetivação da aula, tempo para cada etapa e o material necessário. Um plano de aula normalmente começa com a determinação dos objetivos do aprendizado, aquilo que o aluno deverá saber ou ser capaz de fazer ao final da aula ou em outras condições de realização, também definidas previamente. Os objetivos devem ser redigidos de forma clara e devem ser coerentes com o currículo estabelecido.

No planejamento da abertura da aula, o professor explicita como ele irá introduzir a matéria, chamar a atenção dos alunos, fazer a apresentação dos objetivos da aula, justificar a relevância do objetivo da aula, ativar os conhecimentos anteriores, além de planejar como será apresentado o caminho a ser seguido durante a aula.

Após o planejamento da abertura da aula, segue-se o planejamento da conduta da aula. Nessa parte, o professor planeja a modelagem, isto é, utilizando-se de um exemplo previamente escolhido, o professor demonstrará, ao aluno, como ele deve fazer, explicitando seus processos cognitivos utilizados naquela situação-problema. Para auxiliar na compreensão pelos alunos, são úteis os exemplos e os contraexemplos. A compreensão deve ser verificada constantemente e, para essa finalidade, o professor planeja espaços de diálogo com os alunos.

Planejada a modelagem, a próxima etapa é o planejamento da prática guiada. O professor planejará as atividades, articulando-as aos exemplos trabalhados

na modelagem e aos objetivos estabelecidos. Nessa etapa, também se planeja a modalidade de organização a partir da qual os alunos desenvolverão o trabalho. Em seguida, o professor planeja a prática autônoma, isto é, o momento em que os alunos executam as tarefas sozinhos, desenvolvendo e reforçando os aprendizados atingidos nas etapas anteriores da aula. O professor planeja atividades em consonância com os objetivos de aprendizado. Por fim, o professor planeja o encerramento da aula, que poderá conter a retrospectiva do caminho percorrido, destacando objetivos, método e resultados. O professor também pode fazer um resumo evidenciando o que é essencial guardar em mente e anunciar o que será abordado na aula seguinte, articulando e concatenando conhecimentos.

A avaliação dos aprendizados da aula também deve ser planejada com base nos objetivos delimitados. É importante prever o tempo da aula ou da unidade de aprendizado, bem como das etapas. Além disso, é necessário prever e preparar o material e os recursos que serão utilizados.

O planejamento da gestão da classe

A outra dimensão do trabalho do professor é a gestão da classe, qual seja, “um conjunto de regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado dos alunos” (Pires; Gauthier, 2020, p. 14). Segundo os autores, os procedimentos da gestão da classe se definem em relação às variáveis do contexto de trabalho: atividades, tempo disponível, organização material e social, desenvolvimento intelectual e social dos alunos, influências culturais e socioeconômicas, devendo ser planejados e se fazerem presentes nos momentos de interação e avaliação. O docente planeja as medidas disciplinares, as regras e os procedimentos, as rotinas de funcionamento e seu sequenciamento. A adoção de rotinas libera espaço para o trabalho do professor com a aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo em que desenvolve, na classe, o senso de responsabilidade. O clima organizacional da classe e o rendimento dos alunos são influenciados pelas atitudes e expectativas dos professores, os quais devem ser persistentes em relação ao alcance dos objetivos almejados no trabalho com a turma, fazendo a supervisão ativa e viabilizando melhores resultados de aprendizagem.

O planejamento na prática

Realizamos nossa pesquisa no último bimestre de 2021, no início do retorno escolar presencial, parcial, no período da pandemia da Covid-19, com a colaboração de uma professora de Língua Portuguesa, atuando em três turmas de 6º ano na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), e que aceitou fazer parte do trabalho.

A professora Clarice, aqui em codinome, é licenciada em Letras/Português, com 29 anos à época da pesquisa, autodeclarada preta e residente em bairro próximo à escola, campo da pesquisa. Sua primeira experiência docente ocorreu em 2012, no programa de extensão universitária. A partir desse programa, ministrou aulas de Língua Portuguesa para turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos do Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (PEMJA/COLTEC) durante a graduação em Letras. Depois, em 2016, foi professora do Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX-FALE), lecionando disciplinas de Português intermediário/avançado.

Em 2017, iniciou seu trabalho como docente na rede pública estadual, atuando em turmas da EJA, experiência que se estendeu até 2018. Em 2019, iniciou o ano letivo com turmas do Ensino Médio regular, atividade que interrompeu para ingressar na rede municipal de Belo Horizonte, em agosto de 2019, permanecendo na mesma escola em que tomou posse. Começou a lecionar para o 6º ano em fevereiro de 2020, e, no ano de 2021, permaneceu com turmas dessa etapa. A professora ainda conservava um cargo no estado, atuando, na parte da manhã, na secretaria da escola e, à tarde, na E.M. Vिलарежо Azul.

Tendo assumido as três turmas de sextos anos no mês de abril de 2021,¹ ainda no ensino remoto, a professora organizou seu planejamento anual, o qual chamou de esquema, apontando mês a mês os conteúdos e dividindo-os em duas partes, tomando

1 Esse marco cronológico diz respeito à organização do trabalho dos professores na escola, em relação à distribuição de turmas e cargos. Os alunos estiveram, por determinação legal, no continuum 2020/2021. A partir desse marco, a professora seria a responsável pelo ensino remoto com as turmas dos três sextos anos desta pesquisa.

como critério a periodicidade quinzenal de produção de atividades sequenciadas para o aluno realizar remotamente. Em uma das partes, além dos conteúdos, a professora apontou os códigos referentes às habilidades constantes nos Percursos Curriculares, documento referência elaborado pela SMED/BH para orientar o trabalho do professor. O planejamento anual da professora indica o que trabalhar (o conteúdo), mas não traz o como (metodologia), o para quê (objetivos), com que recursos e tampouco a avaliação. A respeito desse planejamento enxuto, diz a professora:

“

Não foi um planejamento muito extenso, porque precisava ser um pouquinho móvel. [...] Tinha feito só um esquema, não fiz um planejamento bem estruturado esse ano. [...] Não fiz igual eu fiz ano passado, organizando por capítulo, livro, página, por exemplo... texto extra, avaliação... Não fiz igual o ano passado, fiz só um esqueleto de tópicos que iam ser trabalhados.

A partir desse planejamento anual, o planejamento das aulas se transformou na preparação/elaboração das sequências didáticas, dando cumprimento ao disposto no referencial curricular da SMED. Por definição da unidade escolar, a entrega das atividades aos alunos teve periodicidade quinzenal e, segundo a professora, o atendimento a essa demanda foi óbice à realização do planejamento:

“

O nosso tempo de planejamento está sufocado com a pandemia. Não está sobrando tempo para a gente planejar com qualidade... Porque o tempo de produção de material está consumindo muito. Aí, tem o tempo de reunião, tem o tempo que a gente tem que estar aqui com eles. Então, está tudo muito sufocante. Esse planejamento de qualidade da aula, eu não estou conseguindo fazer como eu fazia antes.

As aulas observadas corresponderam ao trabalho com as sequências didáticas elaboradas para serem desenvolvidas no mês de novembro, tanto para os alunos no ensino remoto quanto no presencial. Ressalta-se que o regime presencial não obrigatório para o 6º ano teve início em agosto de 2021, o que significa dizer que muitos alunos continuaram estudando remotamente. A professora elaborou as sequências didáticas, datadas de 3 e 16 de novembro.

Os objetos de conhecimento (nomenclatura utilizada nos Percursos Curriculares) presentes na sequência didática são os mesmos apontados no planejamento anual da professora, porém não são os mesmos apontados como essenciais nos Percursos Curriculares. A referência para a elaboração da sequência didática foi o livro didático adotado na escola, que, por estar também submetido à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), contempla habilidades previstas no documento da SMED. Conforme entendimento da professora:

“

Os livros didáticos agora vêm com um suporte de apoio da base da BNCC, já indicando para a gente as habilidades essenciais, as que são contínuas, já vêm trazendo um pouco disso. Então, por exemplo, eu aproveito de um livro do 6º ano que já tem um conteúdo programático sugestivo com base na BNCC. Então, ele já é meio que base. Geralmente eu utilizo ele, mas não todo. Utilizo uma parte e tento referenciar nos planos curriculares.

As habilidades que seriam trabalhadas nas duas apostilas foram listadas, em códigos, na primeira apostila do mês. As sequências são introduzidas por meio da retomada da apostila anterior, dando continuidade, como é o caso da primeira apostila de novembro; ou fazendo uma revisão, como é o caso da segunda. Os textos que apresentam o conteúdo, explicando-o, estão redigidos de forma clara, em simulação de diálogo com o estudante; a professora abre ao aluno, por escrito, na própria apostila, a possibilidade de ser chamada a esclarecer as dúvidas. Os objetivos de aprendizado não estão apresentados no material a ser entregue ao aluno.

Ao analisarmos conjuntamente o plano anual e as sequências didáticas elaboradas pela professora, em face da entrevista, percebemos que não há incongruências entre as informações presentes nesses instrumentos se comparados entre si, sendo possível perceber alguns pontos importantes em relação a eles: o planejamento anual mostrou-se não detalhado. Porém, na execução presencial, precisou ser flexível na tentativa de atender aos ritmos diversificados entre as turmas. Libâneo (2006) entende que o planejamento deve apresentar uma ordem sequencial, progressiva e com uma previsão de passos organizados em uma sequência lógica, caracterizando-se pela objetividade, coerência e flexibilidade.

A objetividade consiste na correspondência às possibilidades humanas e materiais da realidade de aplicação do planejamento. O conhecimento da realidade faz o planejamento situado e abre possibilidades para ações de superação dos desafios encontrados. Libâneo (2006), ao falar sobre o princípio da objetividade, lembra que a superação de condições da realidade somente nos é possível tendo o conhecimento das limitações nela contidas.

O material elaborado para dar cumprimento ao planejamento foi utilizado nas modalidades presencial e remoto, o que resultou em um conflito temporal no desenvolvimento das atividades entre os alunos que estavam em uma modalidade e outra. Nesse sentido, pareceu-nos frágil a preocupação com o critério da objetividade, tal como lido em Libâneo (2006).

“Quando nós retornamos às atividades remotas, esse planejamento foi revisto completamente”. Nessa fala da professora, percebe-se que o planejamento se mostra flexível para se adequar a cada nova realidade, com suas novas demandas. Ao utilizar as mesmas sequências didáticas planejadas tanto para os estudantes em estudo remoto quanto em estudo presencial, e ao fazer um mesmo planejamento para turmas distintas, sem que tenha havido uma avaliação diagnóstica e sem aferir os conhecimentos prévios, o planejamento pode carecer de objetividade, como se pode perceber nos trechos a seguir reproduzidos:

“

Pesquisadora – Então, assim, na prática vocês planejaram a sequência didática para o remoto e aí você trabalha com ela no presencial?

Entrevistada – Isso, para os alunos não terem materiais diferentes [...]. É muito diferente você trabalhar, você fechar um material para entregar para um aluno na casa dele, para ele vir buscar aqui e entregar, e um material que você quer trabalhar em sala. Porque em sala você tem mais possibilidades e, às vezes, mais necessidades. Às vezes, a gente tem que voltar um aluno que ainda está no ritmo dele, mas como você precisa entregar um material dentro do prazo, para ele ser xerocado, entregue para o aluno, você fica um pouco presa.

Pesquisadora – No ano passado você fez um planejamento, mas não pôde seguir em função da pandemia. E esse planejamento você fez sozinha, teve ajuda da coordenação?

Entrevistada – Eu fiz com uma colega que também ficaria com uma turma do 6º ano. Então, como para as turmas de 6º ano o conteúdo tem que ser o mesmo, um 6º ano não pode receber um conteúdo diferente da outra turma, então nós fizemos juntas, fechamos juntas e entregamos para a coordenação.

Ao tratar do planejamento da gestão dos aprendizados, Gauthier *et al.* (2013) enumeram seis itens a constar em um planejamento, quais sejam: os objetivos de ensino, os conteúdos de aprendizagem, as atividades de aprendizagem, as estratégias de ensino, as avaliações e o planejamento do ambiente educativo. Na obra de Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), esses itens são ampliados e tratados na perspectiva da preparação de uma aula. Com base nessa literatura, pode-se dizer que estão ausentes esses aspectos nos planejamentos pesquisados, seja na modalidade anual ou nas sequências didáticas, nos quais encontramos a seleção do conteúdo e um planejamento de atividades, respectivamente.

Em face do desafio de orientar o trabalho do professor nesse campo de incertezas concretizado pela pandemia, a SMED orientou a reorganização curricular por carga horária e não por dias letivos. Assim, às atividades corresponderia um número de horas a ser dimensionado pelas unidades escolares. A análise dos documentos de planejamento da professora mostra como esse processo foi conflituoso para a escola. O plano anual da professora foi organizado por meses, mesmo com um calendário indefinido. As apostilas foram datadas e tiveram a periodicidade quinzenal de entrega. O conflito temporal se acentuou quando, com a volta parcial do ensino presencial, a mesma sequência didática era trabalhada presencial e remotamente. Isso fez com que as datas estipuladas se desmoronassem em razão de ritmos muito diferentes de realização das atividades provocados pelo imprevisível das interações em sala de aula.

Ao ser perguntada sobre o que considera importante em um planejamento, a professora diz:



Em um planejamento bom, principalmente o tempo. Eu tenho que ter um tempo de execução. Então, eu tenho que conseguir listar tudo o que eu quero trabalhar e conseguir dividir isso no tempo das aulas. Para mim, um planejamento bom começa por aí. Na seleção do conteúdo que eu vou trabalhar, a gestão do tempo desse conteúdo que eu vou trabalhar. Eu preciso entregar o material que vai ser feito na outra semana com muita antecedência.

Tardif e Lessard (2014), ao comentarem sobre a tarefa dos professores com o trabalho curricular, ampliam o entendimento de que o trabalho docente, em relação aos programas e instrumentos curriculares, vai além da seleção dos conteúdos em razão do tempo real disponível, porque, além de selecionar, os professores abordam e interpretam os programas para adequá-los à situação de trabalho, dando-lhes sentido com seu trabalho simbólico e discursivo. E, ainda, que a escola goza de uma estrutura organizacional de tempos escolares que independem dos indivíduos e das aprendizagens; o tempo é dado para ser “repartido, planejado, ritmado de acordo com as avaliações, ciclos regulares, repetitivos” (Tardif; Lessard, 2014, p. 75). Gauthier, Bissonnette e Richard (2014), ao discorrerem sobre o planejamento da gestão dos aprendizados, ratificam a existência de um currículo preconizado com o qual se alinharão o ensino e a avaliação. Essas duas referências inserem o trabalho do professor a partir da existência de um programa curricular sistêmico; ou seja, a formulação dos objetivos, a seleção, a interpretação e atualização dos conteúdos, conforme a situação da prática, pressupõe a existência de conteúdos preestabelecidos em programas curriculares a serem dimensionados no tempo previsto.

Este relato da professora ilustra o desconforto de lidar com a ausência da binariedade de “o quê” e “quando”, em uma concepção da organização em conteúdo/etapas letivas no dimensionamento do planejamento, sendo um desafio que se pretendeu enfrentar para uma reinvenção da escola e da relação pedagógica, conforme concebida pela SMED em seu documento curricular elaborado para orientar o trabalho docente no momento da pandemia.

A análise do planejamento pesquisado nos leva a constatar a ausência de uma ação para determinar os conhecimentos prévios dos alunos. A professora iniciou seu

planejamento sem um diagnóstico. Ao ser interrogada se havia um liame entre o que foi planejado por ela e o que foi trabalhado no ano anterior, a professora diz:

“

Não. Sequer conheci os alunos, sequer vi o planejamento do ano anterior. Isso é uma falha muito grande. [...] a gente não avalia o que foi feito no ano anterior, antes de iniciar o deste ano, porque a questão da continuidade é inviabilizada, por exemplo, por escolha de turma.

Depreende-se que o planejamento talvez seja estanque, podendo haver descontinuidade ou repetição desnecessária de conteúdos que já foram aprendidos. Ao discutir a necessidade de o professor diagnosticar e prover os conhecimentos prévios necessários a um aprendizado, Libâneo (2006) diz que não se pode atribuir o fracasso do aluno à falta de pré-requisitos. Se estão ausentes, devem ser planejados e trabalhados. Gauthier, Bissonnette e Richard (2014) dizem que os conhecimentos prévios devem ser inicialmente determinados, checados e, se necessário, ativados ou ensinados, vindo essa ação a compor o planejamento de ensino. Em relação a uma das causas desse problema, a professora aponta a forma de distribuição de turmas aos professores:

“

Ano que vem eu não vou ter prioridade para trabalhar com essas turmas, o que eu gostaria muito. Eu gostaria muito de dar sequência no planejamento, sabendo o que eu vivi com eles esse ano, para fazer então o planejamento para o ano que vem. Eu adoraria fazer isso, mas, provavelmente, como eu sou a última do acesso aqui, eu não vou poder escolher. E, talvez, eu não possa escolher o 7º ano, então eu vou começar tudo de novo nas turmas que sobram para mim.

Luckesi (2009, p. 81) credita à avaliação diagnóstica a possibilidade de ser 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”. Esse mapeamento viabilizado pela avaliação diagnóstica poderia trazer à professora um conjunto de dados, que lhe permitiria dar continuidade ou iniciar processos de ensino com novos alunos.

As avaliações feitas pela professora, por meio dos questionamentos dirigidos aos alunos em sala de aula e das provas escritas, também foram coerentes à forma

como planejou e à forma como ensinou. A professora demonstrou, em suas falas, ter conhecimento do resultado do trabalho:

“

O tempo das ações não está batendo com o tempo de planejamento, porque você tem que planejar com uma antecedência muito grande. Mas a realidade material da sala de aula é que os alunos estão demandando a retomada de um monte de conteúdos, porque eles estavam só fazendo de qualquer jeito, aí já não estavam conseguindo... aprender os conteúdos mesmo. Eles não estavam aprendendo.

Cabe destacar, ainda, uma declaração da professora, na qual ela menciona a avaliação no ensino remoto, a saber:

“

O próximo conteúdo da apostila, por exemplo, vai ser substantivo. Vou dar mais uma vez o substantivo, porque agora (com o regime presencial) é que eu estou conseguindo avaliar isso de forma mais concreta para perceber as habilidades que eles conseguiram desenvolver e que estão ok, e as que não. [...] É quase uma farsa falar que a gente estava avaliando esses alunos em casa.

Para entender as razões da precariedade da avaliação nesse tempo de pandemia, ressalta-se que a professora assumiu as turmas em abril de 2021, na modalidade ensino remoto. Em 5 de agosto de 2021, os estudantes do 6º ano foram chamados para o presencial não obrigatório, em uma organização que privilegiou a segurança por meio do distanciamento social. Os alunos que quiseram ir à escola tiveram que fazê-lo em escala mínima, em grupos pequenos e com uma periodicidade que impediu o sequenciamento do ensino, momento chamado, pela rede, de organização por bolhas.² Somente em novembro as turmas ficaram cheias, porque foi concedida a permissão para a frequência de todos, facultada aos estudantes com comorbidades, conforme afirma a professora Clarice:

² Conforme a metragem da sala de aula e o distanciamento recomendado pelas autoridades sanitárias, formaram-se pequenos grupos de alunos (as bolhas) para atendimento presencial. Essa organização ocasionou uma periodicidade maior entre uma aula e outra, com o mesmo professor, na mesma disciplina.

“

Não sei ainda, não consegui ainda (risos) decidir como eu vou reestruturar. Mas eu vou precisar, porque eu estou muito atrasada nessa turma. E aí o que estava acontecendo, em agosto, nós retornamos em bolhas. Então, eu só ia em duas turmas. Só a partir de outubro que eu comecei a ir em todas as minhas turmas. E só em novembro que as turmas ficaram cheias, que eu comecei a ver praticamente todos os alunos. [...] Por coincidência, deu os feriados e tal, e foi uma turma que eu fui, tipo, umas três vezes. Então, meu plano de aula não consegui nem... mal consegui iniciar lá em relação a novembro.

Os trechos acima demonstram como a excepcionalidade do contexto educativo dificultou a execução do planejamento e, conseqüentemente, da avaliação. Tendo apresentado os Percursos Curriculares como documento norteador para a realização do trabalho do professor, sobre o qual ele poderia construir seu planejamento e sua prática, a mesma situação não ocorreu em relação à avaliação. Embora a escola pudesse desenvolver sua própria avaliação e seus próprios instrumentos avaliativos, a SMED/BH tomou para si a responsabilidade de monitorar o trabalho do professor e o desenvolvimento dos alunos por meio das planilhas lançadas no sistema, as quais os professores deveriam preencher, lançando as habilidades trabalhadas, as alcançadas e as não alcançadas. Uma compreensão parcial desse processo pôde ser percebida quando a professora fala sobre a questão das planilhas:

“

Intervenção direta [da prefeitura em relação aos Percursos Curriculares] teve agora na reta final, com essas planilhas para a gente preencher quais habilidades os alunos tinham concluído, quais que eles estavam no processo... A prefeitura enviou essa planilha para a gente preencher, por aluno, quais foram as habilidades que foram concluídas, quais estão em processo e quais que eu não trabalhei.

Ao iniciar a entrevista, a professora reconhece a importância do planejamento ao destacá-lo como algo que se “precisa para começar qualquer coisa” e fala das dificuldades enfrentadas. Ao ser interrogada sobre o planejamento inicialmente feito, ela diz que fez “só um esquema”:

“

Porque eu estou fazendo basicamente o que dá. Por isso que eu fiz um... eu não me debrucei sobre um planejamento extenso esse ano, porque eu sabia que ia ser muito utópico e foi gastar o tempo ali para nada. Tipo planejar no escuro. Como que você planeja sem um calendário de x dias, de x aulas, de quanto tempo você tem?

Em relação às dificuldades para planejar, esse escuro se traduziu na falta de definição de um calendário com um número de dias e aulas estabelecido. O calendário indefinido, a organização oscilante das turmas e seus horários e a falta de tempo foram os principais elementos alegados pela professora para explicar o planejamento esquemático. A falta de tempo para fazer um bom planejamento ocorreu devido ao acúmulo de tarefas: produzir as sequências didáticas, participar de reuniões, preencher planilhas, tempo com os alunos na escola, correção das atividades, tempo com o ensino remoto e suas demandas. Isso foi bastante destacado na fala da professora, conforme registro abaixo:

“

Fiz só um esqueleto, de tópicos que iam ser trabalhados. Mas eu não deixei redondo não, porque esse ano a gente teve que produzir também nosso próprio material. Então, essa produção de material fez com que meu planejamento ficasse um pouquinho mais rudimentar, digamos assim, ele ficou bem esquelético. Só tópicos que eu ia trabalhar. Não desenvolvi como... não defini exatamente quando, quantas aulas. Essas definições, o regime remoto me impediu de fazer. Então foi só um esquema. Como falei, os horários não permitem. [...] Mal dá para, no horário, eu cumprir o que a escola quer que eu cumpra, que é entregar isso aqui resolvido, pronto e lançado lá.

A alegação de calendário e horários indefinidos como obstáculos a um bom planejamento foi amplamente mencionada na entrevista:

“

Na prefeitura parece que o importante é a carga horária. Você tem que cumprir a carga horária. Então, essa apostila que eu produzi e tal tem x carga horária. Então, eu ainda estou me adaptando com o planejamento da prefeitura. Mas meus planejamentos, de modo geral, eram assim: os tópicos, os conteúdos programáticos que a gente vai trabalhar, matéria e conteúdo. Dividia por

bimestre ou por trimestre. Eu tento pensar em um plano de execução, mas como nós retornamos presencial, parcial em agosto, e não foi... você viu que eu te mandei uns quatro horários. [...] Então, é muito complicado você fazer um plano de aula sem você saber em que turma você vai estar.

Calendário fluido e horário fluido são totalmente incompatíveis com o plano de aula. Como é que você faz um plano de aula se você não sabe ao certo como que você vai executar? Quando? Em que quantidade de aulas?

Ao fazer a comparação entre o planejamento atual e o planejamento outrora elaborado, nota-se que a professora entende como elementos importantes no planejamento: a indicação dos conteúdos, a avaliação, as atividades de aprendizagem, as atividades enriquecedoras e o dimensionamento do conteúdo no tempo disponível:

“

Geralmente eu separo pelos períodos de avaliação da escola. Na PBH, é trimestral, por exemplo. [...] Elenco os conteúdos, como eu vou avaliar aquele aluno pelos conteúdos, prova, trabalho... atividades, no roteiro em sala de aula, atividades do livro. Separo, divido lá, faço uma previsão de pontos distribuídos por tipo de avaliação também e coloco lá os textos base que eu vou utilizar para trabalhar aqueles conteúdos, sejam textos literários, textos não literários, materiais como, de repente, um romance de um autor específico, um livro de contos... Elenco lá. E costumo colocar uma previsão de mais ou menos quantas aulas utilizar para cada conteúdo. Isso num ano letivo mais ideal, quando se tem calendário.

Mesmo em um ano ideal, como citado acima, ela não mencionou a delimitação dos objetivos de aprendizado, o planejamento das estratégias de ensino, de metodologias, a determinação dos conhecimentos prévios, o planejamento do ambiente educativo e o planejamento da gestão da classe. Sobre a prática de explicitar, aos estudantes, os objetivos de aprendizado, ao ser questionada sobre isso, a professora diz: “ainda não tive essa oportunidade de um início de ano que eu pudesse fazer e executar isso”.

Nos documentos de planejamento da professora Clarice, há um silêncio sobre o planejamento da gestão da classe. Os trechos a seguir, transcrições da entrevista,

ratificam a inexistência do planejamento da gestão da classe, seja em razão da pandemia ou em decorrência de ser reputado uma função docente para a qual não há necessidade de planejamento, que acontece no cotidiano escolar de forma espontânea e intuitiva, com base na experiência profissional.

Gauthier *et al.* (2013, p. 199) trazem, ao debate, o modo como o professor experiente lida com a elaboração do planejamento. Quanto mais novato o professor, mais detalhado será seu planejamento. Segundo os autores, o modelo linear de planejamento, que apresenta especificação dos objetivos, seleção das atividades de aprendizagem, organização das atividades de aprendizagem e especificação dos procedimentos de avaliação, é o modo como planejam professores pouco experientes. Professores experientes dedicam menos tempo à tarefa de planejar minuciosamente, uma vez que planejam a partir de planos incompletos e de imagens de aulas baseadas em experiências anteriores:

“

Entrevistada - Mas não estou tendo tempo para planejar uma intervenção de qualidade. Têm sido intervenções emergenciais. O que é que seria intervenção de qualidade? Por exemplo, trazer um texto para a gente trabalhar a questão de diferenças. Montar uma roda de conversa em que a gente pudesse... A gente não está podendo nem sair desse formato aqui, quadrado. Não está podendo nem levar os alunos num espaço aberto.

Pesquisadora - Você costumava ou costuma planejar essas estratégias? Por exemplo, estratégia para o menino prestar atenção, estratégia para a turma ficar mais silenciosa, [...].

Entrevistada - Planejar não. [...] É muito intuitivo, do momento.

A professora possui o saber experiencial de que nos fala Gauthier *et al.* (2013). Os desafios são enfrentados e resolvidos na contingência da prática em sala de aula. A observação da sala de aula pôde revelar que há organização nas aulas da professora Clarice, havendo, portanto, um modo estabelecido de funcionamento da aula.

Do seu ponto de vista, o descompasso entre planejamento e prática encontra várias razões, todas elas atreladas ao acontecimento da pandemia. A professora, em dado

momento, diz que o planejamento ficou “muito fluido”, porque foi muito complicado avaliar o aluno remotamente. Pairavam dúvidas sobre quem fazia as atividades e quem preenchia os formulários, acrescentando-se que nem todos faziam as atividades e nem todos preenchiam os formulários. Todos esses fatores impactaram a qualidade da avaliação dos aprendizados à distância e, em consequência, trouxeram dúvida sobre o avançar ou retroceder na execução do planejamento:

“

Foi muito complicado avaliar esse aluno à distância. Então, eu precisei, por exemplo, de rever o meu planejamento de novo. Então, isso [a dificuldade de avaliar o aluno remotamente] fez com que o planejamento ficasse muito fluido. O ideal é a gente ter um planejamento vivo, por mais que a gente escape um pouquinho dele, mas seguir pelo menos 90% do que você planejou. Esse ano isso não foi possível.

Com passagens incertas pelas turmas, a professora também atribui à pandemia a indefinição de turmas (na organização por bolhas), a infrequência dos alunos, a indefinição de calendários e horários flutuantes, bem como o comprometimento à execução do planejamento. As três turmas de 6º ano com as quais trabalhava a professora passaram pelo ensino remoto, depois pelo presencial em bolhas e, somente ao final de 2021, pelo presencial pleno (não obrigatório). A dificuldade de desenvolver o plano de aula é assim relatada por Clarice:

“

Comecei a iniciar, fragmentou, comecei a iniciar, fragmentou de novo. E, aí, isso atrapalhou bastante a execução. Mas você chega lá para trabalhar no tópico, por exemplo, em outubro, tem turmas com alunos novos que estão chegando e aí você acaba precisando revisar aquele tópico. De outubro para cá, a maioria tem sido [frequente], mas como eles... como não existe a obrigatoriedade, hoje mesmo tinha três alunos aqui que não apareciam há três semanas. E apareceram hoje. Aí, estão com as atividades em atraso. Aí, você tem que parar para dar uma atenção para eles enquanto os outros estão precisando dar sequência aqui.

Agora, nessas duas turmas, esta do 6º B e do 6º A, eu consegui dar prosseguimento. Estou atrasada no plano de aula, mas vou conseguir fechar novembro, eu consigo ver. Agora, aquela dali eu estou... tem uma que eu vou

precisar rever meu plano de aula lá, porque o tempo não vai dar. Eu tenho dificuldade de planejar com tanta antecedência, sem calendário fixo. Quando eu falo calendário não é do modo geral, 200 dias letivos. É calendário tipo, quantas aulas eu tenho por semana em cada turma e quantas eu tenho até o final do ano. Eu não tenho esse número.

Outro grupo de declarações mostra outros fatores que, segundo a professora, dificultaram o desenvolvimento do planejamento: a falta de engajamento do estudante em casa e em sala de aula. A professora relata que os alunos não faziam as atividades propostas para casa, que conversavam demais na sala de aula, que eram infrequentes, que não davam retorno das atividades, que o ritmo de aprendizagem estava lento e que estavam indisciplinados e sem regras:

“

A falta de *feedback* dos alunos no remoto, e a falta de... de presença mesmo dos alunos, fez com que tivesse que rever várias vezes. Em outubro, eu consegui entregar um livro para eles trabalharem em casa e tal. Mas, aí, tive que fazer ajustes, porque eles ficaram com o livro, mas não leram. Aí, foi fazer a atividade e a atividade atrasou, porque a gente vinha para a sala para fazer a atividade com base no livro que eles ficaram três semanas em casa para ler e não leram [risos]. Então, toda hora você tem que ficar... uma aula não rende. Eles estão muito sem disciplina, sem regimento, sabe?

Mencionadas várias vezes como obstáculo para fazer o planejamento, as demandas colocadas pela SMED/BH aos professores também se alastraram, segundo a professora, para a prática do planejamento em sala de aula:

“

Porque eu preciso entregar o material que vai ser feito na outra semana com muita antecedência. Por exemplo, um material para a segunda parte de novembro, que eu já deveria estar usando em sala, ele já está pronto. Os alunos do remoto já estão vindo buscar, provavelmente hoje, amanhã. Mas ainda não consegui nem terminar este para os meus alunos do presencial, para eu começar o próximo. Isso fora da pandemia não aconteceria. [...] Eu não conseguiria fazer... Eu não faria isso no presencial. No presencial, eu reveria o meu plano de aulas próximo. Aqui eu não tenho essa possibilidade, porque o material tem que estar

pronto. Tem prazo para xerocar, tem prazo para entregar. Então, ele tem que ficar pronto.

O período de recreio, escalonado para atender a todas as turmas do turno, estendia-se por duas horas. Isso significa que as aulas em sala de aula tiveram concomitância com o recreio durante duas horas da tarde letiva. Sendo a estrutura de recreação muito próxima das salas de aula, esse foi um fator elencado pela professora como um problema ao desenvolvimento da aula:

“ Desde a semana passada voltou o recreio. Mas é um recreio escalonado. Então, na verdade, para todas as turmas irem para o recreio ficam duas horas de recreio. [...] Nós ficamos em recreio de duas horas às quatro horas. De recreio, “só tudo isso” de recreio. E, aí, o barulho aqui... Por exemplo, os meninos brincam de totó, estão brincando no pátio, nessas turmas que eu fico aqui, que são essas aqui de cima, isso interfere muito na qualidade da aula, na concentração. Eu tento falar e não consigo me ouvir, os alunos não ouvem também. Eu demoro, eu tenho que repetir, aí tenho que aumentar o volume da voz, isso me desgasta. E, aí, a aula começa ficar um pouco improdutiva. Tem acontecido isso algumas vezes. Até para os meninos mesmo se concentrarem. Às vezes, ficam ali vidrados no barulho do totó, por exemplo. Então, intervenções externas me atrapalham muito. Eu não lido bem com isso. Estou me virando como posso, mas me atrapalham muito. Duas horas de recreio, por exemplo, estando em sala de aula, é doído.

Para além do resultado negativo de aprendizados ou do pouco aprendizado (conforme alegado por ela) e do conflito entre planejamento e prática, o que se destaca é uma visível angústia trazida pelos conflitos e pelas incertezas vivenciadas pela professora:

“ Entrevistada - De junho em diante de 2020 foi imprevisto. [...] Então, eu nunca vivi uma realidade tão desafiadora como essa. E aí, é lógico que as coisas dão errado. Por exemplo, meu plano de aula para a primeira quinzena de novembro está atrasado. Meu plano de aula não se concretizou. Eu atrasei com as turmas do 6º A, do 6º B, tem uma que está muito atrasada, que é o 6º C, que eu mal consegui começar lá.

Aí, você tem que fazer toda a retomada do gênero textual, retomar... E aí o plano que você fez vai por água abaixo. Não dá para avançar se você está vendo que não tem condições. Então, a gente planeja uma coisa utópica e em sala de aula a gente está fazendo o que está dando conta. É essa a verdade.

O que tem sido é assim, um dia de cada vez. Aí, hoje eu chego e falo, hoje a aula vai ser assim, assim e assim. E, às vezes, também não é.

E está todo mundo saturado, a gente está cansado, a gente (risos) está sobrecarregado. Então, a gente quer tentar, no máximo possível, cumprir isso daqui [trabalhar a apostila].

Pesquisadora – Atualmente, como é que você vê a relação entre o que você planejou e a execução desse planejamento?

Entrevistada – Caótica, eu vejo de forma muito caótica.

Considerações finais

Há que se considerar que, embora o planejamento e a prática de ensino da professora foram fortemente afetados pelos aspectos trazidos ao cenário escolar pela pandemia, a sua ação de enfrentamento ao desafio de planejar e ensinar não se alterou em essência. A análise dos dados pôde comprovar aspectos do planejamento e da prática em sala de aula não essencialmente diferentes de períodos anteriores à pandemia. A docente foi ao encontro do novo com as ferramentas que lhe eram conhecidas. Com isso, queremos dizer que, ainda que a anormalidade de organização tenha se instalado completamente no ambiente escolar, as questões e análises apresentadas na pesquisa prestam-se aos estudiosos da docência e da didática, no âmbito da escola pública.

Ao formalizar uma proposta curricular em que se reuniram os objetos de conhecimentos e habilidades essenciais; ao determinar uma organização por grupos de alunos no atendimento presencial; ao romper com o calendário, com a organização por etapas cronológicas, criando o *continuum* 2020/2021, em uma organização por carga horária e não por dias letivos; e, principalmente, ao estabelecer agrupamentos específicos de alunos, com uma proposta pedagógica “quase personalizada ou

desenhada”, a PBH inovou e abriu portas para a reinvenção da escola e da relação pedagógica. Todo esse movimento da SMED foi executado no dever de protagonismo que se espera do órgão gestor e, devido ao momento de elaboração, apenas com representatividade dos professores da rede municipal. A organização escolar tradicional de tempos e turmas já vem, em uma avaliação particular, demonstrando sinais de falência há muito tempo, o que fez da resposta da SMED aos desafios da pandemia parecerem um grande passo em direção ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, tão logo puderam os estudantes voltar à escola de forma plena, a escola teve que usar sua antiga vestimenta de organização de horários, turmas cheias e carteiras enfileiradas, tendo que deixar no âmbito das boas intenções aquela proposta de ensino mais específica e personalizada.

Na esfera desta pesquisa, constatamos que a estrutura do planejamento continua sendo a base de conteúdos curriculares do livro didático, que os conteúdos são distribuídos em etapas no tempo disponível, que a avaliação diagnóstica e o sequenciamento são pontos muito ausentes no planejamento, precipuamente na organização inicial do ano letivo, fazendo com que o professor planeje sem conhecer a realidade sobre a qual vai agir. A elaboração do planejamento se restringe à definição dos conteúdos a serem aprendidos. Aprendizados de comportamentos, valores, atitudes e organização não são planejados com foco específico, mas sim tratados com base na experiência e na intuição docentes, no momento da demanda.

A compreensão a que se chega é que essas demandas são e serão inerentes à escola que pretende (e deve) incluir, universalizar e democratizar o ensino. A oferta do ensino deve ser massiva, porém a estrutura da escola, a organização dos tempos coletivos e individuais, a costura curricular, as condições de trabalho oferecidas ao professor devem viabilizar um ensino peculiar. Não se alcança equidade fazendo do mesmo jeito que sempre foi feito e do mesmo jeito para todos. Se o aluno hoje presente na escola pública demanda instrução, orientação e cuidados, que se instrua, oriente e cuide.

Entendemos o professor como o profissional que ensina, que faz aprender alguma coisa a alguém transformando sua realidade, para o bem-estar do homem e

da sociedade, não sendo suficiente que saiba o conteúdo para transmiti-lo. Há especificidades da profissão docente que podem ser aprendidas. A docência se aprende nas licenciaturas e se aperfeiçoa na experiência e na formação continuada.

A didática, que não se resume à técnica, confere ao professor as ferramentas do como fazer e o insta a inquirir-se sobre os motivos e finalidades de seu trabalho. A didática, nesse sentido, possui como objeto o ensino e este, ainda que não se tenha consciência, responderá por um plano educativo com intenções e interesses.

Sendo sujeito do processo de ensinar, o professor toma para si a perspectiva da finalidade do seu trabalho, que não deve ser uma finalidade isolada, mas sim fruto de uma construção coletiva e democrática com seus pares. À elaboração, execução e avaliação desse projeto de trabalho educativo denominamos planejamento. Se há intenções, deve haver planejamento. O planejamento mostra-se instrumento tão potente porque é, ao mesmo tempo, caminho e caminhada. É ferramenta de fazimentos e, também, de insurgências. Nesse sentido, reputamos indissociável a relação professor-planejamento-ensino.

Seja qual for a concepção ou finalidade, toda a literatura estudada neste trabalho entende o planejamento de ensino como necessário, como constitutivo da ação de ensinar. O ato de planejar é um saber da ação pedagógica inerente à profissionalidade docente. Se, conforme apontaram algumas pesquisas, um grande número de professores utiliza o livro didático como planejamento, a discussão sobre os motivos de negação do planejamento de ensino deve avançar do tecnicismo para a compreensão e luta por melhores condições de trabalho para o docente poder planejar. Não se planeja sem tempo. Não se põe, a contento, um planejamento em ação com salas tão numerosas, com alunos que são diversos, heterogêneos e são sujeitos de fala e de direito.

O modelo “bolhas”, constituído por agrupamentos de alunos, experimentado pela RMEBH, em caráter excepcional durante a pandemia da Covid-19, acendeu uma ingênua esperança de que pudéssemos superar o modelo “um professor e seus 30 alunos”. Entretanto, passado o susto, todas as carteiras foram ocupadas novamente e a um só tempo. O mundo é outro, a escola brasileira experimentou a democracia, os

alunos são outros e as condições de trabalho devem efetivamente considerar o tempo de planejamento. A falta de planejamento de ensino é um problema pedagógico e político a ser enfrentado.

O exercício da docência precisa de melhores condições de trabalho para experimentar uma forma mais organizada de planejar e executar as ações, tendo clareza das funções fundamentais de ensinar: a gestão dos aprendizados e a gestão da classe. Situar a relação entre planejamento docente e prática de ensino, em um contexto local, social e histórico, pode alinhar caminhos para uma contribuição pedagógica, mostrando ao professor a importância do planejamento do seu trabalho e viabilizando maiores possibilidades de êxito no alcance dos objetivos.

Referências

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Percursos curriculares e trilhas de aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: SMEDBH, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

GAUTHIER, Clermont. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

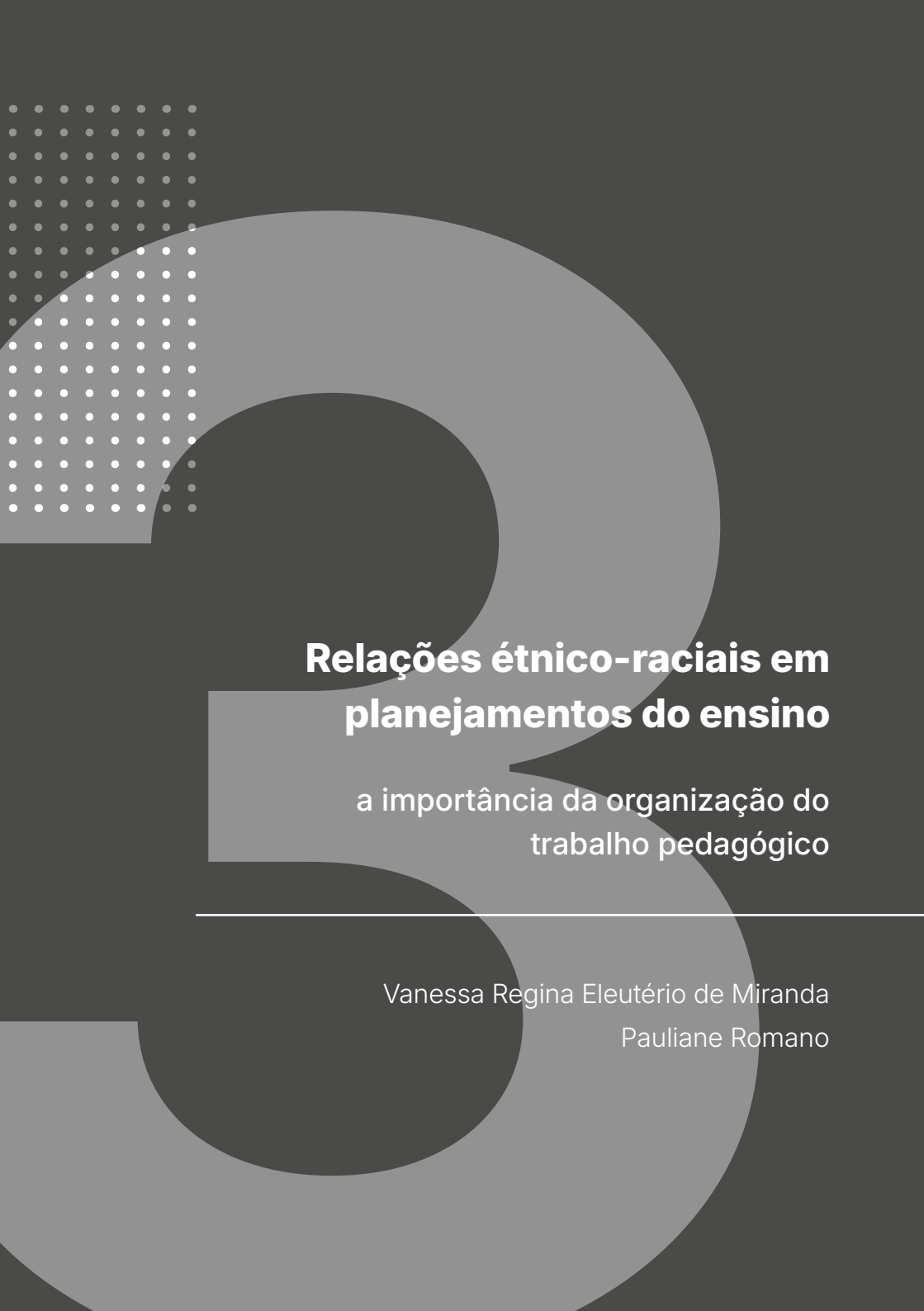
LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

PIRES, Nair; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. *Educação*, n. 45, v. 1, p. 1-26, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



Relações étnico-raciais em planejamentos do ensino

a importância da organização do
trabalho pedagógico

Vanessa Regina Eleutério de Miranda
Pauliane Romano

Como citar este capítulo

Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Romano, Pauliane. Relações étnico-raciais em planejamentos do ensino: a importância da organização do trabalho pedagógico. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 67-89.

3

Introdução

A organização do trabalho pedagógico é uma função precípua da docência, na qual o planejamento do ensino emerge como uma ferramenta fundamental para o bom andamento do processo educativo. A maneira como as aulas são planejadas influencia diretamente o desenvolvimento e os resultados das práticas pedagógicas, convalidando as estratégias de ensino previamente estabelecidas, de modo a favorecer a aprendizagem de estudantes.

No contexto das práticas pedagógicas, entende-se que as relações étnico-raciais na escola são um dos importantes temas da atualidade, que visam a promover a igualdade, o respeito mútuo e a consciência cultural entre diferentes pessoas e grupos. Abordá-las não apenas combate a discriminação e o preconceito, mas também contribui para a formação de sujeitos que compreendam a sua própria história e auxiliem na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa. Com base nisso, o objetivo deste estudo é compreender a organização do trabalho pedagógico a partir de planejamentos de ensino que abordam as relações étnico-raciais, sobretudo com foco na negritude (identidade negra).

O presente trabalho foi aportado no levantamento e na análise documental de planejamentos disponíveis na Plataforma Portal do Professor, publicados por docentes no período entre 2016 a 2018. Na análise, foi possível perceber elementos do contexto e do cotidiano das salas de aula, no qual abordar questões étnico-raciais tem demandado, de educadores, o desenvolvimento de práticas mais complexas, do ponto de vista do trabalho pedagógico.

A partir dessa perspectiva, acredita-se que os dados da pesquisa demonstraram que abordar a diferença e valorizar as dimensões étnicas, raciais e culturais, de modo a compreendê-las mais profundamente, parece ser um caminho que favorece outras formas de planejar e organizar o trabalho. Os planejamentos analisados apontaram para o entendimento de que as questões étnico-raciais demandam conhecimentos organizados de forma mais integrada e orgânica, favorecendo a diminuição de fronteiras disciplinares. Isso posto, concebe-se que a formação de professores tem papel primordial no entendimento desses diferentes aspectos da organização do trabalho pedagógico, pois, nela, estão potencial e particularmente favorecidos os debates e as problematizações desses diferentes desafios, que se apresentam na contemporaneidade do exercício da docência.

Relações étnico-raciais e a escola de Educação Básica

Perceber que a escola se configura como um espaço social é de extrema importância para a sociedade, bem como para docentes, sejam formados ou em formação. No ambiente da escola, pode ser encontrada grande diversidade de pessoas, oriundas de múltiplas culturas, que exigem cada vez mais que esse espaço seja também um espaço de representação dessa multiplicidade de sujeitos. Em diferentes circunstâncias, essa exigência/demanda não tem sido suficiente para o acolhimento dos temas relativos à diversidade e à diferença nas práticas escolares, uma vez que, comum e historicamente, tais práticas têm se caracterizado por reproduzir a exclusão presente na sociedade.¹

1 Diversos autores do campo educacional (inclua alguns deles), notadamente caracterizados como teóricos críticos, grande parte no âmbito da Sociologia da Educação, buscaram entender, problematizar e organizar reflexões sobre o fenômeno da reprodução na educação.

Quando se fala sobre relações étnico-raciais, essa exclusão se materializa de diferentes maneiras, seja na forma de racismo e de discriminação, mas também na forma de negação e de silenciamento de aspectos culturais relativos a outros sujeitos, grupos culturais, povos ou nações e, portanto, no que diz respeito às suas identidades culturais. Pode-se afirmar que a cultura escolar é, ainda hoje, em diversas situações, uma cultura baseada em padrões eurocêntricos. A representatividade de elementos da diferença ainda não é uma realidade materializada, em seus diferentes aspectos, e ainda ocorrem enviesamentos ou estereotipizações de outras referências culturais.

Importante demarcar que, no presente texto, entende-se por *diferença* o sentido atribuído ao termo por Silva (2000). Para o autor, o conceito de diferença enfatiza “o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade” (Silva, 2000, p. 45). Nesse sentido, evita-se a utilização do termo *diversidade*, uma vez que ele estaria associado ao movimento do multiculturalismo, que advoga a tolerância e o respeito às múltiplas formas de manifestação humana, chamada de diversidade cultural. Essa visão desconsidera os jogos de forças envolvidos nas relações sociais e acaba minimizando, quando não desconsiderando, os problemas decorrentes das assimetrias geradas no interior dessas mesmas relações, que transformam alguns em mais iguais do que outros.

Pode-se afirmar que, mesmo que o cenário social, político e educacional tenha se modificado nos últimos anos, com a inclusão de diferentes elementos da cultura negra (afro-brasileira e africana) nos currículos e nas práticas escolares, os estereótipos, gerados e mantidos nas relações sociais, são muito acentuados e evidentes na escola. O não posicionamento de muitos professores e professoras frente a essa realidade é um elemento marcante (Gomes, 1995), cujos efeitos são a contribuição para a permanência de diferentes formas de racismo e de discriminação. Em muitos casos, docentes negligenciam a temática étnico-racial, alegando desconhecimento ou incapacidade de lidar com os conflitos decorrentes do enfrentamento das práticas de discriminação e racismo. Muitos alegam não ter recebido formação para trabalhar com elementos da Educação das Relações Étnico-Raciais, em seus cursos de formação inicial, independentemente da área de conhecimento (Oliveira, 2003).

Em estudo anterior, foi possível comprovar que a formação inicial de professores (cursos de licenciatura) ainda possui lacunas no que se refere à dimensão prática dos saberes docentes voltados para a questão étnico-racial (Candau, 2011). Tais lacunas se materializam na dificuldade ou mesmo na negligência de alguns docentes, formadores de professores, em abordar a questão racial em suas práticas. Ainda assim, na última década, pode-se perceber o aumento gradual na abordagem do tema, seja nos materiais didáticos, seja nas práticas de professores da Educação Básica. Por meio da pesquisa das práticas de docentes em escolas de Educação Básica, acredita-se poder compreender tendências presentes no local de formação (universidade), que também se manifestam no local de atuação (escola) dos docentes, contribuindo para a compreensão de dilemas e controvérsias na materialização da Lei nº 10.639, de 2003 (Brasil, 2003). Acredita-se que, compreendendo os desafios da prática, torna-se possível mapear, simultaneamente, os desafios da formação inicial, naquilo que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Sabe-se que mudanças, no interior da escola, são sempre um processo lento, marcado por avanços e recuos, e que, conforme o argumento de Sacristán (2013, p. 88), “implica em mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada”. Desse modo, faz-se necessário questionar como a escola tem lidado com a nova necessidade/realidade de se tornar um local cada vez mais democrático e voltado para a justiça social. Assim, o trabalho de pesquisa aqui apresentado teve por objetivo central mapear e analisar como a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido pensada e articulada por professores e professoras da Educação Básica, em seus planejamentos, considerando as escolhas relativas às abordagens didático-metodológicas e as respostas encontradas para o desafio de se trabalhar com a temática racial nas escolas. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, que busca compreender como escolas e professores têm efetivado a ERER em sua atuação cotidiana.

O estudo em questão partiu de uma abordagem qualitativa de pesquisa e previu a análise de documentos/planejamentos produzidos e utilizados por professores da Educação Básica, em suas diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A proposta inicial era realizar a pesquisa por meio de trabalho

de campo em escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Contudo, em decorrência da pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020, a coleta de dados precisou ser feita em uma plataforma digital de domínio público, cujo acesso é livre. Chamada de Portal do Professor, o referido site foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTIC), no ano de 2008. O formato de compartilhamento de informações dessa plataforma permite a interação direta dos professores, como uma rede social. Assim, docentes a utilizam criando e divulgando planejamentos de ensino, em diversos formatos, para diferentes etapas da Educação Básica. Considerou-se que os planejamentos são uma importante forma de registro das práticas escolares e que são também de fundamental relevância para a organização do trabalho pedagógico.

A partir dos planejamentos encontrados e analisados, foi possível mapear as práticas mais recorrentes quando o tema envolve a ERER. Por meio desses planejamentos, foram identificados: o tipo de atividades comumente propostas, os tipos de recursos mais utilizados, os conteúdos curriculares que mais abordam o tema da ERER e quais as características didático-metodológicas mais frequentes. Esse mapeamento e análise permitiu-nos compreender se e até que ponto as propostas dos docentes constituem-se naquilo que Candau (2011, p. 7) chamou de uma “perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs”.

A organização do trabalho pedagógico: concepção e prática

A organização do trabalho pedagógico, assunto perene no campo da Didática e das Políticas Educacionais, visa à reflexão sobre os elementos que envolvem as práticas escolares. Ela abrange uma variedade de aspectos, desde a estruturação técnico-administrativa das instituições educacionais até o desenho e a configuração das práticas de ensino e de aprendizagem. Trata-se de um componente essencial no campo da Educação, desempenhando um papel fundamental na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos.

Dessa maneira, considera-se que organização do trabalho pedagógico pode ser abordada sob dois processos: a organização técnico-administrativa da escola e a organização do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, ambas profundamente entrelaçadas entre si e com o contexto social mais amplo (Paro, 2001; Libâneo, 2013). Cada um desses processos apresenta especificidades e pode ser caracterizado pelos seguintes aspectos:

1. Organização técnico-administrativa da escola:

Refere-se à estrutura e ao funcionamento da instituição educacional, que abrange aspectos como: gestão escolar, alocação de recursos e a formulação de políticas educacionais. É uma área em que o planejamento e a gestão irão propiciar que a escola seja um espaço adequado para o processo educativo e para o cumprimento de sua missão.

2. Organização do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula:

Concentra-se na interação direta entre educadores e alunos e na prática educativa. Esse aspecto abrange o planejamento do ensino e das aulas, a implementação de estratégias pedagógicas, a seleção de materiais e ferramentas, a avaliação, a sala de aula etc.

Tais dimensões se apresentam conectadas e interdependentes, pois a organização técnico-administrativa da escola afeta diretamente a atuação dos professores no contexto da sala de aula. Por outro lado, a organização da prática educativa também influencia o processo do ensino e da aprendizagem, bem como o desenvolvimento do estudante.

Ambas as dimensões estão, ainda, intrinsecamente relacionadas ao contexto social mais amplo, considerando que o sistema educacional está imerso em políticas, demandas da comunidade, mudanças sociais e culturais, refletindo os valores e objetivos da sociedade em que está inserido. Portanto, é fundamental considerar essas relações ao planejar e implementar a organização do trabalho pedagógico.

Pode-se dizer que a organização do trabalho pedagógico compreende a definição de metas educacionais, objetivos de aprendizagem, seleção de metodologias de ensino,

uso de recursos pedagógicos, gestão do tempo, avaliação do processo de ensino e aprendizagem e ações de acompanhamento e adaptação (Paro, 2001; Libâneo, 2013). Por meio dessa organização, torna-se possível criar um ambiente educacional propício ao ensino e ao aprendizado, promovendo o desenvolvimento das práticas pedagógicas e ajustando-se de acordo com as demandas dos alunos e do cenário educativo.

A primeira dimensão essencial na organização do trabalho pedagógico é a definição de objetivos educacionais claros e alcançáveis. De acordo com Freire (1996), os educadores devem estabelecer metas que sejam relevantes para os alunos e estejam alinhadas com as necessidades da sociedade. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 131) descreve que:



Os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem).

Quando se trata dos objetivos e das responsabilidades de uma escola democrática, é fundamental compreender que estas estão diretamente alinhadas com as necessidades de desenvolvimento dos estudantes para sua participação na sociedade. Durante o planejamento das aulas, é essencial conceber estratégias pedagógicas que facilitem a aquisição e o aprimoramento de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de habilidades intelectuais, contribuindo, assim, para a formação abrangente dos estudantes nos aspectos profissionais, políticos e culturais (Silva; Silva, 2020).

Uma vez estabelecidos os objetivos, a seleção de metodologias de ensino apropriadas torna-se essencial. Libâneo (2013) ressalta, ainda, a importância da diversificação de estratégias pedagógicas para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, na organização do trabalho pedagógico, deve-se incluir a escolha de propostas de trabalho que promovam a participação ativa dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de conhecimento significativo.

O próximo passo para a organização do trabalho pedagógico envolve a seleção e o uso adequado de materiais didáticos, recursos e ferramentas educacionais. Livros didáticos, materiais multimídia, recursos online e outros materiais devem ser escolhidos de acordo com os objetivos de ensino e o perfil dos alunos (Brasil, 2017). A integração de recursos diversificados pode enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes e tornar as aulas mais envolventes.

A avaliação do trabalho pedagógico também é uma dimensão essencial na organização do ensino. Por meio da avaliação, em especial da avaliação formativa, os educadores podem acompanhar o desenvolvimento dos alunos e fazer os ajustes e retomadas necessárias em seus métodos e estratégias (Libâneo, 2013). Uma avaliação formativa e contínua permite que os educadores identifiquem potencialidades e fragilidades do percurso formativo e de suas decisões.

Em suma, entende-se que a organização do trabalho pedagógico é um elemento central no processo educativo que envolve a definição de objetivos, a seleção de métodos de ensino, a gestão do tempo, o uso de recursos educacionais e a avaliação constante. Desse modo, entende-se que a organização do trabalho pedagógico se refere ao conjunto de ações e estratégias planejadas e executadas pelos educadores para criar um ambiente educativo que favoreça o ensino e promova a aprendizagem dos alunos, possibilitando alcançar os objetivos educacionais.

O planejamento do ensino: relação intrínseca entre concepção e prática

O planejamento do ensino é uma das pedras angulares da prática pedagógica, desempenhando papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos estudantes. A concepção e o desenvolvimento do planejamento do ensino envolvem a síntese de teorias educacionais, tendências e abordagens pedagógicas, compreensão das necessidades dos alunos etc. Isso se deve ao fato de que o planejamento inclui não só a previsão das atividades didáticas e sua organização, mas também a reflexão crítica sobre o contexto social mais amplo e a finalidade do processo educativo. A programação do ensino e da aprendizagem inicia-se muito antes, com os marcos referenciais (Gandin, 2014) que orientam a prática pedagógica.

O planejamento não se reduz à ação burocrática ou ao simples preenchimento de formulários com finalidade de controle administrativo. Ele é um processo de racionalização e organização da ação docente, que é fundamentada em

“

opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino)” (Libâneo, 2013, p. 246).

Para fundamentar o planejamento, Gandin (2014) estabelece quatro marcos: marco referencial, situacional, doutrinal e operativo. Esses quatro marcos trabalham juntos para guiar o processo de planejamento educativo, assegurando que ele seja fundamentado em princípios sólidos, adaptado ao contexto, em conformidade com as diretrizes e efetivamente traduzido em ações práticas. Eles fornecem um quadro abrangente para o planejamento que considera tanto a visão educacional quanto as realidades locais.

Algumas questões sobre os quatro marcos: 1) marco referencial – refere-se à base teórica e conceitual que orienta o planejamento. Ele envolve a definição de princípios, valores e objetivos educacionais que servirão como guia para o planejamento. O marco referencial ajuda a estabelecer uma visão clara e uma base sólida para as decisões de planejamento; 2) marco situacional – diz respeito ao contexto específico em que o planejamento está sendo realizado e envolve a análise das condições, recursos e desafios presentes no ambiente educativo, incluindo as características dos alunos, das instalações escolares e das comunidades atendidas. O marco situacional ajuda a adaptar o planejamento às circunstâncias locais; 3) marco doutrinal – concentra-se na definição de diretrizes e políticas educacionais, que devem ser seguidas durante o processo de planejamento. Isso inclui normas, regulamentos e orientações governamentais, que podem influenciar as decisões de planejamento. O marco doutrinal garante a conformidade com as diretrizes estabelecidas; 4) marco operativo – relaciona-se com a elaboração de planos e ações concretas para implementar o planejamento e envolve a definição de estratégias, métodos, recursos e cronogramas para alcançar os objetivos estabelecidos. O marco operativo transforma as ideias e diretrizes em ações práticas e mensuráveis.

Gandin (2014) ressalta que o planejamento não deve ser um processo burocrático e isolado, mas sim uma atividade conjunta que envolve educadores, alunos e comunidades, destacando, nesse sentido, a importância do planejamento participativo e colaborativo (Gandin, 2013). O autor promove uma visão crítica sobre o planejamento, na qual os educadores são incentivados a questionar suas práticas e a considerar as necessidades específicas de seus alunos (Gandin, 2013).

Por outro lado, Vasconcellos (2012) defende que o planejamento é um processo dinâmico e participativo, que considera o contexto sociocultural dos alunos e promove uma educação inclusiva e sensível à diversidade. O autor enfatiza que o planejamento não deve ser apenas uma etapa anterior à ação, mas também deve estar presente durante e após a ação pedagógica. Além disso, o autor destaca a importância de um planejamento que valorize as experiências de vida dos estudantes, respeite as diferenças individuais e promova a pluralidade cultural.

O planejamento, conforme concebido por Vasconcellos (2012), é uma ferramenta fundamental para orientar o processo educativo em direção a uma educação mais significativa e transformadora, alinhada aos princípios de uma escola democrática e inclusiva. Nesse contexto, o autor compreende o planejamento como uma ação intencional com fim e justificativa e, somente desse modo, tornar-se-á possível abarcar tamanha dimensão e abrangência.

Vasconcellos (2012, p. 79) destaca que:

“

planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, algo que se faz antes de agir, mas também agir em função daquilo que se pensou. Podemos fazer uma analogia com a coluna vertebral: é aquilo que dá postura ao sujeito, qual seja, não é algo característico só do antecedente da ação: está presente também na ação (e no depois).

No cerne das abordagens de Gandin (2014) e de Vasconcellos (2012) está a concepção do planejamento como um processo contínuo de reflexão e adaptação. Gandin (2014) argumenta que o planejamento deve ser flexível e aberto a mudanças, à medida que os educadores aprendem com suas experiências e interações com os alunos. Esse

enfoque está alinhado à ideia de que a Educação é um empreendimento dialético, no qual o conhecimento é construído em conjunto. Por sua vez, Vasconcellos (2012) destaca a importância do planejamento como um instrumento de promoção da equidade na Educação. Ele enfatiza a necessidade de considerar as desigualdades sociais e culturais no processo de planejamento, de forma a garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado. Sua abordagem sugere a criação de um ambiente de ensino inclusivo, no qual as diferenças são valorizadas e os alunos são motivados a participar ativamente do processo educativo.

O planejamento do ensino, como concebido pelos autores, transcende a mera formulação de planos e metas. Eles nos lembram que o planejamento é uma atividade intrinsecamente ligada à prática educativa e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Suas abordagens convidam os educadores a repensar suas práticas e a reconhecer a diversidade como um elemento valioso. Além disso, a capacidade de criar um ambiente de aprendizado estimulante e inclusivo desempenha um papel crucial na eficácia da prática.

As relações étnico-raciais e os planejamentos publicados por professores

O mapeamento realizado no Portal do Professor durante o primeiro semestre de 2020 levou em consideração as publicações realizadas por docentes entre os anos de 2008, ano de criação da plataforma, e 2016, último ano em que foram encontradas postagens feitas por docentes. Ao que parece, após o ano de 2016, houve um desinvestimento do MEC no Portal, uma vez que as postagens foram abruptamente interrompidas. Essa afirmação não foi corroborada por informações disponíveis na plataforma investigada, tampouco por informações divulgadas no site oficial do próprio ministério. Contudo, a data coincide com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff do cargo² e a consequente mudança de gestão dos ministérios, o que nos permite fazer tal inferência. Desse modo, o recorte temporal de oito anos de publicações foi

² A presidenta Dilma Rousseff ocupou o cargo de presidenta da República no período compreendido entre os anos de 2011 e 2016, quando ocorreu seu afastamento por um processo de impeachment.

definido pelas condições objetivas dos dados e não pelos critérios metodológicos de pesquisa. O mapeamento abarcou, portanto, oito anos de planejamentos publicados voluntariamente por professores e professoras de todo o Brasil.

O levantamento foi feito por meio de seis descritores de busca. Foram eles: África, Afro, Africano, Negro, Racismo e Racial. Tais descritores foram definidos a partir das considerações feitas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), homologadas no ano de 2004, poucos meses após a aprovação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003). Considerou-se que os elementos presentes nesse documento pudessem ter norteado a elaboração de pelo menos parte dos planejamentos compartilhados por docentes, uma vez que as publicações no Portal do Professor se iniciaram quatro anos (2008) após sua publicação. Ao todo, foram selecionados 455 planejamentos destinados às diferentes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No momento da finalização da coleta de dados, o Portal do Professor dispunha de um conjunto de 15.170 planejamentos postados.

A distribuição de planejamentos pelos descritores seguiu o seguinte perfil: 157 planejamentos no descritor *africano*; 84 no *África*; 76 no *negro*; 55 no *racial*; 50 no *afro*; e 33 no *racismo*. Esses números foram finalizados considerando e eliminando a existência de possíveis sobreposições, ou seja, planejamentos correspondentes a mais de um desses descritores. Optou-se por privilegiar, nesses casos, o descritor que, primeiramente, apareceu no material analisado.

A análise preliminar nos indicou que há uma concentração maior de planejamentos que abordam a temática étnico-racial, destinados a atividades com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Do total de documentos encontrados, 276 destinam-se a essas duas etapas. Em seguida, aparecem os planejamentos destinados à EJA e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com 154 documentos. Por último, aparecem os planejamentos destinados à Educação Infantil, com apenas 25 documentos encontrados. A verificação das áreas de conhecimento mais presentes nesses planejamentos nos auxiliou a compreender um pouco mais sobre o cenário delineado.

Vale ressaltar que aqui se considerou que os planejamentos de docentes são um elemento constitutivo do currículo escolar. Sacristán (2013) explicita questões necessárias ao entendimento da importância da diversidade cultural e da diferença no currículo, ressaltando em quais aspectos os sujeitos da diferença podem ser contemplados nos documentos e nas práticas. Para o autor, existem duas intenções a serem consideradas para que diversidade e diferença estejam expressas no currículo. A primeira seria compreender melhor as características dos chamados diferentes e/ou minorias. Tais sujeitos e grupos carregam especificidades e, ao abordar as relações com as minorias, é necessária uma profundidade maior, evitando cair nas estereotipizações.

Sacristán (2013) acredita ser possível modificar a estrutura dominante da escola, para então acolher a diferença e sair do padrão de homogeneização das normas culturais vigentes. Essa mudança seria, desse modo, a segunda intenção ao se expressar a diversidade no currículo. Nessa perspectiva, entende-se que o currículo está inscrito em diferentes aspectos do cotidiano escolar, constituindo-se nos conhecimentos e nas experiências disponibilizados durante o processo de escolarização. Assim, os planejamentos de atividades, elaborados por docentes, merecem ser entendidos como um dos elementos do currículo abordado na escola.

No mapeamento realizado, a maior parte dos planejamentos estão organizados no formato integrador, ou seja, contemplam duas ou mais disciplinas/áreas de conhecimento. Cerca de 70% deles têm esse perfil, constituindo-se em planejamento do tipo projeto. Os demais 30% dos planejamentos identificados incluem, em maior número (cerca de 25%), propostas de sequência didática e, em menor número (cerca de 5%), de planos de aula, que seriam formas de organização do trabalho pedagógico bem mais tradicionais.

Acredita-se que essa característica tem relação com a temática abordada, uma vez que as relações étnico-raciais não são um mero conteúdo curricular, envolvendo aspectos sensíveis das relações humanas, em geral, e das relações sociais, no Brasil. Elas dizem respeito às formas de interpretar o mundo e à determinação histórica de certos lugares sociais na organização da sociedade. Abordar a temática étnico-racial, desse modo, implica em revisar concepções cristalizadas e desconstruir

pré-conceitos que, além de envolverem relações de poder, geram assimetrias entre sujeitos que, supostamente, são iguais em direitos e deveres.

Para Hernández (1998), os projetos de trabalho são uma abordagem pedagógica que, em geral, centra-se em temas ou problematizações de aspectos do cotidiano. O autor afirma que os projetos permitem uma visão globalizada do fenômeno estudado, que favorece a compreensão e a interpretação da realidade, além de modificar a organização e o funcionamento da própria escola. Desse modo, acredita-se que a opção pela organização do trabalho pedagógico a partir de projetos integradores, buscando convergir conceitos e significados de diferentes áreas de conhecimento ou disciplinas escolares, favorece a prática pedagógica de natureza crítica e problematizadora. Essa perspectiva é uma exigência do trabalho com a ERER, pois trata-se de conhecer e compreender para analisar e modificar uma realidade, no sentido de uma sociedade mais justa e equânime. Além disso, nos projetos de trabalho, a organização do trabalho pedagógico pressupõe a participação ativa de estudantes e a flexibilidade imprescindível para a inclusão ou supressão de qualquer aspecto ou elemento que se faça necessário ao melhor entendimento do tema. Isso permite que a contextualização de questões e problemas seja feita no ambiente das salas de aulas, favorecendo a busca por soluções aos desafios vivenciados.

Candau (2011) afirma que as tendências mais tradicionais da Educação contribuem para que o ensino e a aprendizagem aconteçam. Contudo, elas não abordam as dimensões sócio-históricas, culturais e econômicas, reduzindo essa aprendizagem a meras formas transmissivistas e assimilacionistas, limitando, assim, as práticas pedagógicas e didáticas à repetição e à descontextualização.

No atual cenário educacional, ensinar sem perceber como os aspectos socioculturais e econômicos interferem e até definem os processos é efetivar uma prática desprovida de sentido e significado, já que muitas crianças e jovens, sobretudo estudantes nas escolas públicas, passam ou passaram por privações nas áreas básicas de suas vidas, o que inclui vivências de preconceito e discriminação. Assim, ter um olhar sensível para esses estudantes faz muita diferença no processo de ensino e de aprendizagem.

No que se refere aos conhecimentos e/ou às disciplinas, no grupo de planejamentos

do tipo projeto, quase a totalidade das propostas analisadas são ou envolvem o componente curricular História. O componente está presente, de forma integrada com outros componentes ou isoladamente, em 352 planejamentos. Acredita-se que essa característica pode ser justificada, sobretudo, pelo conteúdo da legislação. Tanto a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) quanto as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004) enfatizam a dimensão histórica e historiográfica do trabalho com a temática afro-brasileira e africana. Entre os conteúdos evocados na legislação estão a História, a Arte e a Literatura, embora ressalte-se a importância de se abordar a questão racial em todo o currículo. Outro fator importante a ser considerado é o perfil da formação inicial de professores de História, que parece ter ampliado as possibilidades formativas de novos docentes, incluindo ou ampliando em seus currículos de formação aspectos da história do continente africano e dos negros escravizados nas Américas, mais especificamente no Brasil. Essa afirmação pode ser corroborada pelo histórico de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), em especial, nas três versões publicizadas pelo MEC, no âmbito da formulação do documento para o Ensino Fundamental.

Os componentes curriculares mais presentes nos planejamentos do tipo projeto analisados são, em ordem de recorrência, História, Arte, Geografia, Sociologia, Educação Física e Filosofia. Chamou-nos a atenção a inexistência de planejamentos do componente curricular Ciências Naturais, seja no grupo de planejamentos do tipo projeto ou nos demais documentos analisados, bem como a pouquíssima presença do componente curricular Matemática. A Matemática apareceu em apenas dois planejamentos do tipo projeto, ou seja, integrada a outras áreas e componentes curriculares. Considerando o perfil da formação de professores dessa área (Gatti et al., 2019), é possível inferir que a maior parte dos docentes de Matemática no Brasil não foram formados em uma perspectiva abrangente da docência, uma vez que os cursos parecem se concentrar nos cânones do conhecimento da disciplina acadêmica, desconsiderando aspectos da formação, entre outros, voltados para a diversidade cultural e para a diferença.

As características delineadas nos documentos analisados, isto é, materializadas no planejamento de atividades feito por professores, reforça nossa crença de que a formação de professores constitui-se, simultaneamente, como um problema político, uma vez que implica uma concepção de mundo social e um projeto de futuro em um problema social, pois interfere diretamente em vários segmentos da sociedade e nas funções sociais do processo de escolarização; e em um problema pedagógico, por exigir atenção aos objetivos educativos, aos conhecimentos selecionados e às estratégias de intervenção na realidade educacional. Em geral, as práticas dos professores, no cotidiano das escolas, são quase sempre definidas por suas próprias escolhas, crenças e peculiaridades. Tais escolhas estão vinculadas a uma série de fatores que, em conjunto, definem o chamado “conhecimento do professor”. Para Pacheco e Flores (1999, p. 32), o conhecimento do professor é um saber (ou conjunto de saberes):



contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, refletindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc. Trata-se de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de ação docente.

O professor se encontra no cenário de exclusão social com um papel e uma função imprescindível, sendo responsável pela complexa tarefa de ensinar a partir de processos de socialização e validação de saberes em uma sociedade que, ao longo do tempo, negou e silenciou contribuições vindas de outros povos (Santomé, 2013), como os africanos, os indígenas e muitas outras raças/etnias. Desse modo, o professor é chamado a se responsabilizar por apontar distorções que se referem a essas parcelas da sociedade, no atual contexto.

Algumas considerações necessárias...

Por meio dos resultados apresentados, foi possível compreender que os docentes da Educação Básica, que se dispõem a abordar a EREER, entendem que a melhor forma de organizar o trabalho pedagógico com a temática étnico-racial é por meio dos projetos. Esse entendimento pode decorrer tanto da complexidade da temática,

quanto da dificuldade de os docentes trabalharem sozinhos com o conteúdo, uma vez que a formação de professores possui uma lacuna no tratamento do tema. A lacuna pode se materializar na necessidade de compartilhar com outros colegas, buscando soluções e alternativas para suas dificuldades.

Outro elemento, contudo, merece ser considerado. Os docentes podem estar desafiados a revisitem suas próprias crenças e valores, bem como podem ser desafiados a mediar divergências presentes no contexto das salas de aula, pois, como já mencionado, a EREER envolve elementos presentes na e da vida social fora da escola, que, ao serem trazidos ao debate escolar, necessitam ser problematizados e ressignificados. Para comprovar ou refutar tais inferências, pretende-se aprofundar os estudos com docentes da Educação Básica, favorecendo a interlocução direta com os sujeitos de pesquisa.

Como mencionado, as limitações no trabalho com a diversidade e a diferença, na maioria dos casos, decorrem do fenômeno silenciamento e negação, descrito por Santomé (2013). O autor afirma que “o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhe exigiam unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais” (Santomé, 2013, p. 161).

Importante ressaltar a necessidade de fazer recortes raciais na formação de professores, favorecendo o conhecimento e o aprofundamento na temática, a fim de viabilizar mais experiências na Educação Básica. No caso específico da população negra no Brasil, torna-se fundamental ir além do entendimento de que se trata de um dos grupos mais desfavorecidos, em termos sociais. Como tratado anteriormente, sabe-se que as contribuições do povo negro para a sociedade brasileira são, muitas vezes, abordadas de forma estereotipada, quando não consideradas, em processos mais ou menos visíveis, por meio da negação e/ou do silenciamento.

Gomes (1996) ressalta que a ampliação do acesso à Educação favoreceu a diversificação do público atendido, trazendo demandas e exigências em relação aos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, à organização do trabalho pedagógico. Em vários elementos, tais como os modos de vida, as características corporais, as

tradições e a história, quase sempre compreendidas em uma lógica dicotômica, em boas ou ruins, eram passíveis de ser incorporados aos currículos, mas há ainda questionamentos a serem feitos. Para a autora, os currículos, até então colonizados, são desafiados a construir um novo paradigma, com um olhar de emancipação. Gomes (2012) destaca o papel da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) dentro da Educação, apontando os principais pontos e desafios do presente:



Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o falar sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105).

Sacristán (2013), ao fazer uma análise mais detalhada sobre as práticas cotidianas de sala de aula, observa que os alunos aprendem ou deixam de aprender em confluência com o currículo. O currículo seria, desse modo, a soma de todos os tipos de aprendizagens ou ausências que o aluno obtém ao frequentar a instituição escola, ou seja, seria a concretização de escolhas feitas por gestores e docentes, visando a determinada finalidade formativa. Muitas dessas escolhas são, na verdade, experiências planejadas para contemplar conteúdos ou temas que, supostamente, têm relevância para a vida em sociedade. Todavia, o comprometimento com a mudança e com a construção de uma sociedade eticamente mais igual pressupõe uma mudança em outros aspectos da Educação, como a formação de professores.

Do ponto de vista pedagógico, é importante considerar as experiências vividas pelos estudantes, quando se entende que a dimensão cultural envolve muitos elementos e variáveis, como um jogo de intercâmbios e interações entre pessoas e grupos, imersos em relações de poder. Para ampliar a participação de professores nas práticas pedagógicas relacionadas à diferença e ao entendimento das relações étnico-raciais, além de uma reformulação de currículos escolares, entende-se que o estudo e o

aprofundamento, assim como o estabelecimento de conexões com a realidade objetiva de nossa sociedade, faz parte do processo. Desenvolver a atenção e a sensibilidade para as questões referentes ao racismo e à discriminação é pressuposto para o entendimento e para a efetivação de ações no cotidiano das escolas e salas de aula.

“ Esta perspectiva sobre o currículo real implica considerar as mudanças dos métodos pedagógicos e propiciar outra formação docente estimulando uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e da experiência humanas. Exige sensibilidade diante de qualquer discriminação no trato cotidiano, evitando que os próprios docentes sejam a fonte de juízos, atitudes e preconceitos que desvalorizem as experiências de certos grupos sociais, culturais, étnicos ou religiosos, sugere a importância de se cultivar atitudes de tolerância diante da diversidade e de se organizar atividades que as estimulem (Sacristán, 2013, p. 88).

No cotidiano de sala de aula, muitas vezes o profissional da Educação se depara com situações que necessitam de ações rápidas e direcionadas. Refletir sobre como fazê-lo sem, no entanto, causar constrangimento entre as crianças ou tornar a situação das assimetrias naturalizadas é um desafio possível. De acordo com Gomes (1996), dentro da escola, acontece e existe uma ideologia de raça que, em primeiro momento, parece-nos displicentemente sem muita importância, mas que carrega, como elemento demarcador da desigualdade, o racismo. É urgente compreender que a escola não é neutra, uma vez que “carrega em si parte de um pensamento coletivo vindo da sociedade” (Gomes, 1996, p. 69). A autora acrescenta que:

“ A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores(as) e educandos(as). O número de educadores atentos para essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém, a grande maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista sócio-econômico. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro das instituições escolar que interferem no processo de escolarização (Gomes, 1996, p. 68-69).

Em síntese, é possível afirmar que trabalhar com as questões étnico-raciais em sala de aula exige dos docentes, para além de outras habilidades, uma relação próxima com seus educandos, de modo a valorizar as dimensões culturais que trazem consigo e saber compreendê-los. As respostas aos conflitos e dúvidas precisam estar incluídas no cotidiano escolar e nas ações que podem ser realizadas cotidianamente. Nessa perspectiva, entende-se não ser suficiente uma organização do trabalho pedagógico em abordagens descontextualizadas e desprovidas de sentido e de significado.

Referências

BRASIL. Lei n. 10.639/2003. 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. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. *La escuela capitalista*. México: Siglo Veintiuno, 1986.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Chicago: Haymarket Books, 2011.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 2014.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GATTI, Bernardete A. et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GOMES, Lino Nilma. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Lino Nilma. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, v. 6, n. 7, p. 67-89, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 263 p.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda de. Um currículo multicultural: práticas inclusivas e a afrodescendência. In: OLIVEIRA, Iolanda; PINTO, Regina Pahim. *Identidade Negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED/Ação Educativa/Fundação Ford, 2003. p. 103-116.

PACHECO, José A.; FLORES, Maria. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 1999.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

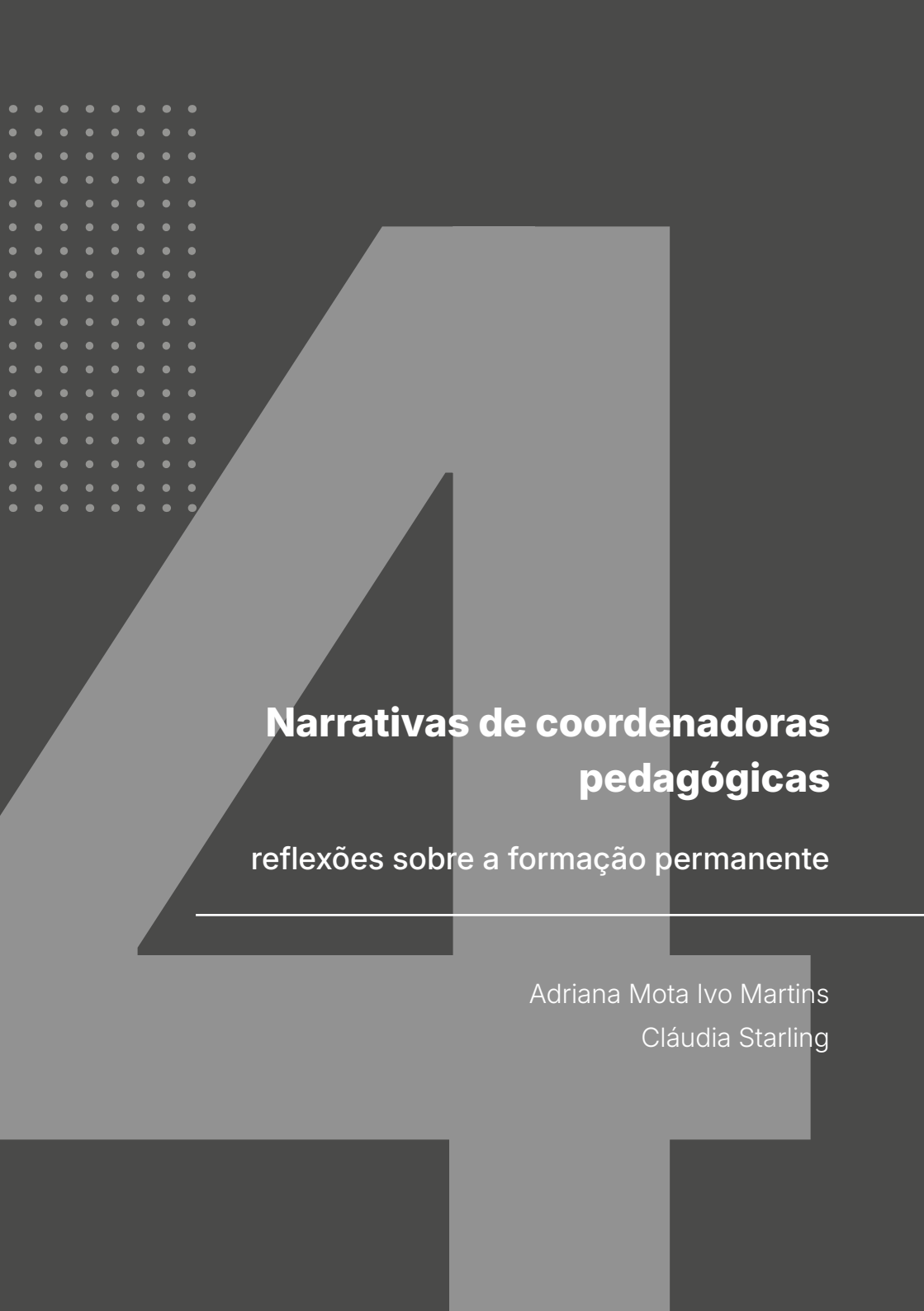
SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 88.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: ILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 161.

SILVA, Camila Rubira; DA SILVA, Mauren Porciúncula. Formação de professores: uma análise de planos de aula divulgados na Revista Nova Escola. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 314–329, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10466>. Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VASCONCELOS, Celso. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2012.



Narrativas de coordenadoras pedagógicas

reflexões sobre a formação permanente

Adriana Mota Ivo Martins
Cláudia Starling

Como citar este capítulo

Martins, Adriana Mota Ivo; Cláudia Starling. Narrativas de coordenadoras pedagógicas: reflexões sobre a formação permanente. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 90-114.

4

Abrindo o diálogo

A construção de um texto se assemelha a uma costura, a um bordado, em um movimento de idas e vindas da agulha, de desalinhar e alinhar. O presente estudo se caracteriza como uma costura, uma síntese da pesquisa intitulada: *Tessituras de Memoriais de Formação com coordenadoras pedagógicas: reflexões sobre os processos formativos* (Martins, 2022), que foi desenvolvida no mestrado profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa Didática e Docência: Ensino Avaliação e Profissionalidade. Além disso, essa pesquisa integra as investigações dos grupos de pesquisa Didaktik¹ e LapenSi² e apresenta reflexões sobre a formação permanente da equipe de coordenação pedagógica escolar.

Baseando-se na perspectiva (auto)biográfica (Passeggi, 2010a; 2010b; Bolívar, 2002), este artigo teve como finalidade compreender as trajetórias das coordenadoras

1 Grupo de pesquisa da Linha Didática e Docência – FaE/UFMG.

2 Grupo de pesquisa da UFMG, intitulado Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si, considera como principal estratégia teórico-metodológica a narrativa de si e a pesquisa (auto)biográfica.

pedagógicas, a partir da construção de Memoriais de Formação em Grupos Reflexivos, evidenciando os processos de formação e de autoformação. Desse modo, será focado, neste texto, um dos objetivos da pesquisa, que visa a destacar as percepções das coordenadoras em relação às formações vivenciadas na escola e o seu papel como coordenadoras pedagógicas. A principal questão mobilizadora do estudo foi: quais foram os processos formativos vivenciados pelas coordenadoras pedagógicas e como elas percebem os desafios e as possibilidades da atuação como formadoras de professores?

Para aprofundar a reflexão, o percurso metodológico adotado consistiu na realização de nove encontros, no formato de Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica, com nove coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte³ (RME/PBH). Os encontros se constituíram em momentos de socialização de práticas e de autorreflexão, configurando-se em oportunidades de formação e autoformação, entremeados pela escrita de Memoriais de Formação pelas participantes da pesquisa.

A escolha da linha Didática e Docência, no eixo “Prática pedagógica e profissionalidade docente”, deve-se ao fato desta pesquisa interrogar as experiências profissionais construídas pelas equipes de coordenação pedagógica. Isso ocorre por meio da análise das reflexões sobre os processos formativos que vivenciaram e como esses influenciaram sua prática. Considerando que, ao longo da trajetória, o(a) coordenador(a) vivencia processos de socialização profissional que favorecem a construção de sua identidade, esta vertente de estudo tem como foco a observação de aspectos inerentes à ação pedagógica.

Torna-se importante ressaltar que a análise interpretativa dos Memoriais de Formação produzidos, inspirada em Jovchelovitch e Bauer (2002), entrelaçada às reflexões sobre os referenciais teóricos citados na pesquisa, evidenciou algumas pistas para a construção de propostas formativas com o potencial de promover transformações significativas.

3 Devido ao fato de o grupo de participantes da pesquisa ter sido constituído exclusivamente por mulheres, utilizo, nesta pesquisa, o termo “coordenadoras pedagógicas”, sempre no feminino, quando me refiro a elas.

Costuras e concepções: coordenação pedagógica e formação permanente

Quem é o(a) coordenador(a) pedagógico(a)? Começando pelo nome dado à função na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, cenário do presente trabalho, esse profissional foi denominado, ao longo da história, de Supervisor(a) Pedagógico, Técnico(a) Superior de Ensino, Técnico(a) Superior de Educação, Pedagogo(a), Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e de Coordenador(a) Pedagógico(a) Geral.

A pesquisa de Martins (2022) revela que diferentes denominações para o exercício da coordenação pedagógica na escola, em diferentes contextos históricos, políticos e sociais, com diversificadas concepções, têm estreita relação com o cenário não muito definido do papel desse profissional. Entre os referenciais teóricos que conceituam o que significa coordenar pedagogicamente uma escola, compartilhamos com Franco (2008) a angústia de constatar as dificuldades que a Pedagogia, enquanto ciência, nem sempre tem subsidiado à prática educativa. A autora sintetiza uma perspectiva crítica de atuação do profissional coordenador pedagógico:



Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (Franco, 2008, p. 120).

No plano de uma concepção, assumindo a que mais se aproxima de um coordenador necessário para o mundo de hoje, as definições de Franco (2008) e de Franco e Campos (2016) caracterizam e descrevem esse profissional como um mediador da transformação da cultura, como aquele que articula e organiza um projeto educativo emancipador e que traz a ciência pedagógica para a centralidade.

A evolução cultural na maneira de conceber a escola e o trabalho dos professores apontaram para a necessidade do redimensionamento das funções do coordenador pedagógico e de uma formação permanente, em uma perspectiva de atuação

que valorize os saberes dos professores. Desse modo, para Cunha e Prado (2010), a formação na escola precisa privilegiar a interlocução entre os pares, as reais necessidades dos professores, a construção e a gestão compartilhada de um plano de formação. Nosso foco, então, será dirigido às concepções de formação que, na visão das pesquisadoras, dialogam com essa perspectiva de gestão pedagógica.

Para Franco (2008), não valorizar a formação inicial do coordenador pedagógico pode ser decorrente de pressupostos que desconsideram a complexidade da *práxis* educativa. Destacamos, ainda, a importância da escola “articular-se para a organização de um projeto educativo, com práticas pedagógicas que permitam a emancipação dos sujeitos” (Franco, 2021, p. 15). Neste sentido, ao defender uma Pedagogia decolonial, intercultural e crítica, a autora legitima o papel da escola de desmascarar os projetos de dominação cultural e de atuar em uma perspectiva libertadora e emancipadora (Martins; Starling, 2023).

Em busca dessa transformação cultural na forma de conceber os processos formativos, o conceito de formação permanente, proposto por Paulo Freire (2015), reflete um movimento de ação-reflexão-ação dos professores. Para o autor:

“

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2015, p. 25).

Levando em consideração a concepção de formação como um processo contínuo que abrange a reflexão sobre questões políticas e éticas, adotamos a perspectiva freireana de formação permanente. Isso se refere ao processo formativo que ocorre tanto no ambiente escolar quanto na vida dos coordenadores e professores. Essa concepção de formação implica em um redimensionamento da função do coordenador pedagógico.

Segundo Domingues (2014), a multiplicidade de entendimentos sobre a função do coordenador na escola se constitui como um grande desafio para que seja pensada sua formação, tanto inicial como continuada. A autora esclarece, ainda, que a sua

formação necessita estar “alicerçada na compreensão de que a prática pedagógica precisa ser compromissada com a transformação da realidade social” (Domingues, 2014, p. 27). Nesse mesmo sentido, para Franco (2008), a formação precisa ser articulada com sua função, essencialmente voltada à organização, à compreensão e à transformação da *práxis* docente.

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre uma profunda mudança no campo da formação de professores e coordenadores, a partir de um diagnóstico crítico, mas que não aceita a lógica de mercado e de desintegração das instituições formadoras. Uma nova concepção de formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão, que tenha como objetivo norteador responder à questão: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa, 2017, p. 1113).

Acrescento mais uma valiosa contribuição de Nóvoa (2017) para a nossa reflexão: a necessidade de aprofundamento da relação da formação dentro da profissão, na sua importância para a construção da profissionalidade docente. Isso ressalta a urgência de repensar novos paradigmas de formação, que privilegiem mais que os aspectos técnicos, pedagógicos ou científicos: que contribuam para a compreensão de que o conhecimento é uma responsabilidade coletiva (Nóvoa, 2017).

Após apresentarmos uma visão geral das concepções de formação e de profissionalidade docente adotadas neste estudo, abordaremos os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa.

Os pontilhados dos caminhos percorridos na pesquisa (auto)biográfica

Tendo como objetivo de pesquisa evidenciar como as coordenadoras percebem a relação entre as formações vivenciadas na escola e seu papel como coordenadoras pedagógicas, três caminhos foram adotados, de forma integrada e não sequencial. O primeiro aspecto metodológico refere-se a um vasto e aprofundado estudo dos referenciais teóricos, fundamentos que embasaram as reflexões, com a constante revisão dos conceitos abordados. O referencial teórico-metodológico envolve dois

eixos de estudos para situar as concepções e os conceitos adotadas na pesquisa: (i) estudos sobre a narrativa de si e memorial de formação; (ii) estudos sobre aspectos relacionados à coordenação pedagógica e à formação permanente.

O segundo aspecto metodológico adotado foi o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica, procedimento utilizado como método de investigação e dispositivo de pesquisa-formação (Passeggi; Oliveira; Nascimento, 2019). Para realizar a pesquisa de campo, foi necessário compor um grupo de nove coordenadoras pedagógicas, com as quais realizamos encontros online e presencial. A dinâmica dos Grupos Reflexivos foi constituída de um movimento de reflexão escrita anterior ao encontro. Questões problematizadoras sobre a trajetória de formação e a formação realizada na escola foram enviadas às participantes no período que antecedia os encontros, convidando-as a registrarem suas memórias de formação. Assim, suas histórias narradas por escrito foram inspiradoras para a socialização das práticas nos encontros online e se constituíam como aspectos a serem refletidos e dialogados nos encontros. Foram realizados nove encontros do Grupo Reflexivo relacionados aos objetivos da pesquisa.

O terceiro aspecto metodológico utilizado foi a escrita dos Memoriais de Formação pelas participantes da pesquisa. Por fazer parte de um mestrado profissional, constitui-se também como o objetivo desta pesquisa a construção de um recurso educacional. Em parceria com as coordenadoras participantes da pesquisa, foi construído o *e-book Memoriais de coordenadoras pedagógicas em/na formação* (Martins; Starling, 2023), com a finalidade de contribuir com as reflexões sobre a perspectiva da atuação do coordenador pedagógico na formação realizada na escola. A partir das reflexões propiciadas por esses memoriais de formação, as participantes produziram um texto para fazer parte do recurso educacional da pesquisa.

A metodologia utilizada na análise interpretativa dos memoriais de formação, inspirada por Jovchelovitch e Bauer (2002), permitiu que os textos fossem progressivamente reduzidos em paráfrases, frases e/ou palavras-chave, trabalhando com operações de generalização e condensação de sentido. A frequência com que determinados pontos foram abordados, as variações nas opiniões em relação às

demais falas e as lacunas identificadas possibilitaram perceber categorias de temáticas que emergiram de forma recorrente. Essas categorias se tornaram o foco de estudo, em uma conexão com os referenciais teóricos. Assim sendo, a partir do panorama do percurso metodológico, abordaremos as premissas da pesquisa (auto)biográfica como um enfoque específico de investigação, a compreensão da sua importância e a adequação feita aos objetivos propostos.

A primeira pergunta a ser respondida: qual o motivo da escolha do campo das narrativas como opção teórico-metodológica? Adotamos essa perspectiva com o objetivo de evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educacionais dos profissionais participantes da pesquisa e do pesquisador, possibilitando a compreensão das representações, dos contextos e das identidades profissionais, em um estreito diálogo com os referenciais teórico-metodológicos. Reforçando essa abordagem, Souza (2006) afirma que a utilização do texto narrativo permite adentrar um campo concreto e subjetivo das representações dos sujeitos e sua identidade profissional, os ciclos de vida, permitindo a compreensão dos sentidos e as situações do contexto escolar.

Alguns formatos de narrativas são muito utilizados no campo da Educação, como relatos de experiência, de pesquisa, cartas pedagógicas, memoriais, diários, entre outras formas de registro. Prado, Cunha, Nogueira e Soligo (2008) ressaltam que as escritas de si mobilizam conhecimentos, saberes e experiências da formação e da profissão e que funcionam como “plataforma de lançamento à reflexão” sobre si mesmo e sobre sua ação profissional.

A mudança na forma de compreender e de fazer ciência, ou o “giro hermenêutico” se assenta em uma perspectiva interpretativa, em que o significado das pessoas envolvidas na pesquisa passa a ser o foco central.

Para Bolívar (2002, p. 4, tradução nossa):

“

Uma abordagem narrativa prioriza um eu dialógico, sua natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo. A interação de subjetividades, em um processo dialógico, torna-se uma forma privilegiada de construir conhecimento.

A narrativa, então, mais que uma metodologia, assume uma forma de construir a realidade mediante um processo reflexivo, expressando diferentes dimensões da experiência.

Dessa maneira, Passeggi *et al.* (2018) afirmam também que a pesquisa (auto)biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e grupos trabalham e incorporam biograficamente as experiências e os acontecimentos. Podemos considerar, assim, a relevância desse modo próprio de investigar.

Outra questão importante: o que significa, de fato, o memorial de formação? Sartori (2008) afirma que um dos primeiros textos a citar especificamente o memorial de formação foi o de Carrilho *et al.* (1997 apud Sartori, 2008), o qual o define como uma escrita essencialmente autobiográfica, em que o autor narra a sua trajetória de estudante e de profissional. Portanto, podemos caracterizar o memorial de formação como um instrumento de formação e, ao mesmo tempo, como um dispositivo de avaliação e pesquisa. No verbete do dicionário *Trabalho, profissão e condição docente* – Gestrado UFMG, Passeggi (2010b) apresenta, no conceito abaixo, importantes elementos para compreendermos o memorial de formação como um dispositivo de mediação biográfica:



Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas. O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo (Passeggi, 2010b).

Destacamos, nesse excerto, a presença da noção temporal de passado: “consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória”; de presente: “análise de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional”; e de futuro: “modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo”. O memorial de formação pode ser considerado, então, como um dispositivo pedagógico, que, para Bondía (2002, p. 57), consiste em um “lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo”, constituindo ou transformando a experiência de si.

Na construção de um memorial de formação, como dispositivo pedagógico utilizado em contextos formativos, há sempre a presença de um mediador, seja um formador ou o próprio grupo, que propõe e acompanha as escritas. Portanto, faz-se necessário aprofundar mais um pouco acerca da mediação biográfica, caracterizando melhor o outro componente dos traçados teórico-metodológicos desta pesquisa: o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica (GRMB) (Passeggi, Oliveira; Nascimento, 2019).

Para os autores do texto, o GRMB tem como foco a produção e a recepção das narrativas das experiências pedagógicas, em duas perspectivas: (i) método de pesquisa qualitativa; e (ii) como dispositivo de pesquisa-formação. Baseando-se nos estudos de Vygotsky (1989), Passeggi, Oliveira e Nascimento (2019) compreendem que a mediação biográfica acontece na sequência da reflexão entre um movimento de saber-fazer sozinho e do saber-fazer com o outro, adotando como objetivo compreender as relações entre a pessoa que narra suas experiências e a pessoa que acompanha (mediador).

Essa forma de pesquisa-formação, em que as narrativas se constituem em experiências partilhadas entre os participantes do estudo, construídas com base na reflexividade autobiográfica, destaca-se por sua contribuição para a constituição da identidade profissional e, também, da consciência histórica, por meio do narrar a experiência (*biografização*) e da escuta reflexiva das experiências de outros (*heterobiografização*) (Passeggi, 2021), permitindo, assim, a construção de saberes coletivos.

Apresentados os pontilhados percorridos para construir a pesquisa, compartilharemos as análises que foram possíveis dentro do exercício feito de

alinhar as concepções teórico-metodológicas com as vozes das coordenadoras pedagógicas participantes desta investigação. É importante destacar que, na pesquisa que deu origem a este artigo, outros aspectos foram categorizados e analisados. No entanto, neste texto, focaremos nas contribuições relacionadas à formação do coordenador pedagógico.

O alinhar dos retalhos: o olhar interpretativo

Para analisar as narrativas, foi utilizada, como referência, a proposta de análise de narrativas de Jovchelovitch e Bauer (2002), que sugere um processo gradativo de adensamento de sentidos: em um primeiro passo, parafrasear parágrafos e passagens em frases sintéticas e, posteriormente, em palavras-chave. Essas três etapas de redução gradativa são colocadas em um quadro em que, na primeira coluna, consta o texto na íntegra; na segunda coluna, há a primeira redução; e, na terceira coluna, há a segunda redução. Sendo assim, para Silva (2019), a categorização temática contribui para a maior compreensão hermenêutica das narrativas, identificando o que é recorrente e o que não é, apoiando, consequentemente, a estruturação dos eixos de análise.

No contexto do presente texto, essa condensação se tornou significativa para interpretar o volume de narrativas coletadas: os nove memoriais de formação das participantes da pesquisa, as transcrições de seus relatos nos encontros, o memorial de formação/dissertação da pesquisadora e o recurso educacional (*e-book*) produzido com as coordenadoras somaram, ao todo, 440 páginas.

Por meio de sucessivas releituras de todo o material coletado, foram organizadas categorias de reflexões que se sobressaltaram na pesquisa, com ênfase em uma das questões norteadoras da pesquisa: “como as participantes da pesquisa percebem a relação entre as formações vivenciadas e a atuação delas como coordenadoras pedagógicas?”

No encontro em que tratamos especificamente desse tema, as coordenadoras Clarice e Guiomar sintetizaram a visão do grupo participante da pesquisa sobre como nos formamos:

“ o relato que eu fiz para Adriana por escrito, eu coloquei várias experiências, porque eu acredito que a gente traz um pouquinho de cada, né? Vai acumulando os conhecimentos e aí a gente acaba sendo resultado de tudo isso (Clarice, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

nós somos construção, né? Paulo Freire já fala isso, então, é nesse inacabado que a gente vai se construindo mesmo... (Guiomar, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

Esse aspecto abordado converge com os referenciais teóricos selecionados para esta pesquisa. O pesquisador Nóvoa (2009) acrescenta à reflexão também o como essa aprendizagem permanente se desenvolve: em uma cultura de trabalho em equipe; investigação; acompanhamento e de avaliações constantes.

Ao trazer para o Grupo Reflexivo as experiências de formação que contribuíram para a constituição de cada uma como coordenadora pedagógica, as narrativas apresentaram aspectos importantes da aprendizagem para a atuação na função.

“ O que eu vejo, que eu comentei com vocês, que participei do Curso de Coordenador Geral, que até eu falei lá que todas deveriam ter feito. Porque o sentimento que vocês colocam aí é o mesmo que a gente teve lá, em 2018, de não saber nada o que o coordenador geral ia fazer. Porque não tinha mesmo uma diretriz geral. E, aí, a gente foi construindo, igual a gente está fazendo aqui no grupo da Adriana. Eu achei legal aquele compilado, que achei que ela usou uma forma bacana (Maria, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

são várias as formações que a gente tem e eu sempre acreditei nessas formações continuadas. Acho que elas sempre trazem alguma coisa para nossa prática. Concorro com a Francisca que muitas vezes a gente constrói os nossos saberes na troca com as pessoas que trabalham com a gente, principalmente quem tem mais experiência. Eu aprendi muito ao longo da minha trajetória (Maria Carmem, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

O PNAIC⁴ proporcionava uma troca muito bacana, que no final mudou o meu jeito até hoje nas minhas reuniões pedagógicas. Acho que nessa escola tem 5 anos que me escolheram para ser coordenadora pedagógica do primeiro ciclo. Foi por causa do PNAIC... [...] Foi uma formação que deu raiz. Quem não fazia parte da formação, até hoje pede os livros da coleção do professor. Sei que isso tudo, eu devo ao PNAIC, e eu fiz questão de compartilhar isso com todas. Ainda hoje fazemos aquelas velhas planilhas de acompanhamento da aprendizagem do PNAIC, porque a gente entendeu as capacidades e habilidades (Tuta, Grupo Reflexivo, 3º encontro, 2020).

Apresentamos esses pequenos trechos para enfatizar que elas destacaram a conscientização de que os caminhos de aprendizado do profissional coordenador são diversos, e as pessoas se constroem nessa jornada em busca de uma formação permanente. Os excertos destacam aprendizagens importantes para o exercício da função. Destacamos alguns pontos abordados: “a gente constrói os nossos saberes na troca com as pessoas que trabalham com a gente, principalmente quem tem mais experiência”, “eu fiz questão de compartilhar isso com todas”, ressaltando a importância da colaboração e da aprendizagem com o outro. Na continuidade dos relatos, elas citaram outras aprendizagens que contribuíram para a atuação na função de coordenação, como usar o *Google Drive* para fazer construções coletivas com o grupo que coordena, estratégias de mediação de conflito na escola, conhecimentos sobre neurociência, alfabetização, entre outros.

Para compreender a relação entre as formações vivenciadas e a atuação delas como coordenadoras pedagógicas, foi feita uma leitura cruzada entre o formato dos cursos a que cada coordenadora estava se referindo e o que cada uma estava apresentando como contribuição para sua formação. Essa análise tinha como objetivo ressaltar os princípios e as metodologias utilizadas nos cursos propostos.

⁴ Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que incluía a formação, a avaliação, materiais formativos para os professores e orientações para a gestão. O município participou desse programa durante todo o tempo que ele existiu, entre os anos de 2013 a 2019.

Como se trata de uma pesquisa integrada a um mestrado profissional, a pesquisadora desenvolveu um recurso educativo em colaboração com as participantes do estudo, que consistiu na criação de um *e-book*. Em um dos capítulos desse *e-book*, elaborou-se uma carta direcionada aos gestores da educação municipal. Essa ideia surgiu da necessidade do grupo de incluir, no *e-book*, sugestões que pudessem contribuir para a elaboração de propostas formativas não apenas para nossa rede ensino, mas também para outras instituições.

A questão norteadora da escrita foi: “a partir de nossas experiências e reflexões, como gostaríamos que fosse a formação do coordenador pedagógico?” Foram discutidas algumas questões que poderiam nortear a escrita, como a importância de retomar os princípios e os objetivos das formações relatadas por eles e as necessidades de formação apontadas pelas participantes da pesquisa. A escrita do texto foi iniciada em um encontro e, posteriormente, foi aberto um documento compartilhado para outras contribuições das participantes.

Os aspectos considerados essenciais para a construção de uma proposta de formação dos coordenadores pedagógicos elencados pelo grupo perpassam dois eixos. O primeiro, das finalidades, tem como objetivo a melhoria da qualidade da Educação, a ampliação das possibilidades de reflexão sobre a ação de coordenar pedagogicamente a escola, o desenvolvimento do olhar sistêmico da coordenação, que potencializa a equipe coordenadora no diagnóstico da escola e a construção de uma proposta de formação que seja fruto do contexto real da escola.

O segundo eixo, por sua vez, do conteúdo e do formato dos encontros, permite aos participantes experimentar os princípios do trabalho colaborativo, as interações grupais e trocas de experiências na prática, com o intuito de colocá-los em exercício na escola; considera a reflexão sobre a prática como um dos caminhos para a teorização; possibilita a compreensão de como as crianças aprendem a matemática, a leitura e a escrita, trazendo contribuições da neurociência; propicia aos coordenadores a ampliação das possibilidades de reflexão com os professores sobre aspectos que levam à melhoria da aprendizagem; considera o conhecimento didático como eixo central, partindo da prática e da reflexão sobre a prática; permite

que os caminhos metodológicos adotados se pautem em práticas de autorreflexão e metacognição, que permitam refletir sobre o próprio ato de aprender e pelas trocas de saberes nas discussões coletivas, envolvendo a teoria nos contextos da escola; propicia encontros mais frequentes com as equipes da Secretaria de Educação, com o intuito de poderem colocar suas questões, sugestões e ansiedades.

Foi possível associar a leitura dessas pontuações do grupo com as reflexões sobre as linhas e costuras da formação: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991. p. 58). “a formação se realiza na reflexão sobre a experiência vivida” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 152).

Até aqui, pelas análises colocadas, é possível perceber que fazer-se coordenador(a) pedagógico(a) não é um processo espontâneo. Todavia, precisaremos trazer, ainda, mais alguns elementos nas considerações que encerram esta pesquisa para fazer a costura de outros olhares sobre a formação do coordenador pedagógico.

Baú da pesquisa: considerações (in)conclusivas

Entre as contribuições da pesquisa, destacamos as conexões possíveis, a partir do nosso olhar, sobre a formação permanente da equipe da coordenação pedagógica. Por que considerações (in)conclusivas? Compreendemos que as pontuações que apresentamos como pesquisadoras⁵ são frutos de todo um contexto individual e social, considerados como “textos” que foram “lidos” e interpretados pelas pessoas envolvidas na investigação (Bolívar, 2002).

Para Bondía (2002, p. 27), “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. Em outros termos, um pesquisador distinto, interpretando essas coordenadoras ou que retome essa mesma abordagem de pesquisa em contextos históricos e sociais diferentes, poderia produzir novas interpretações.

⁵ Essa forma de pesquisar permite que as participantes do estudo (no caso as coordenadoras que se voluntariam) tenham uma participação reflexiva também como pesquisadoras.

Relendo o que foi construído no texto do memorial de formação/dissertação da pesquisa de Martins (2022), pode-se observar o profissional que atua na coordenação pedagógica e a formação sob os mais diversos ângulos. Sem querer simplificar a visão geral de uma pesquisa (auto)biográfica que aborda um tema multifacetado, tentaremos fazer a costura pelas concepções de formação permanente adotadas.

Se, de acordo com Franco (2015), a formação precisa estar alinhada com a função essencialmente voltada à organização, à compreensão e à transformação da *práxis* docente, então, só poderemos buscar essa transformação se entendermos, em primeiro lugar, o interlocutor principal para quem todo o processo formativo dos profissionais da Educação é direcionado: o estudante. Que concepção temos de quem é o estudante, de como ele aprende? Quais processos formativos precisam vivenciar? Como consideramos os saberes experienciais que crianças, adultos e jovens trazem? Em que contextos se formam?

Se vislumbramos um estudante capaz de compreender e transformar a realidade, certamente usaremos, para responder a essas perguntas, palavras que estão presentes nos conceitos da maioria dos pesquisadores que descrevem a formação em uma linha transformadora e crítica: autonomia, ação, reflexão, colaboração, interação, protagonismo, diálogo, escuta, autoconhecimento, autoformação.

Para que na formação dos estudantes esses elementos estejam presentes, o professor precisa vivenciar, durante os processos formativos, atitudes, valores e modos de organização que lhes permitam refletir sobre sua prática em uma linha coerente com os aspectos citados anteriormente. Escolher uma perspectiva freireana de concepção de formação permanente que se realiza na escola e na vida (Freire, 2008; 2015; 2016) significa acreditar que a formação pode contribuir para a mudança de valores, conhecimentos e formas de intervir na realidade. Significa também que podemos contribuir para a formação de pessoas que saibam distinguir o que é fato do que é *fake*, que compreendem que a Amazônia é o pulmão da humanidade e que o uso de armas não é a solução para os problemas de violência, por exemplo. Significa reconhecer a finitude do ser humano e acreditar que é possível aprender e ensinar com os outros (Freire, 2015).

De quais coordenadores precisamos para mediar a transformação da realidade, para articular e organizar com seu grupo um projeto educativo emancipador que traz a ciência pedagógica para a centralidade, como nos sinaliza Franco (2015)? Esclarecemos antes o que significa “trazer a ciência pedagógica para a centralidade”: implica em interpretar as teorias implícitas na cultura educativa.

Fazer uma pesquisa-formação utilizando os memoriais de formação em grupos reflexivos realizados de forma remota teve suas limitações, mas também nos permitiu vislumbrar a abertura de possibilidades. Os memoriais de formação e o *e-book*, construídos pelas/com as participantes, articulados às interações propiciadas pelo Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica, nos deram pistas coerentes com essa concepção, quando apresenta o coordenador como o articulador, organizador, o mediador dos processos de reflexão e intervenção no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, formador e pesquisador. Fazendo uma analogia com o que Placco, Almeida e Souza (2011) consideram como essência da função (articulador, formador e transformador), a visão do grupo participante da pesquisa acrescenta outros elementos: mediador e pesquisador. Consideramos que a busca pelo desenvolvimento desses cinco aspectos apontados pelo grupo, de forma reflexiva e crítica, pode contribuir para uma *práxis* transformadora.

E que formação precisamos para subsidiar esse coordenador em sua *práxis* pedagógica? Ao fazer uma leitura cruzada entre as formações vivenciadas pelas coordenadoras e as práticas efetivamente realizadas, presentes em suas narrativas, observamos que o processo de formação de um(a) coordenador(a), na perspectiva defendida nesta pesquisa, não ocorre espontaneamente. Espremidas pelas urgências do seu fazer cotidiano e pelas carências das formações inicial e continuada, as coordenadoras se queixaram que nem sempre têm o tempo e a oportunidade de refletir qual é, de fato, o seu papel na escola.

Ao revisitar os resumos das formações que influenciaram a construção das participantes como coordenadoras pedagógicas, nota-se que aspectos relacionados à aquisição de conhecimentos também contribuíram para o desempenho de suas funções. Contudo, o que esses cursos, ressaltados como constitutivos da prática (não

necessariamente específicos para formação de coordenadores), tinham em comum aos aspectos metodológicos: a escuta verdadeira e a oportunidade de refletir sobre as experiências vivenciadas. Nas vozes dos autores pesquisadores da área: “a formação se realiza na *reflexão sobre a experiência vivida*” (Nóvoa; Finger, 2014, p. 152, grifos nossos). “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, *na prática e na reflexão sobre a prática*” (Freire, 1991, p. 58, grifos nossos).

As palavras “autonomia, ação, reflexão, colaboração, interação, protagonismo, diálogo, escuta, autoconhecimento, autoformação” também estavam presentes nos memoriais, na “carta aos gestores municipais” do e-book e nos relatos do Grupo Reflexivo. Essa analogia entre os processos formativos dos estudantes, do professor, do coordenador e do gestor (ou de quem forma os coordenadores) nos revela que a formação para a transformação precisa ser alicerçada em princípios e metodologias que valorizem a reflexão sobre a experiência vivida, as trocas entre os pares, a escuta e o olhar para si mesmo.

Aprofundando um pouco mais no objetivo de compreender a relação entre as formações vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas e as práticas narradas, voltamos à reflexão para as experiências narradas pelas participantes da pesquisa em seus memoriais de formação. De quem são as vozes mais recorrentes em cada eixo? Quais cursos foram narrados como constitutivos? O que esses cursos pautaram? Com quais metodologias? Cientes de que não é possível fazer generalizações, pois somos seres humanos em permanente formação e nos formamos em diversos contextos. Dessa forma, trazemos indícios de que alguns aspectos presentes nas formações vivenciadas precisam ser valorizados nas formações desse profissional.

Ademais, observamos algo importante: as participantes da pesquisa, que tiveram oportunidades de experimentar, na formação, a vivência e a reflexão sobre alguns daqueles tópicos que constituem o cargo, narraram práticas exitosas relacionadas àquele eixo. Algumas delas tiveram oportunidade de participar de uma formação para serem formadoras de professores alfabetizadores do município, tema principal de suas narrativas. Já outras narraram com muita propriedade a sua atuação no acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Foram as que participaram de cursos em que esse eixo foi trabalhado em uma perspectiva

de homologia dos processos, revelando também contribuições de outros teóricos, como Schön (2000), que se situam em um movimento que valoriza a epistemologia da prática nos processos formativos.

Esses apontamentos nos remetem ao conceito de formação permanente adotado nesta pesquisa, de valorização da problematização e da reflexão sobre a prática como centralidade do processo educativo, do professor como protagonista do seu processo formativo e da formação como um movimento que pode contribuir para mudanças de valores, conhecimentos e formas de intervir na realidade (Freire, 2008; 2015).

As considerações tecidas neste texto sugerem que os caminhos metodológicos adotados na formação podem contribuir para que as experiências vivenciadas na formação sejam transformadoras. Outra faceta primordial do processo formativo do coordenador pedagógico é o ensino e a aprendizagem, vistos em suas múltiplas dimensões. Esse é o objeto da didática, a partir de sua perspectiva multidimensional, que está vinculada a uma lógica em que o ensino e a aprendizagem dos estudantes também se dão por meio de processos intencionalmente planejados, que sejam estruturantes da existência e caminhem entre culturas, subjetividades e práticas (Franco, 2014).

Desse modo, para que haja a interrupção das ações repetitivas do cotidiano, faz-se necessário que haja a intencionalidade explícita provocada por algum elemento externo (Zeichner, 1992). Na formação realizada na escola, esse “elemento externo” é o coordenador pedagógico. Ou melhor, a equipe de coordenação pedagógica que atua na perspectiva de trazer a ciência pedagógica para a centralidade, interpretando as teorias implícitas na cultura educativa. Nesse sentido, a mediação desse profissional se faz imprescindível para a transformação emancipadora da cultura educacional.

Repensar novos paradigmas da formação exigirá refletir também sobre a formação de quem forma a equipe de coordenação. A dissertação de Soligo (2007) apresenta uma reflexão aprofundada sobre quem forma quem, concluindo que as pessoas se *formam* a partir das relações que se estabelecem com o outro e da reflexão sobre essas vivências, convertendo-se em experiências de aprendizagem de fato. As considerações do presente estudo dialogam com as perspectivas de Soligo (2007), contudo acrescentando outras contribuições para o *como* as pessoas se formam.

Retomando o debate sobre a identidade do coordenador pedagógico, resgatamos o aspecto que, nem em sua denominação, apresenta convergência no Brasil. Esse aspecto precisa ser resgatado nos processos formativos a eles oferecidos e também, como sugere Roldão (2005), com a constituição de grupos autônomos, que se auto-organizam e defendem seu saber próprio, constituintes de sua profissionalidade docente.

Retomando as palavras de Nóvoa (2017), enfatizamos a relevância da construção da profissionalidade docente e a necessidade de repensar paradigmas de formação. Esses paradigmas devem priorizar não apenas os aspectos técnicos, pedagógicos ou científicos, mas também fornecer embasamento para a compreensão de que a construção do conhecimento é uma responsabilidade coletiva.

Outras perspectivas surgem ao considerar a formação do coordenador pedagógico e a formação ocorrida na escola, quando se trata dos impactos do uso de dispositivos de formação que visam a promover a reflexão narrativa. A escrita dos memoriais de formação e as discussões realizadas no Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica permitiram as participantes da pesquisa questionarem qual formação estava sendo realizada, qual o papel dos professores nas formações oferecidas, o que consideram ser uma coordenação pedagógica e se o projeto de escola que estava em curso caminhava na direção da transformação da realidade. Os sentidos dos memoriais construídos não estão no produto em si, mas nas construções e conexões propiciadas pelo processo rico e intenso de reflexões.

Quanto ao recurso educacional (*e-book*), esse foi produzido com as participantes e evidencia o processo de reconstrução das experiências formativas pelas coordenadoras. Os resultados revelam a necessidade de pensar a formação na escola e o processo de formação das coordenadoras considerando: (i) a função mediadora e pesquisadora da coordenação; (ii) uma metodologia de formação que valorize a problematização, a reflexão sobre a experiência vivida, as trocas entre os pares, a escuta e o olhar para si; (iii) a necessidade de propostas de formação coesas nas concepções de formação e formas de mediação para todos segmentos envolvidos; (iv) os memoriais de formação e o Grupo Reflexivo de Mediação Biográfica como dispositivos de pesquisa e formação, possibilitando o diálogo e a reflexividade narrativa.

Compreende-se que essa tomada de consciência revela a dimensão reparadora da reflexividade autobiográfica, proporcionando brechas a novas ideias, novas posturas e ao amadurecimento. Ao abrirem-se umas às outras para narrar e ouvir suas memórias de formação, cada participante se colocou como parceira de pesquisa na busca da compreensão de si mesma. Dessa forma, este estudo considera que o uso de dispositivos reflexivos que utilizam as narrativas autobiográficas pode se constituir como caminhos metodológicos significativos para a formação de educadores, sendo necessário, portanto, serem compreendidos, discutidos e partilhados. E a formação das pessoas que fazem a formação das equipes de coordenação pedagógica precisam também ser repensadas na mesma perspectiva que está sendo apresentada nesta pesquisa.

Consequentemente, pesquisas como as de Passeggi (2021) afirmam que a reflexividade biográfica permite dar sentido ao que antes não tinha, ordenar os acontecimentos e reconstruir uma outra versão de si e de sua formação. Assim, ao longo dos encontros com as coordenadoras participantes, elas se descobriram como formadoras e pesquisadoras, revelando a dimensão reparadora da reflexão. Na elaboração dos memoriais de formação e dos textos do e-book, com mediações feitas pela pesquisadora e pelas trocas entre as colegas, o grupo foi se formando e se (trans) formando, buscando novas tessituras para sua história.

Referências

- BOLÍVAR, Antonio. De nobis ipsis silemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Baja California, v. 4, n. 1, p. 1-26, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

CUNHA, Cristina Oliveira Barrichello; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 28, p. 101-111, jan./jun., 2010.

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

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Múltiplas Leituras*, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática para quê? Didática para quem? Reflexões a partir de seu objeto. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 620-642. (Coleção Práticas Educativas).

FRANCO, Maria Amélia do Santoro. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação – resistência. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 31, p. 726-742, nov. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elizabete F. Esteves (org.). *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

MARTINS, Adriana Mota Ivo. *Tessituras de memoriais de formação com coordenadoras pedagógicas*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

MARTINS, Adriana Mota Ivo; STARLING, Cláudia. (org.). *Memoriais de Coordenadoras Pedagógicas em/na Formação*. São Carlos: Editora de Castro, 2023.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

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

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano, autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação. GESTRADO. *Dicionário de verbetes*, 2010b. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/memorial-de-formacao/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1-21, 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição et al. (org.). *Pesquisa auto (biográfica) em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares*. Natal: EDUFRN, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; OLIVEIRA, Roberta Ceres Antunes; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do. O grupo reflexivo de mediação biográfica: método de investigação qualitativa e dispositivo de pesquisa-formação. In: Congresso Ibero-americano em investigação qualitativa. Lisboa: Atas, 2019. p. 600-609.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

PRADO, Guilherme V. T. et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elise C.; MIGNOT, Ana C. V. (org.). *História de vida e de formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 13-27.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. Campinas: Alínea, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em memoriais de formação. *Revista da ABRALIN*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008.

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

SILVA, Andréia Gomes da. *Vinte anos de atendimento educacional hospitalar e domiciliar no Rio Grande do Norte: perspectivas históricas e autobiográficas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOLIGO, Rosaura. *Quem forma quem?* – Instituição dos sujeitos. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o ‘praticum’: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

The background features a dark gray field with a grid of small white dots in the upper left corner. A large, light gray circle is positioned in the lower half, partially overlapping a dark gray circle. A horizontal white line spans the width of the page, intersecting the circles.

Escrita de diários

reflexões sobre a identidade de uma
coordenadora pedagógica geral

Cynthia Maria Barbosa Melo Alves

Cláudia Starling

Ana Maria Alves Saraiva

Como citar este capítulo

Alves, Cynthia Barbosa Melo; Starling, Cláudia; Saraiva, Ana Maria Alves. Escrita de diários: reflexões sobre a identidade de uma coordenadora pedagógica geral. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2025. p. 114-135.

5

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão sobre a minha constituição identitária¹ atuando como Coordenadora Pedagógica Geral (CPG)² na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH), durante o período de pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021. Utilizo a escrita de diários sobre o meu fazer pedagógico como dispositivo de pesquisa, formação e investigação. Enquanto protagonista da minha própria história, vivencio a minha experiência profissional e pessoal inserida em um contexto

1 Este artigo, escrito em primeira pessoa do singular, é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora, Cynthia Maria Barbosa Melo Alves, e orientada por Cláudia Starling e Ana Maria Alves Saraiva

2 Coordenador Pedagógico Geral (CPG) é uma função pública comissionada, criada em 2018, no quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH). Suas principais atribuições são a articulação dos programas e projetos pedagógicos da escola, a coordenação das ações de formação continuada dos professores, a gestão pedagógica dos processos de ensino com vistas à promoção da aprendizagem e da permanência dos estudantes nas escolas, o assessoramento ao diretor em suas atividades e a coordenação do projeto de implantação e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola. Tais funções foram definidas pelo Decreto nº 17.005, de 31 de outubro de 2018.

específico, construindo as minhas narrativas em forma de diários. Partindo dos meus registros no diário, reflito e investigo sobre a minha história, trajetória pessoal e profissional e sobre os meus percursos formativos. Apresento-me como CPG diante dos desafios de estar atuando dentro da escola.

Para compreender como se dá a minha constituição identitária, apoio-me na abordagem teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica, enfatizando a investigação-formação como forma de reflexão e de interpretação dos significados e sentidos do meu fazer pedagógico. Ao analisar as minhas narrativas produzidas, utilizo a leitura em três tempos proposta por Souza (2006), por meio de uma análise interpretativa e reflexiva que considera o tempo de lembrar, de narrar e de refletir sobre o vivido, coerentes com os processos de produção de informações para a construção dos textos narrativos. Dessa maneira, ao escrever sobre o meu fazer cotidiano, reconheço-me como pessoa e profissional. Recorro às minhas narrativas e busco responder às questões: quem sou eu, CPG na escola? Qual é a minha função? Como penso, sinto e experiencio o meu fazer pedagógico?

Ao responder essas questões, reflito sobre minha experiência vivida e vou me reconstituindo profissionalmente ao retomar minha história: meus percursos formativos, minha trajetória docente, minhas concepções de Educação, expectativas e motivações profissionais e pessoais que me levaram a ocupar esse lugar. A experiência da narrativa e da escrita de diários me permitiu conhecer e compreender a minha experiência individual e profissional, revelando o protagonismo da minha ação como narrador-personagem-autor do meu fazer pedagógico.

Narrativas de si como opção teórico-metodológica

Para compreender a constituição da minha identidade profissional, dentro de uma abordagem qualitativa em Educação, utilizo como método de investigação os princípios metodológicos e epistemológicos da pesquisa autobiográfica.

A pesquisa autobiográfica utiliza a memória do narrador como componente para a construção de elementos de análise e de reflexão sobre a realidade, assim como o objeto de estudo a ser pesquisado. Dessa forma, tal metodologia de pesquisa me

permitiu analisar e compreender o processo de constituição da minha identidade profissional como CPG na escola. Por meio das minhas narrativas, em forma de diários, anúncio e problematizo o meu fazer pedagógico cotidiano como CPG e me revelo como protagonista das minhas ações e experiências.

Abrahão (2003), em seus estudos, relata que o pesquisador, ao optar pela metodologia de pesquisa autobiográfica, “reconhece ser a realidade social multifacetada, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento” (Abrahão, 2003, p. 80). Assim sendo, conforme a autora, a pesquisa autobiográfica contribui para a análise do cenário educacional nos contextos de atuação na medida em que me permite, como sujeito investigado, compreender e refletir sobre a minha própria experiência pessoal e profissional. Nesse processo de narrar as minhas experiências vividas como CPG, atribuo sentido ao meu fazer pedagógico e me coloco no centro da investigação, em constante processo de autoconhecimento.

Nessa perspectiva, a minha constituição identitária vem sendo tecida por meio da memória, das minhas trajetórias pessoais, profissionais e formativas, em diferentes momentos e cenários, por meio das experiências que vão acontecendo, constituindo-se e se acumulando no exercício do meu fazer pedagógico. Para Larrosa Bondía (2002, p. 18), “a experiência é o que nos passa, nos acontece e o que nos toca”. O autor acredita que é a experiência que faz a mediação entre o conhecimento e a vida humana. Ela é compreendida como um território de passagem, como atravessamento e acontecimento dotado de sentido. O indivíduo se forma por meio das experiências que ele atravessa, seguindo um percurso pessoal e profissional.

Ao narrar minha experiência, estou imersa em uma rotina mediada pelo espaço, tempo e historicidade. Transformo-me por meio do vivido, dos acontecimentos cotidianos e do meu fazer pedagógico. É no meu exercício profissional cotidiano, como CPG, que me reconheço e realizo uma autorreflexão como indivíduo, atribuindo significados e sentidos à minha experiência profissional e humana. Da minha experiência vivida como CPG, retiro os meus relatos e histórias narradas.

Para Benjamin (1987), a experiência é a fonte dos narradores. É dela que o narrador retira o que conta. Para o autor, a arte de narrar é tecida no tempo e na memória, na experiência vivida e adquirida, trocada, acumulada e compartilhada pela experiência narrativa.

Neste sentido, a experiência narrativa tem uma dimensão humana e elaborada que só faz sentido na relação entre o autor, o tempo e o lugar ou no contexto da experiência. Para explicar essa relação, Benjamin (1987) contribui com os conceitos de abertura, temporalidade e experiência. Segundo o autor, o conceito de abertura confere, ao narrador, liberdade para interpretar e refletir sobre os fatos narrados. A temporalidade garante o movimento de ir e vir da narrativa, revisitando a memória e o passado para compreender o presente, rompendo com o tempo linear para compreender os sentidos da experiência. Já a experiência, considerada a fonte dos narradores, é tecida no tempo, na memória e na história individual e social do sujeito que narra.

Ao narrar as situações e os desafios vivenciados no contexto de pandemia, sob o meu ponto de vista, torno a minha experiência particular e única em um testemunho histórico. Por meio das minhas narrativas, compreendo o meu fazer pedagógico e dou sentido ao que foi experienciado, estabelecendo um diálogo comigo mesma, com a minha história e experiência acumulada ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. Esse movimento de subjetivação e historicidade revela uma identidade narrativa daquele que narra.

O conceito de identidade narrativa é introduzido por Ricoeur (2014), em sua obra *O si mesmo como o outro*. Para o autor, a identidade é formada a partir da narrativa, quando o personagem narra suas experiências e histórias de vida.

A hermenêutica³ de si, segundo o autor, ocorre por meio da dialética entre a identidade-*idem* e a identidade-*ipse*. A *idem* possui a característica da mesmidade e da permanência no tempo – o ser que é idêntico a si e imutável por meio do tempo,

3 Hermenêutica: baseada no pensamento de Paul Ricoeur (1913-2005): interpretação, método e reflexão sobre os fenômenos estudados por meio das narrativas.

ou seja, sempre o mesmo. A *ipse* compreende a identidade pessoal e reflexiva – marcada pela alteridade.⁴ A identidade pessoal permitirá, por meio do desdobramento *idem* e *ipse*, desenvolver a identidade narrativa, que representa a unidade narrativa de uma vida. As ideias de Ricoeur (2014) contribuem para compreender a narrativa de si como relatos de um sujeito que, ao “narrar-se”, expõe sua trajetória de vida e suas experiências particulares entrelaçadas às relações estabelecidas com outros diferentes sujeitos, lugares e em variados tempos-trajetórias marcadas pelas próprias decisões/opções, conflitos/contradições, por erros/acertos.

O autor, ao fazer tal reflexão sobre a narrativa de si, coloca-nos frente a frente com os sujeitos-outros, dos quais somos distintos. Diante das reflexões de Ricoeur (2014), compreendo que a constituição de minha identidade como CPG está relacionada às minhas narrativas produzidas sobre a minha experiência particular, mas que se torna coletiva, na medida em que a minha identidade se constitui a partir de minha relação, interação e diálogo com os meus pares.

Para compreender as minhas histórias vividas e narradas, conforme os estudos de Connelly e Clandinin (1999), é preciso pensar, narrativamente, a partir de um espaço tridimensional: interação (pessoal e social), continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar onde ocorre a experiência). Segundo os autores, essas três dimensões são consideradas elementos-chave do desenvolvimento das narrativas, em que vida e história estão em movimento. Essas dimensões se encontram entrelaçadas em movimentos introspectivos (captando sentimentos, esperanças, desejos, juízos etc.), extrospectivos (relacionados às nossas condições existenciais e contextos), retrospectivos (experiências do passado) e prospectivos (experiências que estão por vir), na busca da construção de signos que me permite estruturar minhas narrativas.

Com base nas reflexões dos autores, compreendo que pensar narrativamente, a partir de um espaço tridimensional, torna-se condição para compreender a minha história, como um ser humano que se forma, elabora e experimenta partindo dos significados

⁴ Alteridade: parte do pressuposto básico de que todo o ser humano social interage e é interdependente do outro. Assim, como muitos antropólogos e cientistas sociais afirmam, a existência do “eu-individual” só é permitida mediante um contato com o outro.

que atribui à sua trajetória de vida. Tais dimensões apresentadas por Connelly e Clandinin (1999) ressaltam o caráter subjetivo, complexo, dinâmico e construcionista das identidades.

Por meio da escrita narrativa, percebo que a minha constituição identitária envolve idas e vindas, negociações entre a minha história pessoal e expectativas profissionais no cargo de CPG, minha cultura, crenças, concepções de vida e sociedade, minhas ideologias e representações sobre o que é ser professor e coordenador de uma escola pública. Todos esses aspectos estão presentes nas minhas escritas e surgem por meio da memória.

Dessa forma, ao escrever sobre minha história, vou me constituindo como pessoa, coordenadora e pesquisadora. Meus relatos refletem os meus conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, as experiências vividas e as que ainda estão por vir, mobilizadas pelo processo de pensar narrativamente. É a narrativa que me faz personagem da minha vida e dá uma história a ela. Segundo Delory-Momberger (2011, p. 341):

“

transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas em episódios, intrigas e personagens, pela narrativa, organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história à nossa vida.

O ato de biografar-se me permite estruturar e atribuir significado à minha própria experiência e existência, estruturando e interpretando as situações e acontecimentos vividos. Por meio da narrativa, construo o enredo de minha história, em um determinado contexto histórico, social e particular, articulando espaço-tempo individual ao espaço-tempo social. Dessa maneira, ao transformar minha vida em um texto narrativo, torno-me narrador-personagem-autor de minha própria história, constituída a partir das situações e experiências do meu fazer docente.

Assim, confiro significado à minha própria existência, como CPG, no meu contexto de atuação. Nesse processo de constituição identitária como CPG, não há separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Apresento-me como sujeito biográfico,

constituído por minha história e atuante em meu processo de formação. Penso, reflito e atuo na realidade, como autor de minha própria identidade e historicidade.

Nessa concepção, ao escrever os meus diários no presente, por meio das narrativas, revivo as minhas experiências do passado no presente e projeto o futuro, em que os acontecimentos – *passados e presentes* – misturam-se em um movimento de ir e vir das narrativas. Por meio desse movimento, revisito percursos, pessoas, lugares e atravesso diferentes contextos e situações em que já atuei. Esse caminho percorrido de forma não linear me fornece pistas que me auxiliam na compreensão da minha constituição identitária e dos significados do meu fazer pedagógico nos dias atuais, atuando como CPG na escola.

Nessa perspectiva, Souza e Almeida (2012) revelam que “narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos nossos percursos de vida-formação” (Souza; Almeida, 2012, p. 46). Sendo assim, a pesquisa narrativa autobiográfica é o caminho metodológico que me possibilita tecer minha identidade como CPG, por meio da reflexão sobre a minha experiência vivida, pessoal e profissional em processo.

Ressalto que, por meio das narrativas escritas nos diários, elaboro e reelaboro minhas experiências como forma de potencializar a reflexão e a construção de sentidos sobre o meu fazer pedagógico cotidiano. Ao escrever sobre a minha experiência, construo significados para o vivido, sob o meu ponto de vista, dentro de um contexto particular, mas que também revela elementos e significados sobre o exercício da função da CPG, dentro de um coletivo de rede. São os conhecimentos tecidos por meio das minhas experiências narradas em forma de diários que serão utilizados como base para analisar a minha atuação como CPG durante os anos de 2020/2021 e compreender os processos de constituição da minha identidade profissional.

O processo de escrita dos diários

Para construir caminhos possíveis e compreender os processos constitutivos de minha identidade profissional como CPG, utilizo as minhas próprias narrativas como

elemento de reflexão sobre o meu fazer pedagógico. Nesse processo de escrita e de reflexão, escolhi o diário como dispositivo de pesquisa.

Tal escrita ocorre por meio de uma construção narrativa. Ao narrar minha vida nos diários do CPG, também estou me reconstruindo como ser humano a partir da minha experiência pessoal e profissional. Dessa maneira, os meus relatos no diário revelam um processo ativo, dinâmico, descritivo, argumentativo e reflexivo sobre o meu fazer pedagógico, na busca de se tornar compreensível para o outro a minha experiência como CPG.

Ainda sobre a escrita de diários, Holly (1995, p. 101), em seus estudos, relata que os educadores que optam pela elaboração de diários profissionais e pessoais escolheram observar-se a si próprios, tomar a experiência em consideração e tentar compreendê-la. Desse modo, a escrita dos meus diários representa uma experiência pessoal de constituição de mim mesma como pessoa e profissional. Narrar os acontecimentos em forma de diários me possibilitou analisar as minhas experiências vividas por meio da tessitura, isto é, organização e estruturação de uma trama narrativa sobre o meu fazer pedagógico.

As histórias contadas em forma de diário representam a minha experiência pessoal e profissional e têm uma dimensão reflexivo-pessoal, pois me possibilitam compreender e explicar a minha atuação pedagógica como CPG, por meio do que acontece na minha rotina de trabalho. Dessa forma, o diário é o documento para as anotações das impressões sobre o que acontece em minha rotina de trabalho como CPG. Para Zabalza (2004), o diário é um dispositivo que serve de apoio à memória e guia, tornando possível rever as ações realizadas, possibilitando uma constante reflexão sobre o fazer pedagógico docente.

Ao narrar minha experiência, estou tecendo minha identidade. Realizo uma construção narrativa que revela um processo ativo, dinâmico, descritivo, argumentativo e reflexivo sobre o meu fazer pedagógico na busca de tornar compreensível a minha experiência vivida para o outro. Nesse processo de tornar a minha experiência narrativa compreensível para o outro, identifico-me com os caminhos propostos por Mills (1982; 2009). Para o autor, o narrador é representado

pela figura do “artesão intelectual”. Narrar, nessa perspectiva, representa uma aventura intelectual e existencial que se entrelaçam em um *continuum*, em que o narrador da experiência se aperfeiçoa em seu “ofício”. Segundo o autor, “a experiência deve ser examinada e interpretada continuamente” (Mills, 2009, p. 22).

Para Mills (2009), a experiência cotidiana narrada é o ingrediente que permite um processo de contínua reflexão e de interpretação da produção intelectual. Dessa maneira, ao produzir minhas próprias narrativas sobre o meu fazer pedagógico, estou me formando e me aperfeiçoando dentro do meu próprio ofício. Nesse percurso da escrita, o diário se apresenta como um arquivo para “reunir o que se está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (Mills, 2009, p. 22). Para o autor, ao fazer anotações no diário sobre a minha própria experiência, estou realizando um processo de autorreflexão combinando experiência pessoal e profissional e, segundo Mills (2009), esse processo requer um trabalho do tipo artesanal.

O processo artesanal é desenvolvido por meio da narrativa das experiências vividas e narradas nos meus diários. Dessa maneira, vou juntando as peças de um enredo diariamente. A sensação é de montar um quebra-cabeça, cujo CPG é a figura a ser descoberta. As peças do jogo representam os cenários e as situações vivenciadas no cotidiano. As cenas e os fatos narrados vão se encaixando na medida em que faço uma reflexão e busco interpretar os significados e os sentidos da minha escrita, revelando pistas sobre a minha identidade profissional.

Por meio do uso do diário, periodicamente, pude reunir informações, achados e hipóteses sobre o meu fazer pedagógico como CPG. A partir das minhas anotações, impressões e relatos, pude realizar uma rememoração das cenas, dos cenários e das personagens, que fazem parte do meu ambiente de trabalho.

Ao refletir sobre a minha própria prática, assumo o protagonismo do meu fazer pedagógico, formando-me cotidianamente e interpretando minha realidade por meio das minhas próprias ações. Para Gatti (1996), a identidade é formada na história de vida, na escolha profissional e na socialização. Ela é fruto das interações sociais estabelecidas durante o percurso formativo e profissional, mediados pela história pessoal e pela memória individual e coletiva.

Desse modo, a partir das reflexões apresentadas e conforme os objetivos da pesquisa em que busco compreender a minha constituição identitária como Coordenadora Pedagógica Geral, por meio da reflexão sobre o meu fazer pedagógico, compreendo a identidade profissional como uma teia de representações acerca da docência, em constante processo de transformação, permeando a minha vida pessoal e profissional em diferentes momentos e contextos: como estudante, no momento da escolha da profissão, na formação inicial, nos percursos formativos e nos espaços institucionais por onde atuei.

Ao reler e interpretar as narrativas produzidas, realizo uma reflexão contínua sobre o meu fazer pedagógico, busco interpretar minhas ações, reconstruindo saberes, significados e sentidos, visando à melhoria da minha prática. Nesse sentido, o diário é uma ferramenta útil para o aperfeiçoamento do trabalho docente, especialmente por permitir ao professor uma reflexão crítica sobre sua prática e por se caracterizar como uma “mola propulsora do desenvolvimento profissional docente” (Cunha, 2010, p. 219).

Segundo Cunha (2010), essa mola propulsora se dá a partir da reflexão crítica sobre a minha prática e do reconhecimento de mim mesma, como protagonista da minha ação e formação. Nessa concepção, o diário tem uma dimensão reflexiva, crítica, investigativa e formativa.

A interpretação das narrativas

Fazer a análise compreensiva-interpretativa da minha própria escrita representa um duplo desafio. O primeiro desafio está relacionado ao caráter autobiográfico da pesquisa, pois trata-se de uma investigação sobre a minha própria prática e exige uma autorreflexão crítica sobre a minha função na escola. O segundo diz respeito ao objetivo de pesquisa e à análise dos diários para compreender os processos de constituição da minha identidade profissional como Coordenadora Pedagógica Geral.

O processo de compreensão das narrativas produzidas no diário envolve historicidade, contexto, experiências, vivências, legislações, sentidos e significados de quem ocupa o lugar de CPG e suas concepções sobre a função do coordenador pedagógico na escola.

Por meio da pesquisa autobiográfica e do uso do diário como dispositivo de pesquisa, busco contar, reelaborar e compreender minhas produções escritas. Considerando os referenciais teóricos que sustentam a minha pesquisa, optei pela análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2004), que contempla os três tempos de análise – o tempo de lembrar, de narrar e de refletir sobre o vivido.

Segundo Souza (2006), os sujeitos investigados expressam, por meio das suas narrativas, os significados que atribuem aos seus processos formativos e às suas experiências vivenciadas na sua trajetória individual e coletiva. Dessa forma, a análise compreensiva-interpretativa tem como intuito evidenciar a minha relação como CPG e o meu fazer pedagógico.

Para a análise interpretativa das fontes, utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos,⁵ por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido. Assim, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação (Souza, 2006, p. 79).

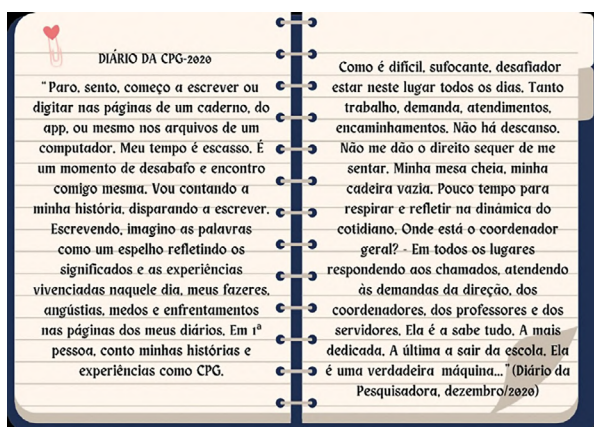
Ao utilizar a leitura em três tempos, proposta por Souza (2006), busco respeitar as singularidades da minha história de vida e da minha história coletiva. Os três tempos de análise da experiência compreensiva-interpretativa, propostos por Souza (2006, p.79), dialogam e mantêm aproximações e singularidades com a minha pesquisa.

Dentro da perspectiva adotada por Souza (2014), busco, por meio da leitura dos meus diários, compreender e interpretar as histórias sobre o meu tempo vivido como CPG, construindo análises sobre o meu fazer pedagógico, saberes e experiências. Nesse processo, tomo a mim mesma como objeto de reflexão, em um movimento de autoanálise.

5 Tempo I: pré-análise (lembrar): centra-se na organização e leitura das narrativas para, em seguida, avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. Tempo II: construção de análises de unidades temáticas (narrar): é realizada a leitura temática (analítica) que caracteriza unidades de análise descritivas. Tempo III: análise compreensiva-interpretativa (refletir): é realizada a leitura interpretativa do *corpus* da pesquisa, buscando compreender as concepções sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes.

Na análise dos diários, busco articular minhas experiências narradas, organizando e estruturando os acontecimentos, segundo a minha percepção. Assim sendo, torno-me objeto de reflexão para compreender, então, a minha constituição identitária. Apresento alguns dos meus relatos do diário e minha análise interpretativa do trecho a seguir:

Figura 1 – Diário do CPG



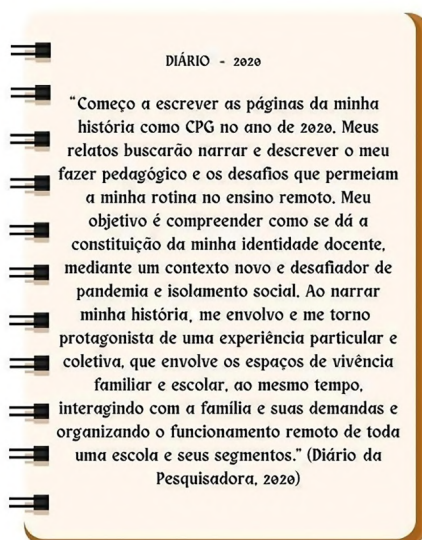
Fonte: Figura elaborada pela autora.

“Ao interpretar o meu relato, sinto o coração acelerar, a correria e a falta de tempo invadem meus pensamentos. A sensação de sufoco é nítida. É assim que me vejo: acelerada, correndo de um lado para o outro, atendendo às demandas dos professores, organizando horários de aula para atender às faltas diárias, verificando o quadro de substituição de professores, reuniões com os pais, atendimento à demanda da direção e professores... funcionando, na maioria das vezes, no piloto automático. [...] Identifico-me com os meus múltiplos fazeres e compreendo que ser e estar CPG é uma escolha particular minha. Assumo o lugar de CPG, carrego as responsabilidades do cargo, apesar de todas as demandas e dificuldades. A narrativa revela a compreensão que tenho de mim mesma e do meu contexto vivido, envolvendo minha subjetividade e atitudes diante dos desafios, minhas experiências pessoais e profissionais, assim como as

minhas concepções, valorações e formas de vivenciar a minha profissionalidade docente” (Alves, 2022, p. 72).

O próximo trecho revela os meus registros em forma de diário no início da pandemia da Covid-19, em meados de 2020:

Figura 2 – Diário do CPG



Fonte: Figura elaborada pela autora.

“Ao reler a minha narrativa sobre a pandemia, aponto as dificuldades vivenciadas na minha rotina e as limitações da interação remota. A necessidade de aprender a organizar a escola de forma virtual perpassa o meu fazer pedagógico. Sinto-me pressionada e desafiada a criar um ambiente de encontros e de aulas remotas, assim como cronogramas de atendimento aos alunos, formação para os professores e reuniões virtuais. Ao mesmo tempo, vivo uma nova rotina em casa e as demandas de dividir o mesmo espaço (casa e trabalho). O contexto pandêmico exigiu dos profissionais da educação contínuas aprendizagens, comportamentos e ações imediatistas que têm influenciado profundamente

o meu papel como CPG na escola, minhas relações com o coletivo, bem como as minhas expectativas futuras a respeito do cargo e da minha vida pessoal. A identidade e os fazeres pedagógicos do CPG estão em constante transformação, em um curto espaço de tempo, sendo construídos, reconstruídos, interpretados e reinterpretados de forma permanente. Tal necessidade de readaptação constante às mudanças e ao excesso de atribuições afetam a minha rotina como CPG. A rotina diária em frente ao notebook é exaustiva. Sinto o peso da responsabilidade na condução da equipe pedagógica (Alves, 2022, p. 75).

O cenário vivido no contexto da pandemia exigiu do CPG uma atuação bem mais complexa e burocrática na tomada de decisões, no estabelecimento de rotinas no ensino remoto e no suporte do planejamento das atividades. O papel do coordenador foi o de articulação das ações pedagógicas, criando condições para que o trabalho coletivo acontecesse.

Fizeram parte do fazer pedagógico do CPG, nesse período, principalmente: a articulação em conjunto com a direção da escola e equipe de coordenação para o planejamento da gestão pedagógica da escola e das ações em período de pandemia. As autoras Almeida e Placco (2011) enfatizam o papel do coordenador pedagógico como articulador, oferecendo suporte e promovendo o trabalho coletivo alinhado às propostas curriculares da realidade em que se está inserido.

Foi um período de muito trabalho e busca ativa. Analisando cerca de 30% de preenchimento do questionário do mapa social, foi possível levantar dados que indicavam que, naquele universo de respostas, a maioria das famílias utilizavam WhatsApp como comunicação no trabalho, porque não tinham internet em casa. A maior parte não sabia mexer no computador ou acessar as reuniões e redes sociais, e a grande maioria relatou que não possuía equipamentos tecnológicos para a interação remota.

Com vistas ao resultado da coleta de dados pelo mapa social e pensando no acesso de todos os estudantes às atividades e aos materiais que estavam sendo produzidos pelos professores, em reunião do Conselho de Coordenação e por iniciativa da direção da escola, optou-se pela confecção de atividades impressas para interação com os alunos.

Nesse período de distanciamento dos estudantes e de ensino remoto, a dinâmica de trabalho do CPG foi elaborar um cronograma de ações para o calendário letivo de 2020, estabelecendo tempos, prazos e atribuições, buscando, assim, uma reinterpretação constante, tanto do seu papel quanto dos seus coordenadores e professores.

Meu processo identitário: palavras finais

Ao narrar minha experiência por meio da escrita de diários como Coordenadora Pedagógica Geral, consigo analisar e refletir sobre meu fazer pedagógico e sobre o meu processo de constituição identitária durante os anos de 2020 e 2021.

Pesquisar sobre a minha própria prática e experiência vivida possibilitou que eu me expressasse por meio dos meus diários como pessoa e profissional, atuando na função de Coordenadora Pedagógica Geral.

Ao dialogar com os meus textos, reconheço-me no exercício do meu fazer pedagógico cotidiano, conforme a imprevisibilidade das situações e desafios que emergiram atuando como CPG na escola, principalmente no período de pandemia.

Por meio da minha escrita em forma de diários, busco construir um diálogo comigo mesma, como indivíduo que vive a sua própria experiência, não de forma isolada, mas entrelaçada às relações e interações que estabeleço com os indivíduos-outros, que fazem parte da minha rede de vivências e do coletivo escolar.

Dessa maneira, contar e refletir sobre a minha história e o meu percurso formativo como pessoa, pesquisadora e profissional exigiu um olhar atento, reflexivo e sensível sobre as minhas ações cotidianas, minhas relações e aprendizagens construídas durante o processo de pesquisa.

A pandemia da Covid-19 impactou nas formas de organização da escola e nas suas rotinas. A situação de isolamento e distanciamento social a qual fomos submetidos revelou desigualdades sociais de acesso, fragilidades profissionais e necessidade de novos conhecimentos para o enfrentamento das novas demandas e habilidades pedagógicas.

Durante o período de trabalho remoto, como CPG, passei por um processo de reinvenção do meu fazer pedagógico e pela necessidade de apropriação de novos saberes, necessários para conduzir a equipe pedagógica e os vínculos entre a escola e a família.

Ao refletir sobre a minha própria prática e sobre os desafios enfrentados no percurso como CPG, consigo perceber e valorar o meu papel na escola enquanto articuladora do trabalho pedagógico e na organização e construção de novas rotinas de funcionamento escolar em tempos de pandemia.

Ao analisar os meus novos papéis na dinâmica escolar, em período de pandemia, minha identidade é reconfigurada: sofre mutações e ganha novas atribuições. A partir da necessidade de mudança, uma nova profissional se constitui com novas funções, de acordo com a demanda do contexto e das legislações vigentes no período.

Essa redescoberta profissional promove uma transformação no que diz respeito ao fazer pedagógico. Dialogando com Freire (1996) sobre o papel do docente em tempos difíceis, como o que vivemos na pandemia, acredito que, como CPG, fui protagonista das minhas ações e busquei, por meio da reflexão sobre a minha própria prática, caminhos para desenvolver um trabalho coletivo e democrático. Além disso, consegui atender às demandas que me foram dadas pela legislação.

Ao reler os meus diários, enxergo-me como pessoa e profissional, vivendo os medos e as angústias do período e, ao mesmo tempo, buscando acertar e ressignificar as minhas ações cotidianas profissionais em prol de garantir o funcionamento da escola, a continuidade do trabalho pedagógico, a aprendizagem dos estudantes e a manutenção dos vínculos dentro da própria equipe pedagógica, funcionários, estudantes e comunidade escolar.

Dessa forma, analisar e refletir sobre a minha história pessoal e profissional revelam a complexidade do meu processo de constituição identitária por meio da subjetividade presente nos relatos dos diários e manifestada nas minhas relações interpessoais e nas minhas tomadas de decisões profissionais no período.

Ao reler os meus diários, compreendo que a minha constituição identitária como CPG é dinâmica, está em constante processo de apropriação de novos saberes,

marcada pela historicidade, contexto vivido, políticas educacionais vigentes, relações interpessoais, novos conhecimentos e experiências adquiridas. Tais conhecimentos e experiências são atravessados pela minha subjetividade, percurso formativo e trajetória profissional.

Partindo dessa premissa, a identidade se revela como uma invenção, um esforço, uma construção que está sujeita às mudanças, aos efeitos do tempo e da história e às necessidades do contexto vivido. Concluo que, durante o período em que exerci a função de CPG, assumi diferentes papéis, adequando-me e me refazendo continuamente.

Dessa maneira, ao analisar os meus diários, percebo que a constituição da minha identidade profissional como CPG não está dada e sim inacabada, em permanente constituição e transformação, permeada por contradições e adaptações, marcada pelo tempo e contexto vivido. A reflexão sobre o meu processo identitário representou uma tentativa de compreensão do meu lugar como CPG na escola.

Sendo assim, ao retomar o objetivo deste capítulo, concluo que a minha constituição identitária como Coordenadora Pedagógica Geral está em permanente processo de constituição. E, no período pesquisado, deu-se na medida em que me permiti experimentar, viver, reinventar, redescobrir, questionar, criticar, interpretar e reinterpretar a mim mesma como profissional e pessoa, em um processo de autoconhecimento e de reconhecimento do meu papel profissional e da importância do meu fazer pedagógico dentro da escola.

Portanto, acredito que a minha experiência particular é relevante e representativa de um coletivo de rede, pois retrata e contribui para uma reflexão sobre a história da função de CPG na Rede Municipal de Educação.

Por meio da minha história contada nesta pesquisa, em forma de diários, espero contribuir para uma reflexão sobre o trabalho pedagógico do Coordenador Pedagógico Geral na rede municipal de educação de Belo Horizonte, por meio de um olhar mais humano e sensível para esse profissional que tem um papel fundamental na articulação do trabalho pedagógico na escola, com suas múltiplas funções, fazeres, responsabilidades, dificuldades e desafios no exercício da função.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 14, 2003.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, São Paulo, v. 12, n. 142, set. 2011.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Decreto no 17005, de 31 de outubro de 2018. Regulamenta a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, quanto às atividades dos ocupantes dos cargos e funções por ela estabelecidos. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, ano 24, n. 5646, 1 nov. 2018.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999.
- CUNHA, Renata C. Os diários narrativos dos professores de língua inglesa em início de carreira: um estudo das potencialidades e limites. *Intermeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 214-226, jul./dez. 2010.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, abr. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 98, p. 85-90, 1996.

HOLLY, Marie Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Editora do Porto, 1995. p. 79-110.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MILLS, Charles Wright. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

RICOEUR, Paul. *O si mesmo como o outro*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

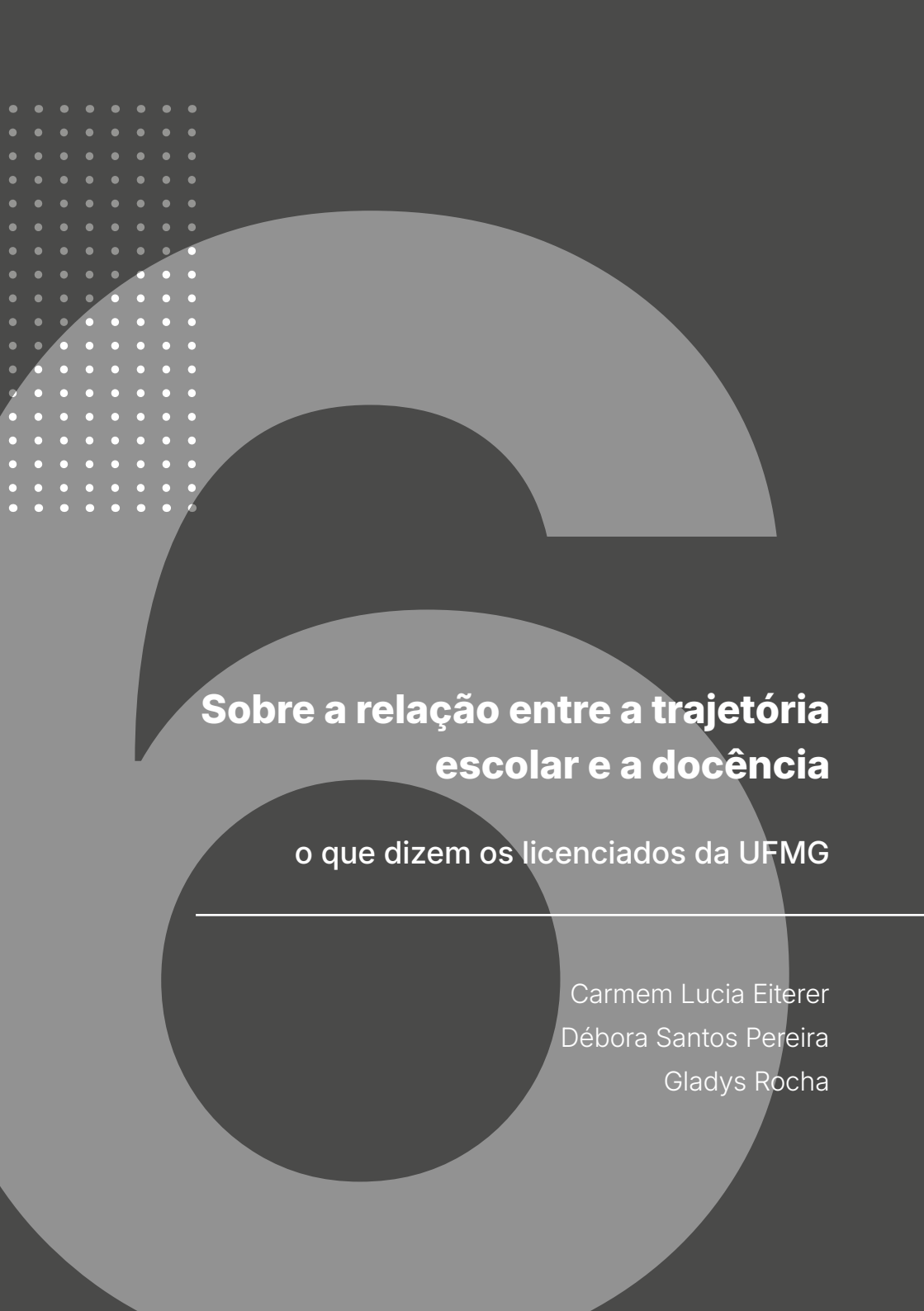
SOUZA, Elizeu Clementino; ALMEIDA, João Batista. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Pesquisa (auto) biográfica em rede*. Natal: Editora UFRN; Porto Alegre: Editora da PUCRS; Salvador; Editora UNEB, 2012. p. 29-31.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: Editora da PUCRS; Salvador: Editora UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. São Paulo: Artmed, 2004.



Sobre a relação entre a trajetória escolar e a docência

o que dizem os licenciados da UFMG

Carmem Lucia Eiterer
Débora Santos Pereira
Gladys Rocha

Como citar este capítulo

Eiterer, Carmem Lucia; Pereira, Débora Santos; Rocha, Gladys. Sobre a relação entre a trajetória escolar e a docência: o que dizem os licenciados da UFMG. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 134-156.

6

Introdução

O presente capítulo discute a relação entre a afinidade com o espaço escolar e o desejo da inserção na profissão docente. Buscamos desenvolver essa reflexão a partir de depoimentos coletados em entrevistas semiestruturadas com graduandos matriculados na disciplina Didática, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

As entrevistas, realizadas ao final do segundo semestre de 2022, são parte dos dados produzidos no âmbito do Projeto de Pesquisa intitulado “Saberes sobre o ensino e a construção do conhecimento didático nas salas de aula de Didática”, em desenvolvimento na FaE/UFMG, no período compreendido entre 2022 e 2025, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). A pesquisa se justifica, entre outras razões, pelo baixo investimento em estudos para conhecer o ensino de Didática, como já identificado por Marli André:



Será que não precisamos saber o lugar que a disciplina Didática ocupa no currículo de formação de professores? Será que não queremos saber o que se ensina e como se ensina Didática hoje? Por que então esse ocultamento

da agenda de pesquisas? Será que estamos nos precavendo de algo que não queremos ver? Essas são questões que exigem um esforço conjunto de reflexão e de tentativa de resposta e quiçá possam nos auxiliar a compreender como o campo da Didática vem se constituindo (André, 2008, p. 499).

Nossa investigação, visando a contribuir para diminuir essa lacuna, adota como campo de pesquisa a sala de aula no ensino superior. Temos por objetivo discutir as percepções construídas por licenciandos acerca dos processos de ensino vivenciados na trajetória escolar (considerando seu modo de inserção e sua condição de observação e participação cotidiana na prática pedagógica). Interessa conhecer o que pensam acerca da Escola Básica e da Educação no Brasil. A pesquisa pretendeu, portanto, de modo mais amplo, a partir de um conjunto de 15 questões, apreender as noções sobre docência construídas pelos licenciandos. Neste artigo, analisamos especificamente duas dessas perguntas, de modo que faremos um recorte dos depoimentos. As questões que trazemos para reflexão são:

- Quais são suas referências sobre a docência – quando pensa em docência, o que vem à cabeça?
- Você tem algum professor que te marcou? Qual? Por quê?

Os estudantes são jovens, alunos de diferentes cursos de licenciatura e situam-se a partir do 2º período do curso de origem. A disciplina de Didática é obrigatória para estudantes de licenciatura de diferentes cursos de graduação nas áreas de Artes e Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Vida e da Natureza e Ciências Exatas. As turmas são heterogêneas, semestrais e contam, em geral, com cerca de 40 estudantes matriculados. Na disciplina, dedicamo-nos à reflexão acerca do ensino, considerando as teorias sobre esse fenômeno, seus processos e seus componentes organizacionais.

É fato comumente aceito que a formação de professores constituída na universidade tem múltiplos alicerces. Entre eles, uma base trazida da escolarização anterior. Podemos nos remeter a Tardif (2002) para recordar que os saberes docentes provêm de uma conjunção de diferentes fontes e não têm seu início na graduação. Entre as outras fontes de saberes anteriores a ela estão a família e a escola, por exemplo. Mas também, para além da formação inicial, estão a formação continuada e a experiência profissional.

Ao chegar ao curso de Didática, o estudante, portanto, já construiu uma série de noções, mais ou menos conscientes e evidentes para ele, acerca do ensino, tanto por sua experiência anterior como estudante na escola básica quanto por sua inserção social em um contexto brasileiro mais amplo, em que a escola, especialmente a pública, vem sendo constantemente questionada e desprivilegiada por décadas.

A educação institucionalizada, apesar de seus muitos limites, universalizou o acesso à matrícula na sociedade brasileira a tempo suficiente para garantir que, de um modo geral, diferentes gerações tenham construído noções de como funciona a escola e juízos sobre essa instituição. Ao lado disso, a imersão em um dado meio social, a inserção em uma cultura grafocêntrica, em determinadas práticas de letramento, estão carregadas de concepções acerca de aula, ensino, professor, bom aluno, avaliação etc. Assim, a profissionalidade se constitui não apenas com as destrezas e saberes relativos a uma profissão, mas também com valores que convergem para sedimentar as escolhas profissionais desses estudantes.

Afora a presença das poucas idiossincrasias merecedoras de destaque, e que se configuram na presença de estudantes que se reportam a dimensões éticas, políticas e sociais da profissão, que não podem ser desconsideradas, identificamos a predominância de posição quase homogênea. Não é de todo motivo de espanto a prevalência de posicionamentos conservadores entre os estudantes no que se refere aos saberes e concepções sobre o ensino, semestre após semestre, ano após ano. Não obstante, a formação de professores se vê constantemente instada a favorecer uma abordagem crítica da docência que permita a superação de esquemas pré-estabelecidos que tendem a ser reproduzidos. Considerado esse cenário, um semestre de curso de Didática, somado a outras disciplinas de natureza pedagógica, estágio e práticas de ensino, por vezes, parecem não ser suficientes para induzir, de modo mais amplo, a construção de novos valores. Entretanto, conhecer os limites com os quais a disciplina se depara pode auxiliar no desenvolvimento do trabalho do professor de Didática.

Desenvolvimento da pesquisa

O trabalho docente é complexo, multideterminado, não se constitui apenas do ensino na sala de aula e envolve outras muitas tarefas. Entretanto, nosso objeto é considerar

o fenômeno do ensino em sua especificidade. Recorremos ao dicionário etimológico segundo o qual “o vocábulo docente veio do latim *docens*, *docentis* que era o particípio presente do verbo latino *docere* que significa ‘ensinar’” (Docente, 2023). Tomamos o ensino como uma atividade, por excelência, do professor. A atividade de mediação, que será compreendida aqui, a partir da definição de Roldão (2007), trata-se de fazer aprender algo a alguém. Assim, entendemos o fazer docente como assentado na relação professor-aluno-conhecimento, de modo que a dimensão relacional está no cerne deste fazer.

Ensinar é uma prática social. Portanto, é um evento historicamente circunscrito no âmbito de uma dada cultura. Isso significa dizer não apenas que o ensino que se produz no século XXI não é o mesmo do século XIX, mas também que as escolas são instituições burocráticas localizadas em sistemas de ensino, que diferem quanto aos modos de regulação das situações de trabalho. As instituições escolares, situadas em um dado tempo e espaço social, respondem às demandas, às muitas exigências a elas dirigidas; logo, se circunscrevem em disputas em torno de projetos de futuro, delimitadas por condições materiais e simbólicas de existência.¹ Assim, práticas e concepções se modificam, diferem, bem como as funções docentes e os saberes necessários à sua realização. Como destaca Gimeno Sacristán (1991, p. 64), quando falamos em prática, “a própria experiência cultural do professor é determinante”.

No entanto, observamos que as mudanças na instituição escolar, via de regra, estão aquém daquilo que consideramos necessário para uma sociedade mais inclusiva, antirracista e democrática. Essa dificuldade não pode ser imputada unicamente aos professores, apesar de esse profissional e a cultura professoral participarem do processo de permanência e de mudança, de sucesso ou de insucesso de um projeto educativo. Como observa Gimeno Sacristán:

“

o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objecto obrigatório da investigação educativa e pedra angular

1 Ou seja, uma instituição pública periférica é distinta de uma instituição particular de elite, no que diz respeito à cultura compartilhada entre os sujeitos que a frequentam, ao local onde se situa, à rede que a organiza, à materialidade e, ainda, aos significados que o trabalho escolar assume para os sujeitos que constituem a comunidade escolar.

dos processos de reforma dos sistemas educativos. Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas actuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da educação (Gimeno Sacristán, 1991, p. 64).

O autor chama a atenção para uma *hiperresponsabilização* da classe professoral, que acentuaria demasiado o papel do professor, “situação que reflete a realidade de um sistema escolar centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados de educação” (Gimeno Sacristán, 1991, p. 64). Sabemos que o cenário é complexo e a questão da mudança da cultura escolar não pode ser simplificada. Conforme demarcado por Gimeno Sacristán (1991, p. 64), “a prática tem a ver com os professores, mas não depende unicamente deles.”

É necessário recordar, aliás, que a sociedade brasileira tem sido submersa, na última década, em disputas políticas, religiosas e de valores conservadores, que afetam as escolas diretamente.² Confluem de diferentes fontes tentativas de cercear o trabalho docente, de interferir no currículo e nos materiais didáticos, constringendo, ainda mais, a já limitada autonomia docente. Como afirmamos, os conceitos de escola e de qualidade de educação escolar não são igualmente compartilhados em todos os meios. Todavia, ainda assim, por mais que algumas das críticas à escola apontem elementos de obsolescência, as concepções dos estudantes parecem muitas vezes resistir a mudanças. A concepção de ensino trazida por eles assume um sentido restrito e tradicional, não apenas centrado no professor, mas baseado na lição e ancorado em destrezas unicamente vinculadas à concepção de aula magistral. A concepção tradicional, por conseguinte, ainda perdura, muito embora venha sendo criticada por diferentes autores desde o início do século XX.³ Dialogando com os

2 Propostas como Escola sem Partido, articuladas por setores conservadores, são exemplos de iniciativas surgidas fora do espaço escolar com a pretensão reguladora dele.

3 Podemos citar, por exemplo, Freinet, A.S. Neil, Montessori, Decroly, Dewey, entre outros autores que rompem com a perspectiva transmissiva. Alguns deles são tratados como tema da aula de Didática.

graduandos em sala de aula, ou mesmo nos seus depoimentos para a presente pesquisa, verificamos que prevalecem múltiplas referências a um modelo de ensino e escola a que tiveram contato.

Quando os estudantes são solicitados, no decorrer da disciplina, a construir uma definição de Educação, reportam-se ao substantivo *transmissão* e, quando convocados a definir o conceito de ensino, recorrem ao verbo *transmitir*. Quando convidados a definir o termo *professor*, as respostas incidem majoritariamente na direção de “é aquele que *transmite* conhecimento”, sem que procurem matizar essa ação. Poucos consideram o professor como profissional que organiza um processo de ensino planejado e intencional e, majoritariamente, esquecem-se de que o trabalho do professor inclui mediar relações, orientar estudos, preparar materiais, organizar espaços e/ou participar da gestão da escola.⁴ Há aqueles que mencionam que a Educação não se limita à escola, mas a maioria circunscreve a Educação a esse espaço, por mais que as formas de aprender e ensinar se multipliquem fora dele. Ainda desconsideram que aprendem na escola uns com outros, ou em outras atividades e formas de trabalho que não apenas a aula expositiva. Consequentemente, limitam toda a ação pedagógica a essa face mais evidente de seu trabalho: o ato performático de exposição oral de conteúdos. Perguntados sobre se sentem capazes de ensinar, respondem que se consideram capazes de *falar* a respeito do assunto de suas respectivas disciplinas. “Eu acho que dependendo do assunto... Tem assuntos que eu sei que eu tenho... eu fico mais tranquila pra falar então, eu vou conseguir passar tranquilidade na minha fala e eu tenho certeza daquilo que eu tô falando” (Maria/Letras).

Como se os requisitos profissionais se reduzissem a esses elementos, eles delimitam, portanto, o ofício do professor a um exclusivo ato didático e a um único e determinado recurso metodológico (a exposição oral de conteúdos). Na mesma

⁴ Perrenoud (2000) aborda as seguintes competências dos professores: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a própria formação contínua.

perspectiva, observamos que, nas representações em forma de desenho que foram chamados a produzir, mesmo os futuros professores de Educação Física, por exemplo, esboçam a sala verticalizada, com carteiras enfileiradas, uma após a outra, e a mesa do professor à frente da lousa.

Como destaca Imbernón (2017), importa que os estudantes tenham oportunidade na graduação de revisar suas concepções anteriores acerca da escola:



Isso nos faz pensar que uma das principais funções da formação inicial é descobrir o que eles pensam e, a partir daí, começar a construir ou desconstruir novas formas de ver a educação. Quebrar o círculo vicioso que pode levar a percorrer os estudos docentes sem modificar, reconstruir ou consolidar os seus esquemas mentais educativos, e com o perigo de recuperar velhas, obsoletas ou nocivas práticas escolares quando atingem a prática real da docência (Imbernón, 2017, p. 45, tradução nossa).

Considerando essas constatações, questionamo-nos: como a escola que frequentaram participa da formação das subjetividades desses sujeitos? Como a constituição de suas identidades foi atravessada por vivências escolares? Como a trajetória escolar se vincula a suas escolhas e projetos profissionais futuros? Como os estudantes fizeram a escolha pela profissão docente? Como a relação que estabeleceram anteriormente com a escola favorece e baliza essa escolha profissional? Como as marcas da cultura escolar vivida no período estudantil atravessam a formação inicial? São muitas perguntas e pretendemos nos aproximar de algumas respostas no decorrer deste texto.

Cada curso particular de licenciatura na UFMG opta por diferentes desenhos curriculares baseados em organização própria com vistas à preparação do futuro professor para o ensino. Entre as disciplinas que prevalecem como mais comuns, nesse âmbito, encontram-se Didática, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional, Práticas de Ensino e Estágios. Cada curso faz a sua escolha das disciplinas ofertadas na FaE e define quando serão cursadas. Alguns estudantes já cursaram Sociologia ou Psicologia da Educação quando chegam à sala de Didática; há os que não fizeram qualquer disciplina na FaE e aqueles que cursam

concomitantemente. As turmas de Didática ofertadas a cada semestre, para as licenciaturas, totalizam 12 (havendo outras duas com ementa diversa para o curso de Pedagogia), distribuídas nos períodos da manhã, da tarde e da noite. As turmas são heterogêneas em vários aspectos, desde a faixa etária, gênero, raça, matrícula em cursos de licenciatura diversificados, bem como o fato de se encontrarem em diferentes etapas (semestres) de seus cursos de origem e de inserção no estudo de temas da área de Educação.

A autonomia universitária garante a cada docente a organização e a gestão da disciplina de acordo com sua própria trajetória de formação e pesquisa, desde que salvaguardada a ementa. Há um grupo de oito docentes que se revezam no atendimento dos encargos didáticos, entre outras, pela oferta das 12 turmas de Didática, disciplina de 60 horas que se desenrola em 15 semanas. Esta pesquisa foi realizada com as turmas de Didática sob responsabilidade da primeira autora, sendo uma delas no período matutino e outra no vespertino. É desse lugar que procuramos contribuir para a formação de futuros professores.

Quanto à sua organização, a disciplina foi estruturada em unidades interligadas:

- a. As representações de professor, a função da docência, da escola e da Educação;
- b. As teorias pedagógicas, as abordagens pedagógicas que orientam o trabalho das escolas segundo a classificação de Maria das Graças Nicoletti Mizukami (1986), a saber: Tradicional, Tecnicista/comportamental, Humanista, Cognitivista/Construtivista e Sócio-histórica;
- c. Currículo e a perspectiva intercultural da Didática, apoiados em Candau (2011). Como a diversidade cultural interroga a Didática e a escola (Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008), para a construção de uma sociedade inclusiva, antirracista e democrática;
- d. Aspectos operacionais, tais como objetivos de ensino, planejamento e avaliação. Todos esses pontos são tratados em conexão com as relações entre professor-aluno e conhecimento;
- e. Exercício de docência em grupo: aulas de temas de livre escolha desde que seja garantida uma abordagem de natureza interdisciplinar.

O trabalho se apoia em estratégias de leitura e discussão em grupo, a partir de diferentes recursos, tais como: textos acadêmicos, artigos de periódicos nacionais, vídeos, filmes acerca da escola e documentários. Nossa abordagem da disciplina não dista da que prevalece usualmente no ensino superior no campo. Como descrito por André e Cruz (2014, p. 195):⁵



Nessa perspectiva predomina, entre os investigados, a tendência de ensinar aspectos teóricos que fundamentam as práticas; a relação educação e sociedade; o estabelecimento escolar e o trabalho docente; as abordagens de ensino; as teorias de currículo; questões sobre identidade, profissionalidade e saberes docentes; e os componentes da prática pedagógica com atenção especial para planejamento pedagógico e avaliação do ensino e da aprendizagem.

O convite para a participação no estudo foi apresentado em sala de aula, durante a aula de Didática, pela auxiliar de pesquisa.⁶ As entrevistas foram realizadas ao final do semestre, e pretendemos, sobretudo, perceber se havia reverberação dos temas (autores e conceitos) e problemas da disciplina nos depoimentos dos licenciandos. Recolhidas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os telefones de contato daqueles que se voluntariaram a participar, as entrevistas foram agendadas entre o fim de novembro e início de dezembro e realizadas online ou presencialmente, na própria FaE. Elas tiveram, em média, a duração de 40 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela bolsista. Com apoio do software de análise qualitativa MAXQDA, realizou-se uma categorização a partir da qual avançamos na análise de conteúdo com apoio de Bardin (2016).

O grupo dos depoentes contou com nove estudantes, sete mulheres, um homem e uma pessoa não binária, entre 19 e 27 anos de idade, sete brancos e dois pretos/negros. Cinco residem em Belo Horizonte e, os demais, na região metropolitana. São cinco estudantes de Letras, uma de Geografia, uma de Artes Visuais (Bacharelado),

5 A autora realizou entrevistas com 40 docentes de Didática de três instituições no Rio de Janeiro (uma federal, uma estadual e uma privada).

6 Aluna de graduação matriculada na Licenciatura em Letras na UFMG, que cursou a disciplina Didática no 1º semestre de 2022.

uma de Teatro e um de Ciências Biológicas. Quatro responderam positivamente quando perguntados sobre ter o desejo de vir a ser professor; enquanto dois afirmaram não pretender ser professores e três não têm certeza quanto a essa opção profissional. Os perfis foram sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Perfil dos discentes

Nome Fictício	Residente em	Idade	Cor	Curso	Bolsista de Iniciação Científica	Deseja ser Professor	Experiência Docente
Aurora	Lagoa Santa Região metropolitana	22 anos	Branca	Artes Visuais Bacharelado	Não	Sim	Aulas de Artes. Escola pública.
Bruna	Belo Horizonte	19 anos	Branca	Letras Licenciatura	Não	Ainda não tem certeza. Pensa que sim.	Não. Apenas a aula do trabalho final de Didática.
Camila	Contagem Região metropolitana	20 anos	Branca	Geografia Licenciatura	Não	Sim	Não. Somente palestras sobre Educação Ambiental em escolas de Contagem.
Eick	Belo Horizonte	23 anos	Branca	Letras Licenciatura	Não	Sim, mas a prioridade é ser escritor.	Sim. Aulas de reforço.
Fernando	Belo Horizonte	27 anos	Branca	Ciências Biológicas Licenciatura	Não	Sim	Sim. Aulas particulares de inglês.
Luma	Contagem Região metropolitana	21 anos	Branca	Letras Licenciatura	Não	Ainda não tem certeza.	Sim. Aulas de inglês (particulares e em cursinho particular).
Maria	Belo Horizonte	20 anos	Branca	Letras Licenciatura	Não	Não	Não
Melbi	Belo Horizonte	22 anos	Preta	Teatro Licenciatura	Não	Não	Não
Tamara	Contagem Região metropolitana	19 anos	Branca	Letras Licenciatura	Não	Sim	Sim. Aulas de informática e de LP como estagiária.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2023.

Resultados: o que nos dizem os estudantes de graduação

Considerando a sua matrícula na licenciatura, esses estudantes estão se preparando para a docência. Entre os autores que se dedicam aos estudos sobre os conhecimentos necessários a essa profissão, destacamos Shulman (2014), que descreve algumas categorias que podem contribuir para a reflexão acerca dos saberes profissionais necessários. Entre eles, destacamos: o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, os conhecimentos dos alunos e de seus modos de aprender, as finalidades da Educação, da instituição escolar e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Entre esse grupo de saberes, o único especificamente exclusivo dos professores é o conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim, o professor é um profissional que detém um saber específico, a quem cabe saber como ensinar, como organizar e promover a aprendizagem de um conteúdo.

Entretanto, ao discutir a opção pela docência, é imprescindível ter em mente, como uma questão de pano de fundo da escolha da profissão, a atratividade da carreira docente. Como indica a literatura, nem sempre a busca pelo curso de licenciatura está associada a um desejo pela profissão docente. Muitos estudantes ingressam no curso de licenciatura pelo fato de serem os que mais ofertam vagas e/ou mais compatíveis com suas disponibilidades (familiares, financeiras e de tempo) (Diana; Oliveira, 2011).

No entanto, como e por que os alunos optam pela docência? Ao serem questionados sobre o desejo de exercer a docência, a maioria dos graduandos que querem exercer a profissão demonstram ter sofrido influência de algum professor para a área de ensino. Isso é notável diante dos depoimentos sobre as referências que os marcaram durante o ensino básico. Além disso, a tarefa de decidir se tornar professor também leva em conta fatores como a trajetória escolar e a relação do estudante com esse espaço. O fragmento de depoimento a seguir ilustra bem essa situação:

“

eu comecei a questionar essa possibilidade no nono ano, né? Então eu tinha por volta de 14 anos. Apenas por influência mesmo de uma professora que eu gostava muito, na verdade dos meus professores, né, do fundamental que eu gostava muito. Eu me via da mesma maneira que ela, me identificava muito com ela. Então, eu pensei em talvez exercer a mesma coisa que ela... depois essa

ideia caiu por terra. Mas, no terceiro ano, eu percebi que era realmente o que eu queria. E foi muito por essa ideia de não me ver em outro ambiente sem ser o ambiente escolar e de... dessa questão mesmo de gostar da dinâmica que é proposta nesse trabalho, de aprender e ensinar (Tamara/Letras).

Segundo Imbernón (2017), a relação do indivíduo com sua profissionalidade começa a se desenvolver desde a infância: A sedimentação do conhecimento profissional começa com a experiência pessoal que é carregada desde a infância: desde estudantes até o desejo de se tornarem professores, ou seja, sua biografia escolar e pessoal quando chegam à formação de professores" (Imbernón, 2017, p. 44, tradução nossa). Ou seja, o acúmulo de experiências, ao longo da socialização com o universo escolar, permite que o aluno inicie um processo de identificação que se solidifica ao atingir um certo nível de maturidade. Fernando, aluno entrevistado nesta pesquisa, identificou-se com a docência durante o seu processo de escolarização por não se “encaixar” nas práticas pedagógicas de seu meio. Portanto, ele se coloca nos lugares de professor e de aluno, e isso faz com que seus modos de conceber o ensino e suas práticas sejam ressignificados e deslocados para uma outra forma de pensar a docência. Ele diz:

Ah, eu quero ser professor porque, é... eu acho que é uma carreira de extrema importância e por causa da minha vivência, que eu sempre fui meio desinteressado, sabe? A matéria... eu sempre achei chato a escola. Eu acabei, tipo, querendo ser um professor pra tentar ser um professor que conseguisse ensinar a biologia de um jeito que cativasse os alunos, sabe? Tentar ensinar de um jeito diferente, com... às vezes, até mesmo com jogos, com bastante prática (Fernando/Ciências Biológicas).

Há, no entanto, outros caminhos, como o contato com a experiência pedagógica em si, que permitem a identificação e o reconhecimento com a profissão. Apresentamos, a seguir, excertos de falas de duas estudantes que relataram esse tipo de contato:

Essa decisão foi pela oportunidade, como eu comentei, pela oportunidade de trabalho na minha área... que eu pensei, antigamente eu trabalhava numa área fora da arte e eu pensei: “poxa, é agora... oportunidade de emprego com a arte,

história da arte”... aí eu corri atrás... aí eu pensei eu quero, eu quero tentar essa oportunidade, eu quero ser professora pra ter essa experiência e ver o que que vai dar, se eu vou me identificar, né?... Eu me permiti a ter essa experiência e foi assim, é... essa oportunidade surgiu porque a minha professora de arte do Ensino Médio, ela tava aposentando na escola e ela entrou em contato comigo porque ela sabia que eu fazia arte e me indicou na escola, então eu fui indicada e... tinha levado... tinha feito a entrevista e... assim nasceu o meu desejo, assim, de ser professora e exercer essa profissão (Aurora/Artes Visuais).

Aurora revela como a interação estabelecida como estudante rendeu a ela o convite para ingressar na profissão. Luma, a seguir, também teve contato com a perspectiva da docência, ainda na escola:

“ eu queria nutrição ainda na época, só que assim que eu formei eu comecei a dar aula no semestre seguinte, lá na escola, tava fazendo o Senai e eu precisava de um outro emprego, aí eu comecei a fazer... a dar aula de inglês, e conversei com ele sobre e eu falei assim: “Nossa, eu achei surreal a experiência, muito gostoso dar aula, bem legal...” Aí ele falou, tipo, que se tava gostando de dar aula, eu ia gostar mais ainda da faculdade, porque eu já gostava muito tipo de literatura, coisas assim, filosofia... então ele achava que isso ia casar muito com as duas coisas e eu ainda ia me tornar uma professora... então ia ser bem legal. E aí eu fui (Luma/Letras).

Essa outra graduanda se identificou com a licenciatura a partir do contato com matérias da Faculdade de Educação, consolidando a sua escolha dentro da formação universitária:

“ eu primeiro prestei Enem para aqui [UFMG] e passei pra Matemática, eu fiz Matemática dois períodos antes de fazer Geografia... aí quando eu tava fazendo também era noturno que eu trabalhava de dia. Então, eu fiz modalidade licenciatura também e eu não gostei nada de Matemática. Aí, eu puxei as matérias que eram só lá pra frente de licenciatura, aí quando eu puxei, eu gostei muito das matérias que eu peguei aqui na FaE, sabe? Eu peguei Libras e Sociologia da Educação... aí, eu gostei demais... aí, eu vi que na verdade acho

que eu queria licenciatura... só que não tava de acordo pra mim, aí eu troquei de curso e eu acho que foi nessa troca, assim, no início de 2019. Eu acho que eu já tinha escolhido licenciatura no Sisú, mas eu acho que quando eu vi mesmo que eu queria ser professora foi por aí (Camila/Geografia).

Em suma, entendemos que os processos que levam o sujeito a escolher o caminho da docência têm, sempre, dimensões pessoais e subjetivas. Ao analisarmos as respostas dos estudantes sobre suas referências na docência, percebemos que existem duas perspectivas que se inter cruzam. Uma delas remete ao tipo de relação estabelecida entre o professor e o aluno e a outra à concepção de docência dos estudantes. Elas distinguem a qualidade da relação professor-aluno e da relação professor-aluno-conhecimento e evidenciam a importância do vínculo afetivo na docência. Elas se detêm, especialmente, na qualidade da relação interpessoal (na dimensão intersubjetiva). Nesse sentido, corroboram pesquisas sobre o tema “juventude e Ensino Médio”, que apontam a centralidade do vínculo com o docente para a escolha e construção de projetos de futuro dos jovens.⁷ Os graduandos entrevistados elaboraram uma compreensão de docência fortemente baseada nos modelos que receberam, a maioria considerando a aula tradicional transmissiva como única forma disponível para o ensino. As suas concepções são construídas por meio das suas vivências, como afirmou um dos entrevistados: o “jeito que a gente faz as coisas é moldado durante a nossa vida pelas coisas que a gente tem contato” (Fernando/Biologia). Uma colega dele explica assim: “E eu acho que... igual todo mundo, eu tenho uma perspectiva de quando a gente tem alguns professores bons que marcaram a gente, a gente meio que... me espelharia neles e tentaria fazer algo parecido assim” (Camila/Letras).

Ao responderem sobre as referências de professores presentes na sua trajetória escolar, os estudantes colocam motivos diversos que os levaram a se identificarem e se inspirarem no “trabalho professoral”. Sobre essa questão, a discente Luna explicita:

⁷ Como afirma Krawczyk (2014, p. 89), “o interesse intelectual do aluno pelas diferentes disciplinas está bastante ligado a seu relacionamento com os professores e com seus resultados escolares”.

“

Ele... além de professor, ele era um amigo, assim, ele escutava todo mundo, ele conversava com a gente, ele ouvia o que a gente tinha pra falar, ele abriu um espaço pra gente conversar na sala dele que o inglês deslanchava... assim, a gente amava o que a gente tava estudando. E aí... acho que aquilo me inspirou, sabe? Ah, eu quero fazer pelas pessoas o que ele tá fazendo por mim aqui (Luma/Letras).

Uma outra entrevista reforça esse discurso de valorização do vínculo por meio do afeto: “Tipo assim, eu sentia um conforto, segurança... porque ela me abraçou desde o dia que eu cheguei na escola. Eu acho que isso foi importante pra mim! E ela é uma excelente professora!” (Maria/Letras).

Essas percepções reforçam o papel e o significado do vínculo afetivo (a simpatia), criando pontes para um processo de identificação. Notamos que prevalecem, nessa direção, aqueles depoimentos que ressaltam os aspectos de relacionamento, sobre outros, como organização dos materiais, meios e processos de ensino, avaliação etc. Desse modo, destacam essa dimensão acima de outras dessa profissão complexa que envolve múltiplos aspectos. Podemos perceber isso na fala:

“

eu não sei se eu tô no caminho certo, mas tipo assim... as minhas maiores referências foram os meus professores, sabe? E o que mais me marcou no contato com eles foram momentos pontuais em que eles chegaram pra mim e falaram o que eu precisava ouvir (Luma/Letras).

Entendemos que a ação docente se funda a partir da relação professor–aluno. Como dissemos no início deste texto, ensinar trata de fazer aprender algo a alguém. Logo, a ação de ensinar caminha entremeada por uma diversidade de práticas que se orientam em um trabalho intencionalmente estruturado e planejado. Nesse sentido, colocamos em relevo a consideração, em um dos depoimentos, desses outros aspectos referentes à docência — ainda que delimitados pela abordagem tradicional de ensino. A seguir, verificamos a ponderação do licenciando ressaltando tanto a importância da relação do professor com o aluno quanto com o conhecimento e, ainda, com o modo como o professor organiza a aula:

“

O domínio da matéria que ele tava passando, né? Isso, pra mim, é muito importante! Vê que o professor não sabe do que ele tá falando é meio, né?... “Como que eu tô aprendendo com essa pessoa?” Isso, principalmente as atividades que eles davam que eram diferentes assim [...]. A maioria também tinha relação muito aberta com os alunos, sabe? De empatia mesmo, sabe? “Ah! se não tá entendendo, fala”. [...] se tiver algum problema até mesmo fora da escola, sabe? Eles eram muito abertos... eles abraçavam muito a turma, sabe? No geral, eu acho que esse é o pra mim que mais marca, por ser um bom professor assim... (Bruna/Letras).

O relato da graduanda, a seguir, destaca a relação do professor com o conhecimento, apesar de também permanecer centrada unicamente em um modelo tradicional transmissivo, de exposição eminentemente oral:

“

Olha, minha referência vem muito do formato de aula tradicional mesmo, tipo do professor falando e os alunos escutando [...]. Eu achava que ele conseguia passar o conteúdo, ele conseguia chamar a atenção da gente pra olhar a aula e ele era uma pessoa divertida enquanto professor porque eu não conhecia ele fora disso, mas eu achava ele legal (Camila/Letras).

Percebemos, desse modo, que uma parte das falas dos graduandos valoriza a relação do trabalho do docente com o conhecimento, mas não se aprofunda, permanecendo uma menção mais superficial em relação ao fazer pedagógico: “E eu também penso em conhecimento, né, na importância do conhecimento, na importância de trabalhar com isso, né, ajudar pessoas a lidar com isso. Porque eu vejo como uma coisa muito importante, né?” (Bruna/Letras).

Por outra via, alguns dos estudantes salientam o trabalho de seus professores com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico. Esses casos mencionados por eles vão além de saber “transmitir bem um conteúdo”:

“

Essa professora de História do Ensino Fundamental, ela me marcou, assim, porque acho que foi com ela que eu tive... uma noção de um mundo... foi um pulo, sabe? Assim, foi um salto de qualidade. Então, ela era uma professora que

dava aula de história e no meio da aula ela trazia pra gente questões étnico-raciais que ninguém nunca tinha trazido daquela forma, sabe? [...] Então, isso me marcou porque foi alguém que me ensinou a ver o mundo de forma crítica. E acho que ela foi a professora que mais me marcou, no geral (Erick/Letras).

“ O S., também, extremamente humano e muito provocador nas questões que ele colocava pra gente, ele queria mesmo fazer a gente pensar e o mesmo vale pro M., ele era um professor que, tipo assim, tinha essa vontade de fazer a gente refletir sobre as coisas e eu achava isso espetacular, sabe? Achava maravilhoso... e é isso (Luma/Letras).

“ Teve uma experiência muito longa ao longo da vida, assim, no Ensino Fundamental, dois que não foi uma experiência específica, mas foi uma aula específica, a aula de Geografia, porque era o professor que eu mais admiro atualmente e era uma aula muito marcante. Ele era um professor exigente, um professor magnífico e que nos ensinava pensamento crítico, era diferente de tudo que eu via nas outras matérias. Isso pra mim ao longo do meu percurso foi muito marcante! (Aurora/Artes).

Esses três fragmentos de entrevistas remetem a uma noção mais abrangente da ação docente, pois levaram alguns dos alunos a resignificarem as concepções de aulas para além da exposição oral. Além disso, outra resposta contemplou de forma mais ampla e significativa o que entendemos pelas ações abarcadas pela profissão:

“ Eu acho que o professor que mais me marcou, em geral, apesar de ter muitos professores que eu tenho esse carinho e essa lembrança muito forte, foi o meu professor de Educação Física do fundamental. Ele foi meu professor, se eu não estiver errado, do sétimo ao nono ano... Por quê? Pela liberdade e pela proposta, né, de... aula que ele deu pra gente, pela questão da diversidade principalmente, pelo contato com coisas que eu nunca tive, desenvolvimento pessoal e acadêmico que ele propôs (Tamara/Letras).

Para essa estudante, ficou marcada na memória a convivência com o professor, sobretudo, pela forma com que ele lidou com a organização, o planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos.

Conclusões

Retomamos Roldão (2007), ao considerar o professor como aquele profissional que ensina não apenas porque sabe o conteúdo a ser ensinado, mas porque sabe ensinar. Ensinar é um trabalho processual, exige que o professor delibere sobre materiais e recursos, mas também sobre modos de ser e estar na profissão.

Ao lado disso, compreendemos a formação dos professores como espaço, por excelência, de produção da profissão docente. Nas palavras de Nóvoa (1992, p. 26):



A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Constata-se que as concepções de docência apresentadas nos depoimentos evidenciados, neste estudo, mostram-se fortemente ligadas a uma compreensão unívoca da docência: a aula expositiva transmissiva (a exposição oral de conteúdos) como única via de realização do ensino. Nesse sentido, há um leque de ações que ficaram fora de suas análises.

Destaca-se fortemente para os licenciandos a presença do vínculo afetivo com os estudantes como parte central do processo de ensino-aprendizagem. Ainda que a leitura que apresentem da docência se reduza à aula como atividade expositiva, a relação professor-aluno é o contrato que torna possível o aprendizado, o que remete, ainda que de modo não consciente, à dimensão interativa da profissão docente.

Mudanças na Educação não são repentinas e exigem investimento em muitas direções que, como sabemos, não são lineares. É, entretanto, evidente para nós, a partir dos dados analisados neste estudo, que o investimento na formação dos licenciandos, especialmente na disciplina Didática, tendo a centralidade na reflexão acerca da cultura e biografia dos sujeitos, concorre para uma contribuição consistente à construção de sua futura profissionalidade.

Participar desse processo de formação de professores, garantindo que o futuro docente reflita sobre seus percursos, buscando viabilizar novos trajetos na construção de sua profissionalidade, é o desafio posto à universidade.

Referências

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 487-499.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 24 maio 2023.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 181-203, dez. 2014.

DIANA, Juliana; OLIVEIRA, Silmara. *A caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente*. VI seminário do trabalho. Marília São Paulo: 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/>

julianabordinhaodianaesilmaraoliveira.pdf. Acesso em: 03 out 2023.

DOCENTE. In: *Dicionário etimológico: etimologia e origem das palavras*. [S. l.]: 7 Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/docente/>. Acesso em: 20 maio 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p. 61-92.

IMBERNÓN, Francisco. Cómo se llega a ser docente y quién los forma o los deforma? In: IMBERNÓN, Francisco. *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2017.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-98.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino-aprendizagem: abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

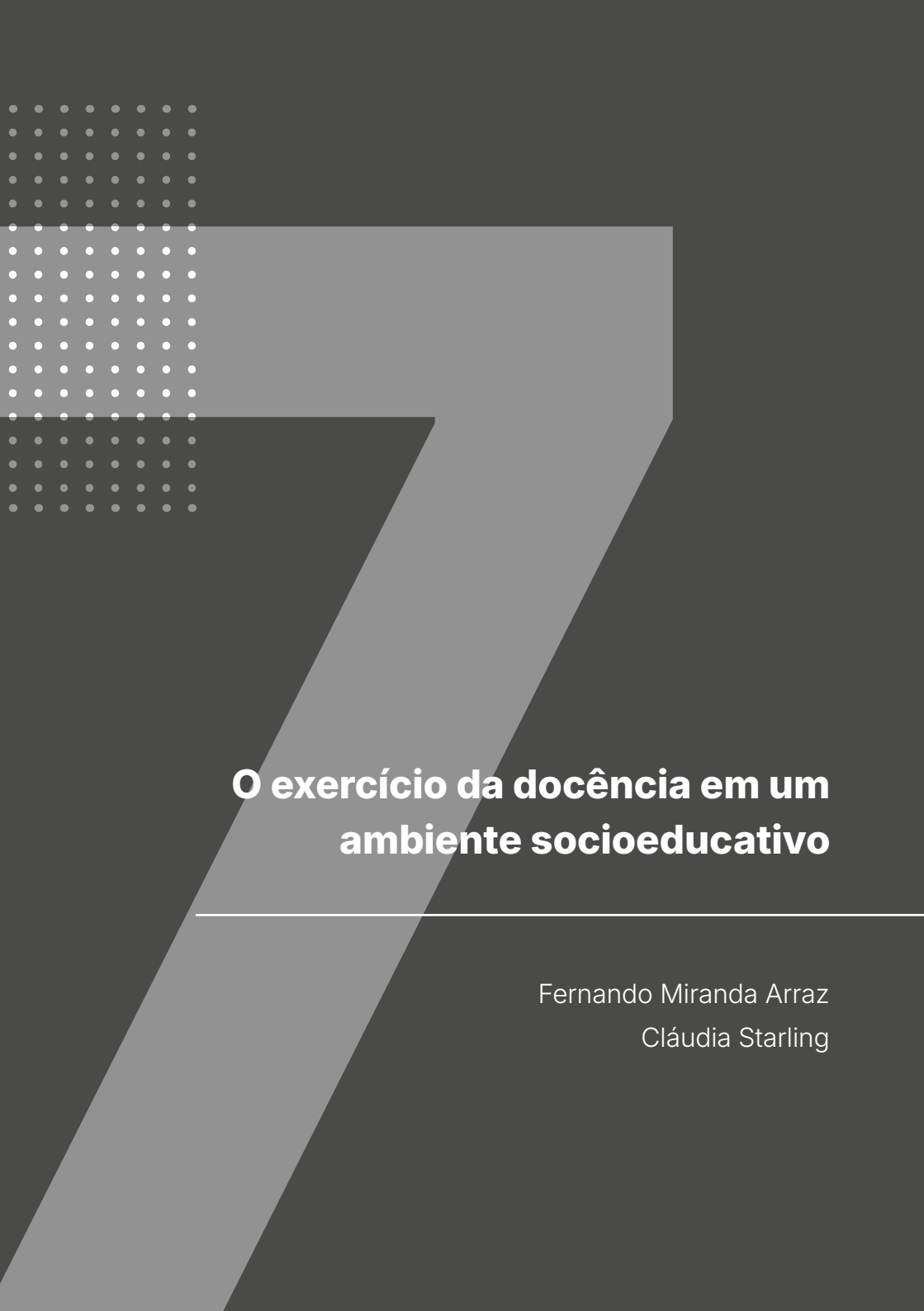
NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. Tradução de Leda Beck. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.



O exercício da docência em um ambiente socioeducativo

Fernando Miranda Arraz
Cláudia Starling

Como citar este capítulo

Arraz, Fernando Miranda; Starling, Cláudia. O exercício da docência em um ambiente socioeducativo. In: Miranda, Vanessa Regina Eleutério; Pires, Nair; Romano, Pauliane (org.). *Didática e Docência: caminhos da prática pedagógica a partir do planejamento e da formação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2024. p. 154-178.



Contextualizando a investigação

Neste artigo, trazemos à tona questões que dizem respeito ao exercício da profissão docente em um espaço diferenciado (ambiente socioeducativo), desvelando parte de seu cotidiano e as condições de trabalho às quais estão submetidos. Cabe destacar que este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), vinculado à Linha de Pesquisa: Didática e Docência, a partir do qual mergulhamos na trama dos fios que foram riscados, traçados e desenhados no ambiente de aprisionamento.

Optamos por escrever este artigo por meio da analogia entre os “bordados de um tapete” e os processos vividos na pesquisa (auto)biográfica, visando a potencializar a compreensão de que os sentidos narrados dependem dos processos de significação de cada um. No que se refere à questão desse “bordado”, optamos por atuar com as linhas, fios e outros instrumentos que foram sendo escolhidos e se desenrolam nesta escrita por meio dessa metáfora. Dito de outra maneira, em um movimento de narrativas e pontos de vista, com significados e significantes distintos, a partir de acepções teóricas e experiências vivenciadas em espaços e tempos com sujeitos

singulares e complexos, com suas nuances e relevos que pespontam à docência. Mediante esse contexto, trazemos à cena Passeggi (2021, p. 19), que diz: “de modo que nós não pegamos a agulha e a linha para bordar nossa história, nós somos a agulha, a linha e o bordado que fazemos sobre o tecido da vida”.

A escrita deste estudo envolve um desafio que se entrelaça nas certezas e incertezas das palavras que nos antecedem e, ao mesmo tempo, nos ultrapassam, tentando modificá-las. Assim, com o decorrer da temporalidade, fomos percebendo palavras emprestadas e criadoras, as quais se inscrevem em diversos contornos do texto, sendo atravessado por tantos outros discursos já constituídos e entrelaçados por ideias que se manifestam, o que possibilita a linguagem se atualizar constantemente, enredando outros discursos e histórias carregadas de traços e sentidos, edificadas em contextos e momentos singulares.

Assim, esta pesquisa se torna uma espécie de porta-voz das narrativas das professoras que atuam em um ambiente socioeducativo, as quais, ao tomarem o poder da palavra, tornam-se sujeitos, autoras e protagonistas de suas próprias histórias. Relatos singulares de pessoas atravessadas por suas trajetórias, em suas temporalidades e espaços, as narrativas dessas professoras serão a haste de sustentação desta pesquisa, pois revelam suas maneiras de ser e estar nessa profissão, de se relacionar consigo mesmas, com o outro e com o mundo que as cerca.

De acordo com Moura (2022), no processo de pesquisar, sobretudo nas pesquisas (auto)biográficas, o sujeito não realiza o seu percurso sozinho, pois caminhar solitário não ajuda no fortalecimento de ideias, nos esclarecimentos e na ampliação do conhecimento. O envolvimento de outros sujeitos habitando as diferentes maneiras de pesquisar “nutre, faz pensar e fortalece o pesquisador, também auxiliam no refinamento de seu olhar para o fenômeno pesquisado” (Moura, 2022, p. 326), sendo considerado, esse tipo de pesquisa, uma espécie de ato encarnado.

Mediante essa contextualização, fomos afetados pelas palavras e discussões de vários teóricos, leituras singulares, tecendo as ideias, pensamentos, explicações e concepções lançadas nesta escritura, que nos exigiram rigor na composição deste texto. Sobretudo, que nos permitiram pensar, dialogar conosco, com autores e com

as professoras colaboradoras desta pesquisa, fazendo com que possamos escrever, muitas vezes de forma (in)certa, para segui-la, estendendo esse “bordado” aos possíveis olhares da crítica, da curiosidade e do acolhimento.

A presente pesquisa apresenta abrangências sobre a prática docente no interior de uma unidade de privação de liberdade, visto que esse espaço possui várias especificidades, que podem vir a tornar complexo o trabalho docente nesse ambiente, trazendo, assim, dificuldades para a realização da prática pedagógica. Para que haja uma melhor compreensão de como os docentes, que atuam em uma unidade socioeducativa, significam suas experiências frente às particularidades do contexto de aprisionamento, e de que forma esta prática pode marcar a vida desses docentes, analisamos experiências das professoras que atuam neste ambiente de reclusão.

Nessa esteira, para além da compreensão de uma trajetória que evidencia a coletividade do ser e fazer a docência no contexto socioeducativo, muitos dos caminhos percorridos se aproximam e se entrecruzam. Assim sendo, buscamos situar trajetórias singulares, marcadas pela subjetividade de professoras que atuam em um ambiente socioeducativo com adolescentes/jovens¹ que se encontram privados de liberdade. Procuramos apreender os sentidos das experiências narradas, a partir dos significados que as próprias professoras lhes atribuem, suas andanças, chegadas, partidas, permanências e seus dizeres em um movimento atento de compreensão e interpretação.

Desse modo, realizar uma pesquisa com a temática da atuação docente em um ambiente de privação de liberdade não é uma tarefa simples, pois, além de envolver a realidade escolar, envolve também a socioeducação,² em um ambiente de segurança e com todas as suas particularidades. Cabe ressaltar que a socioeducação é destinada

1 Por este estudo ter sido realizado especificamente em uma unidade com faixa etária de 12 a 15 anos, nesta pesquisa, adotaremos o termo “adolescentes/jovens”, fazendo uma opção política na defesa da juventude e também defendendo uma educação emancipatória no ambiente socioeducativo.

2 Essa temática será abordada no item “A socioeducação: tecendo conceitos por meio de linhas entrelaçadas”.

aos adolescentes/jovens autores de ato infracional,³ daqui por diante, estudantes que se encontram acautelados,⁴ medida jurídica prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) durante o cumprimento da medida imposta pelo juiz da Vara da Infância, de caráter predominantemente educativo. Dessa forma, as medidas socioeducativas buscam responsabilizar o adolescente/jovem por sua conduta e, ao mesmo tempo, assegurar, no período de cumprimento da medida, condições que facilitem e promovam seu desenvolvimento.

Os motivos que justificam a realização e a investigação da presente pesquisa perpassam duas esferas: contexto acadêmico e pessoal. Em relação ao viés acadêmico, além de representar um material de estudo importante para as pesquisas educacionais, a opção por estudar a prática e os saberes docentes em um ambiente de privação de liberdade justifica-se também por se tratar de um assunto escasso, principalmente pela ausência de material aprofundado sobre “o que é ser professor dentro de um ambiente socioeducativo” e, especificamente, por meio da pesquisa autobiográfica com entrevistas narrativas. No que diz respeito à esfera pessoal, refere-se à trajetória de um dos autores como profissional Analista Executivo/Pedagogo que atende aos adolescentes/jovens privados de liberdade na área pedagógica e de profissionalização da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP), com experiência na função de gestor de uma unidade socioeducativa em Belo Horizonte. Somam-se, a esse contexto, os estudos realizados no Mestrado Profissional, alicerçados por experiências de vida, aportes teóricos e metodológicos, e que têm permitido novos olhares sobre a experiência docente, principalmente no que diz respeito a um ambiente de reclusão. Dessa forma, este

3 As medidas socioeducativas são aquelas previstas pela Lei nº 8.069/90, artigo 112: Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semiliberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI (Brasil, 1990). As medidas de restrição e privação de liberdade deverão ser aplicadas apenas quando houver grande reincidência de atos infracionais ou, ainda, em razão da gravidade do ato infracional praticado.

4 Acautelado é o termo utilizado no sistema socioeducativo para os adolescentes/jovens que estão privados de liberdade, uma vez que, quando se é adulto, o termo utilizado é “preso”.

estudo se justifica por meio da observação da força da prática docente dentro de uma unidade socioeducativa.

As razões que me mobilizam para pesquisar esta temática estão relacionadas à minha trajetória profissional nesse ambiente, percebendo os anseios de alguns professores com os quais convivi ao longo dos últimos anos. Assim, temos como objetivo geral analisar, por meio das histórias de vida-formação-docência, os sentidos das experiências atribuídas por professoras que atuam em um ambiente socioeducativo com adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade.

Desse modo, trabalharemos com os sentidos das experiências das professoras que atuam no contexto socioeducativo como fontes originais de todo e qualquer narrador, uma vez que a experiência não é informação nem opinião, e sim algo que venha a nos tocar. Assim, pretendemos explorar a experiência não como um conceito, e sim como um ponto de vista, ou seja, as experiências vividas não carregam um sentido escondido em si mesmo, porque é ao narrar-se que esses sentidos se constroem. Dito de outra maneira, o lugar da experiência é subjetivo e único. Esse é um dos aspectos em que identificamos um diálogo próximo com a perspectiva (auto)biográfica.⁵

O campo empírico desta pesquisa foi propositalmente escolhido em virtude do desejo de provocar novas discussões acerca do tema e, conseqüentemente, colaborar na construção de um novo paradigma educacional, uma vez que as atividades de ensinar e aprender, nesse contexto, constituem-se em uma possibilidade de experiência transformadora.

Os referenciais teóricos da pesquisa, tais como Tardif (2016), irão nos ajudar a pensar o trabalho docente como um trabalho interativo em que a investigação da

⁵ A partir dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, faço a opção de utilizar, pelas linhas tracejadas na escrita deste artigo, o uso da primeira pessoa do singular “eu”. A ousadia de assumir o “eu” faz referência às experiências pessoais e vivências do pesquisador em relação à problemática, especialmente no que se refere ao ambiente socioeducativo, com alguns traços na primeira pessoa do plural “nós”. Tal oscilação não é inconsciente, uma vez que o “nós” assume uma abrangência na pesquisa com a inserção da orientadora e das professoras do socioeducativo que contribuíram com a tessitura da pesquisa.

atividade em situações de trabalho é essencial para o reconhecimento da formação, dos saberes e competências utilizadas. A pesquisa também traz, à cena, Freire (2007; 2019), apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade, também reconhecida como um ato político de conscientização e humanização. Para discorrer sobre a docência em ambientes de aprisionamento, apoiamo-nos em Onofre (2015) e Silva (2017).

Nessa seara, pensar na docência em um ambiente de aprisionamento significa situá-la em uma perspectiva multicultural e libertadora, e a escola, como uma prática social de resistência, em que o acautelado deve ter seus direitos respeitados, podendo reconstruir laços de pertencimento à sociedade, pautados no respeito, na dialogicidade e na humanização com seus pares. Portanto, os indivíduos em situação de privação de liberdade, embora tendo seu direito de ir e vir suspenso por um tempo determinado, têm garantidos por lei seus demais direitos. A educação é um deles, sendo um meio de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos, o que pode assegurar-lhes um futuro melhor quando conquistarem a tão sonhada liberdade. Caminhamos, a partir de então, por entre fios, riscos e outros pontos criados no bordado deste tapete.

A escolha pelos fios (auto)biográficos

Esboçamos os riscos e tramamos os fios acrescidos pelo bordado que, inserido a esta peça de tapete, proporciona novos traçados e nuances à medida que a experiência estava se resignificando. Assim sendo, conhecimentos foram acrescentados, no movimento de idas e vindas do traçado, que nos possibilitaram (re)inventar e encadear noções. Ao pensarmos nessa perspectiva da pesquisa, gamas de ideias foram sendo tecidas e incorporadas ao “tapete”; explorarmos caminhos e modos próprios para esta tessitura, seu cenário/atelier, suas “tecelãs” – professoras narradoras, daqui por diante, tecelãs docentes do socioeducativo.

A referida pesquisa trilhou o risco da abordagem qualitativa, uma vez que prioriza a qualidade dos elementos encontrados durante a coleta de dados. Nesse sentido, justifica-se pelos encaminhamentos dados para este estudo, que parte

do entendimento de que as professoras têm, sobre o trabalho que realizam, suas vivências, seu processo formativo, atitudes e afetos frente à docência, perpassada por aspectos objetivos e subjetivos, aproximação da realidade experienciada, o que possibilita o fazer docente no contexto da educação no ambiente socioeducativo.

Nesse sentido, conseguimos conceber esse bordado como quem olha para um tapete/pesquisa a compor, um texto a organizar, com espaços, tempos e sujeitos específicos, em uma complexidade e multiplicidade de sentidos. Assim, podemos dizer que bordar é um ato de criação, uma vez que as mãos das professoras colaboradoras (tecelãs docentes) farão com que os fios selecionados consigam dar forma ao que se pretende alcançar. Dessa forma, escolhemos os fios da pesquisa qualitativa e da pesquisa (auto)biográfica,⁶ pois, atentando-nos ao objeto de estudo e aos objetivos que almejam ser alcançados, considero-os como fios metodológicos coerentes, uma vez que suas dimensões epistemológicas e teóricas possibilitam legitimar o conhecimento produzido e valorizar a subjetividade dos sujeitos envolvidos nessa produção.

O bordado desta pesquisa compõe-se com os fios da pesquisa (auto)biográfica, cujos princípios epistemológicos e metodológicos revelam uma maneira de ampliar o conhecimento sobre a pessoa em formação, sugerindo que essas tecelãs docentes do socioeducativo se inscrevam no movimento singular de busca pelo “conhecimento de si” (Souza, 2006), por intermédio dos registros narrativos e do movimento de tecer suas trajetórias. Ainda, de acordo com esse autor, o trabalho centrado na pesquisa auto(biográfica) é relevante, entre outros aspectos, porque não se ocupa em teorizar sobre a prática, mas em estabelecer uma vinculação entre teoria e prática, o que possibilita, ao sujeito, a tomada de consciência de si, de suas aprendizagens e fragilidades, promovendo o autoconhecimento. Assim, esse tipo de pesquisa se

⁶ No que se refere à questão terminológica da palavra autobiografia e à complexidade de seus elementos: auto (eu), bio (vida) e grafia (escrita), a utilização do termo com parênteses visa a atender as perspectivas de duas fontes de pesquisa em educação: as biográficas e as autobiográficas. De acordo com Passeggi (2010), o ato de (auto)biografar estaria associado à capacidade humana de se apropriar da grafia, culturalmente herdada, colocando-a no centro do discurso narrativo (autobiografar) ou de colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar).

configura pelo escrito da própria vida, possibilitando, ao sujeito, deslocar-se em uma análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências.

Delory-Momberger (2016), ao teorizar sobre a pesquisa (auto)biográfica, explica os efeitos produzidos pelo ato de relatar uma experiência vivida, não sendo somente um ato de contar histórias, mas também um ato capaz de produzir efeitos sobre aquilo que relata. Assim sendo, pesquisar a partir desse tipo de pesquisa é oferecer, ao pesquisador, um leque variado de possibilidades de categorizações e organizações da pesquisa, tomando por base os seus objetivos e as dimensões a que submeterá tal investigação. Essas estratégias metodológicas permitem a autorreflexão e a escuta de si e se constituem também como um processo formativo.

Ancoramo-nos na pesquisa (auto)biográfica, uma vez que ela emerge como resposta possível a duas necessidades: a de renovação metodológica e a necessidade de uma compreensão da própria existência individual, no contexto da sociedade contemporânea em que estamos inseridos. Ou seja, todos nós somos herdeiros daquilo que vivenciamos no passado, considerando que os sujeitos sentem e refletem seus sentimentos em seus atos e escolhas. Assim sendo, os fios (auto)biográficos são coerentes com o objeto da pesquisa, pois nos possibilitou interagir com o contexto social pesquisado, analisando-o, construindo novos saberes e refletindo criticamente sobre suas ações a partir do que se pode apreender das narrativas.

Trabalhar com essa perspectiva teórico-metodológica nos permite entender a ideia de que houve, em determinado percurso formativo da vida do sujeito, demarcado por suas experiências de vida, formação e na profissão (docência). Assim, neste capítulo, devido à limitação de páginas, abordaremos somente a questão da docência no socioeducativo.⁷ A partir desses desdobramentos metodológicos, concebo cada tecelã docente do socioeducativo como protagonista dessa investigação. Ao ocupar essa posição na construção de conhecimentos de/sobre si, as histórias narradas por essas docentes passam a se constituir como uma mediação do conhecimento, promovendo

⁷ Segue o link da dissertação completa, publicada no repositório da UFMG: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/49759>.

reflexões e reconstruções das suas experiências. Destacamos, ainda, a relevância da referida pesquisa para os estudos sobre a didática e a docência, uma vez que nos interessa conhecer os aspectos de suas trajetórias, por meio das interpretações sobre o vivido.

Linhas, retalhos e agulhas: a opção pela entrevista narrativa

Conforme Delory-Momberger (2016), a narração não é somente um sistema simbólico que permite expressar as experiências, apresentando-se também como um espaço em que o sujeito se forma, elabora e experimenta sua história de vida. Desse modo, ao utilizar as narrativas no contexto da docência, é possível evidenciar as experiências vividas por esses profissionais de uma maneira natural de organizar o seu conhecimento experiencial. Nessa perspectiva, a narrativa tecida/contada por cada tecelã docente do socioeducativo será marcada por uma narrativa existencial atravessada também por um tempo vivido implicado por subjetividades e significações da vida, reveladas, ou não, na ordem da fala. Assim, escolhemos a Entrevista Narrativa (EN) como instrumento de coleta de dados para a referida pesquisa.

A EN é um instrumento relevante no processo da pesquisa, por meio do qual os sujeitos revelam seus cotidianos, seus sentimentos, as crenças, os valores, as concepções e suas trajetórias pessoais. Conforme Jovchelovitch e Bauer (2010), a EN parte do pressuposto de que toda experiência humana pode ser anunciada mediante uma narrativa, visto que “lembram o que aconteceu, colocam a experiência numa sequência, encontram possíveis explicações para isso e jogam com uma cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 91). Desse modo, a EN se configura como uma entrevista específica não estruturada e de profundidade.

A escolha desse dispositivo permite a melhor compreensão de como as tecelãs docentes do socioeducativo abordam os sentidos das suas trajetórias, presentes em suas experiências e memórias. A pesquisa com EN se inscreve nesse espaço, em que o ator parte da experiência de si e questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens. “As EN demarcam um espaço em que o sujeito organiza as ideias e potencializa a

reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância” (Souza, 2011, p. 217).

Foi pensando nessa itinerância, entre tantas potencialidades do ato de narrar, que a EN foi tomada como um importante fio para o bordado da pesquisa, permitindo apreender o objeto investigado e compreendendo como um instrumento se articula aos princípios da pesquisa (auto)biográfica, sendo uma fonte privilegiada que favorece a melhor compreensão dos percursos de formação-profissão das tecelãs docentes do socioeducativo.

Narradoras de si: as tecelãs da pesquisa como personagens das narrativas

No que se refere às autorizações para realizar a pesquisa com as professoras colaboradoras, solicitamos à SEJUSP, por meio do Subsecretário de Atendimento Socioeducativo (SUASE), que é a responsável pela execução da política de atendimento aos adolescentes/jovens que se encontram privados de liberdade. Solicitamos também a autorização da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), sendo representada pela direção da escola que atua dentro da unidade socioeducativa.

Quando solicitamos as autorizações,⁸ eu estava atuando em uma unidade socioeducativa de internação provisória.⁹ Assim sendo, optamos por realizar esse estudo nessa referida unidade, sendo também uma das exigências da SUASE, devido ao momento pandêmico que vivenciávamos. Por essa razão, as participantes da

8 Após a confirmação e aceitação das docentes em participar da pesquisa, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram assinados. Após as devidas autorizações e liberação pelo Comitê de Ética (COEP) da UFMG, duas docentes aceitaram participar da pesquisa como professoras colaboradoras do estudo.

9 Medida cautelar que não pode ser superior a 45 conforme previsto no Art. 108 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

pesquisa são duas professoras¹⁰ que atuam em uma Escola Estadual dentro de uma unidade socioeducativa de internação provisória em Belo Horizonte/MG.

Ainda que tenhamos direcionado a EN, foi cada um dos sujeitos entrevistados que determinou o “dizível” de sua história, da sua subjetividade e dos seus percursos vivenciados. Assim, o nosso tapete foi sendo tecido e estendido, cedendo passagem às duas professoras tecelãs, que concordaram em ser colaboradoras deste estudo, e que, nesta tessitura, foram bordando os seus saberes e suas práticas docentes. Após a concretização das entrevistas, realizamos as transcrições das narrativas das tecelãs docentes do socioeducativo e repassamos o material às colaboradoras para a devida apreciação e concordância.

Os fios entrelaçados que vão se desenrolando: a análise compreensiva-interpretativa

Imersos nos novelos e linhas, deparamo-nos com um material rico de informações, sabendo que isso nos renderia muitos fios para análise: uma abundância de dados sugestivos a novos recortes, novos olhares e novas possibilidades de estudo. De posse dos dados, investimos na leitura do conteúdo das narrativas das tecelãs docentes do socioeducativo, o que permitiu a prática de permutas e diálogos, buscando, assim, de forma relacional, estabelecer um sentido na construção desse “tapete de saberes”, em uma rede de relações aplacadas ao conhecimento.

Nesse sentido, a partir dos dados coletados e considerando os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, optamos pela análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014), realizada em três momentos que se intercalam: o Tempo I, momento da leitura e organização das narrativas dos professores; o Tempo II, momento da leitura temática/descritiva, intercalada com as leituras cruzadas do primeiro tempo; o Tempo III, momento das leituras temáticas e interpretativa-compreensivas, individuais do *corpus* da pesquisa.

10 Visando a preservar a escola e as docentes que aceitaram participar da pesquisa, optamos em manter sob sigilo o nome da escola e das professoras colaboradoras, criando nomes fictícios, fazendo alusão à denominação de flores (Professora Magnólia e Tulipa).

Assim, faremos a exposição do bordado deste tapete por meio dos seus fios e linhas com cores e tonalidades variadas, com as qualidades e as propriedades próprias de cada textura, fazendo com que o leitor consiga perceber a sua beleza manifesta, demonstrada nos discursos dessas tecelãs, que vivenciam os entremuros do aprisionamento.

A socioeducação: tecendo conceitos por meio de linhas entrelaçadas

As linhas e os fios do tapete bordado tracejam a singularidade do ambiente de reclusão, revelando formas de potencialidades e opressão, que precisam ser descortinadas e ressignificadas por meio de ações e práticas, as quais priorizem o respeito aos que vivem e vivenciaram o aprisionamento, permitindo práticas dialógicas e educativas que consigam buscar a autonomia de cada indivíduo. Nesse contexto, faz-se necessário, na contemporaneidade, pensar sobre o contexto social e a importância da educação nas políticas que possam possibilitar condições de vida mais humana e digna aos que se encontram em privação de liberdade.

Os estudantes que se encontram acautelados cumprindo medida socioeducativa preveem o atendimento educacional, previsto na Lei nº 12.594/2012 (Brasil, 2012), que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas aos adolescentes/jovens que praticam atos infracionais e têm como meta a integração social da pessoa que se encontra privada de sua liberdade, o que significa uma segunda chance àqueles que não tiveram oportunidade para estudar em idade hábil.

Diante dos desafios da temática e em meio a tantos aspectos que compõem o universo do ambiente de reclusão, foi necessário adotar uma direção que nos possibilitasse enveredar pelos corredores de uma escola em um ambiente de privação de liberdade, de modo a conhecer as trajetórias das tecelãs docentes do socioeducativo, sobre a realidade desse ambiente, seus saberes e suas práticas docentes.

De acordo com Arraz (2019), a noção de socioeducação nasceu no ECA, quando da implementação das medidas socioeducativas, a qual se guia por valores de justiça, igualdade, fraternidade, entre outros, tendo como objetivo principal o

desenvolvimento de variadas competências que possibilitem que as pessoas rompam e consigam superar as condições de abuso, miséria e de delinquente que caracterizam sua exclusão social. Os programas socioeducativos devem, obrigatoriamente, prever a frequência à escola, a inserção em programas de capacitação para o trabalho e o envolvimento das famílias e da comunidade.

O conceito de socioeducação se torna de suma importância para esta pesquisa, uma vez que compreende que o estudante que se encontra acautelado deve ser alvo de um conjunto de ações socioeducativas que contribua na sua formação, capaz de se relacionar melhor consigo mesmo, com os outros e com tudo que integra a sua circunstância, visando a não reincidir na prática de atos infracionais.

A educação como prática libertadora

Percebemos que a educação ganha linhas, cores e fios, que se tornam visíveis para possíveis reduções das disparidades, como um eixo articulador para a diminuição das diferenças sociais e das suas consequências. Nesse sentido, trazemos à cena Freire (2019), discorrendo sobre a ideia de educação como processo de humanização, consolidando algo análogo à libertação, demonstrando uma tarefa humanística e histórica de se libertar, estando a serviço da formação de estudantes críticos e atuantes em suas realidades sociais.

Nesse sentido, optamos por pesquisar a temática, a fim de entender a prática docente em um contexto diferenciado como o ambiente de privação de liberdade, em que o inesperado se faz presente constantemente. Assim, o trabalho docente deve ter como referência o respeito ao contexto do aluno, uma vez que o professor deve enxergar a relação construída no cotidiano como um caminho para intervir na realidade apresentada.

Nessa seara, Freire (2007) relata que o docente assume a função de buscar instrumentos possibilitadores para potencializar, no seu aluno, o desenvolvimento intelectual, despertando nele um agente transformador de sua própria realidade. O papel da educação em ambientes de aprisionamentos deve ser o de reeducar/ressocializar aqueles privados de liberdade, a fim de que eles tenham uma visão panorâmica do mundo e de que busquem outras formas de inserção na sociedade.

A docência em um ambiente de privação de liberdade

A docência é um acontecimento na vida dos professores, sendo circunscrito pela dimensão do que se relaciona aos fatos, delineada pelo tempo e espaço, ou seja, os docentes são atravessados por suas experiências sociais, familiares e profissionais. A presente pesquisa apresenta abrangências sobre a prática docente no interior de uma unidade de privação de liberdade, visto que esse espaço possui várias especificidades que podem vir a tornar complexo o trabalho docente, trazendo, assim, dificuldades para a realização da prática pedagógica. O espaço de realização do trabalho apresenta especificidades tanto em relação às condições para o exercício da atividade quanto ao docente que atua em ambientes com diversas particularidades, que é o caso desta pesquisa.

Pensar o conceito da docência a partir da profissão que exerce significa refletir sobre o que caracteriza a atividade docente, sobre os saberes que constroem e sobre o agir em seu contexto de trabalho. Para Tardif (2016), os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que têm o direito de dizer sobre sua formação profissional e atuar sobre sua própria formação, quando se tornarem “atores” da própria ação e do próprio discurso. Ao tecer o ponto sobre o trabalho docente, faz-se necessário recolher os retalhos dos saberes e a formação que estão imbricados, enodados, uma vez que a formação deve privilegiar não apenas o acesso aos conhecimentos já elaborados, mas, principalmente, uma visão crítica sobre eles, um questionamento constante que inquiete e mobilize os professores no sentido da investigação. Dessa forma, de ponto em ponto, os fiapos e os fios de linha bordam os retalhos dos saberes da profissão docente, assim como em qualquer outra atividade profissional.

No que se refere às instituições de aprisionamento, consideradas instituições fechadas, Onofre (2015) propõe que estas sejam revistas em seu caráter disciplinador, esforçando-se para que busquem formas alternativas mais humanizadoras em seu interior, no qual todos os envolvidos se percebam como educadores. Busca-se construir uma instituição educativa caracterizada pela intervenção pedagógica não “curativa”, baseada na Educação como um direito humano e não como uma ação terapêutica, ou seja, os “re”: (re)inserir, (re)adaptar, (re)educar e (re)socializar.

É importante reconhecer que o professor deve ter, à sua disposição, cursos de formação periódicos, que contemplem, em seu currículo, temas relacionados ao funcionamento das instituições de privação de liberdade, o perfil do estudante acautelado e a relação da educação com o ambiente de privação de liberdade. Conforme Silva (2017), a educação é mobilizadora de recursos humanizantes, em que o cuidado de si se faz presente em toda a ação socioeducativa. Da prática docente no sistema socioeducativo, é fundamental que o fortalecimento de vínculos entre professor e estudante direcione a construção do real e do possível para o projeto de vida do estudante acautelado.

As narrativas das tecelãs docentes: o exercício da docência em um ambiente socioeducativo

Enlaçamos os primeiros riscos e pontos que entremearam nosso tapete, as lãs e as cores, que traçaram subjetivamente o bordado das experiências dessas tecelãs docentes do socioeducativo, buscando as “nuances da costura”. Assim, as experiências e seus sentidos, ao serem narrados e expostos por essas professoras, podem ser transmitidas para outras profissionais que atuam e/ou desejam atuar no ambiente socioeducativo, repassando toda a sua experiência do contexto atual. Nessa perspectiva, o embate entre lembrar e esquecer, falar e silenciar coloca na fronteira o passado, que pode vir à tona ou permanecer no esquecimento. Devido à limitação de páginas, neste capítulo, apresentaremos dois excertos, um referente à escola entre muros e grades; e outro excerto sobre a prática docente no ambiente socioeducativo.

A escola entre muros e grades: onde os fios e retalhos se encontram

Analisar o trabalho do professor que atua entre os muros e celas,¹¹ em um ambiente de privação de liberdade, é uma tarefa desafiadora, pois exige uma pesquisa aprofundada a despeito da responsabilidade social dos profissionais vinculados ao processo de

11 O termo utilizado dentro do ambiente socioeducativo para os adolescentes/jovens privados de liberdade é alojamento, mas, na verdade, os adolescentes ficam em celas.

escolarização efetivado no interior do sistema socioeducativo, entre eles, os gestores, educadores e demais operadores envolvidos nesse contexto de aprisionamento, marcado pela disciplina e vigilância, e que de alguma forma influencia e/ou interfere no espaço da escola.

O tapete tecido entre muros e grades expressa as experiências das professoras que precisam adaptar-se cotidianamente a esse espaço educacional, sendo um cenário “adornado” com horários rígidos e controlados, normas e regras, que lhes impõem uma rigorosa disciplina e as deixam vulneráveis, diante do imprevisível e improvável, algo inerente ao ambiente de aprisionamento. A partir da tessitura desses fios, delineia-se a proximidade aos retalhos cerzidos por linhas e agulhas tracejando a ambiência, na qual o tapete será desdobrado, compondo, assim, parte do cenário: a escola entre muros e grades. Considerada como uma das instituições capazes de promover a educação, faz-se necessário reconhecer suas relações com os aspectos sociais e o poder que exerce na formação do sujeito, uma vez que pode contribuir tanto para uma lógica de subserviência como de transformação:

“

No início tive uma sensação de medo. Tivemos uma reunião com os responsáveis pela segurança da unidade, e com isso os agentes foram mostrar como eram os procedimentos dentro da unidade socioeducativa, como tinha que ser e como tinha que fazer. Então, até aí estava tudo bem, o Diretor de Segurança tirou todas as nossas dúvidas, fez a exposição das regras e de todos os procedimentos de segurança. Quando chegou no 1º dia de aula dentro da unidade com os alunos, tinha a sala, carteira e quando os alunos entraram para iniciar a aula, eu senti que: “Minha alma saiu do meu corpo”. Pois eu senti um impacto tão grande, o preconceito que fazemos das pessoas que estão ali, privadas de liberdade, é muito grande! Por que eu falo isso? Eram os mesmos alunos que trabalhava lá fora, na periferia. E ali o menino entrou com aquele uniforme, e eu disse: “O que eu estou fazendo aqui, não vou voltar aqui mais não!”. E aquilo eu não sabia se eu falava ou se eu saía correndo! Mas, aí, a segurança entra para dentro de sala junto com os alunos e nós, professores; então, os agentes ficam dentro de sala e aquilo me passava segurança. E o contato com o aluno eu fui criando a cada dia, demorou um certo tempo, não foi no primeiro dia, não foi no segundo dia e nem

no primeiro mês! Devido a ser uma unidade provisória, todos os dias tínhamos aluno novo (Professora Magnólia, 2022, grifos nossos).

De acordo com a narrativa dessa tecelã docente do socioeducativo, quando há o primeiro contato da professora com esses estudantes acautelados, não existe uma noção do universo que, por detrás dos muros da instituição, determina e direciona comportamentos, ainda mais sem experiência, como expresso pela professora no excerto: “Minha alma saiu do meu corpo”. Assim, o docente, ainda que esteja em uma posição de autoridade pelo conhecimento que possui, deve atentar-se para a importância do diálogo que facilitará a condução de suas práticas, levando os seus alunos a “lugares” jamais visitados.

A prática docente no ambiente socioeducativo: costuras das tecelãs docentes

Essa categoria remete às costuras das tecelãs docentes do socioeducativo e emerge a partir dos desafios, dos limites e possibilidades com os quais os sujeitos se deparam no seu fazer docente dentro do ambiente de reclusão. A prática é concebida como espaço, para que as docentes tecelãs se desenvolvam como profissionais e utilizem a teoria adquirida nos cursos de formação, redimensionando-a e refletindo sobre ela.

Nesse alinhamento de fios que trançam o processo de ensinar e aprender, a escola tem um papel fundamental de possibilitar uma educação que explore as potencialidades do sujeito, seus desejos e (in)satisfações frente à realidade, na tentativa de construir uma visão de mundo por meio da reflexão crítica e dialógica, que possibilite a aluno e professor vivenciar o diálogo de maneira interativa, construindo conhecimento diante do contexto vivenciado:

“

Como que você quer que um menino desse chegue aqui e fale assim: “Professora, eu vou escrever tudo que você passar, tudo que você colocar no quadro? Não! Professora, hoje eu não vou escrever nada!” Você vai ter que ir lá e falar assim: “Olha, você vai fazer assim, olha: Eu escrevo as perguntas e você escreve as respostas”. Você vai ter que ter jogo de cintura com eles. Entendeu, você vai ter que ensinar para ele. Que vai chegar ao ponto que ele vai chegar para você e

falar assim: “Professora, pode deixar que as perguntas eu coloco. Hoje é eu que vou colocar as perguntas”. Você tem que ir incentivando ele, um incentivo que ele não teve na Educação Infantil. Como que você quer que ele já *chega* na sala pegando o lápis? Como que você quer que ele chegue todo feliz na escola e ainda aprisionado? Então, aqui o objetivo é: são crianças, crianças do nosso Brasil, precisamos ajudar! (Professora Tulipa, 2022).

De acordo com o excerto das tecelãs docentes do socioeducativo, trazemos à cena Freire (2007), o qual revela que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e, nesse sentido, coloca ao professor, ou mais amplamente à escola, o dever não só de respeitar os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares, que chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária. Então, essas tecelãs docentes necessitam ir além dos conteúdos propriamente “ditos”, devendo se atentar também à questão da individualidade de cada aluno que se encontra acautelado.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar em um currículo que atenda ao aluno em sua individualidade, uma vez que a Educação tem como um de seus desafios, na contemporaneidade, possibilitar a todos os sujeitos o direito à aprendizagem, considerando que as docentes tecelãs são diferentes entre si. Isso implica em propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem as diferentes competências, necessidades e ritmos dos sujeitos, visando a ampliar e enriquecer suas capacidades, considerando-os como pessoas singulares e com características próprias.

Guisa finalística: as linhas (in)conclusivas

São diversos os fatores que alicerçam o fazer docente em um ambiente de privação de liberdade; aos quais se entrelaçam as inúmeras condições e limitações de ser professora nesse ambiente. Assim sendo, falar das tecelãs docentes do socioeducativo, por meio do seu passado que perpassa a sua trajetória de vida, formação e docência, incluindo a sua inserção nesse ambiente de reclusão (socioeducativo), exigiu um olhar para as múltiplas relações que se estabelecem nesse espaço, permeadas pela vigilância, regras e (im)possibilidades.

Por meio das narrativas, a profissão docente, nesse espaço de privação de liberdade, assume o desafio de fazer com que o estudante, que se encontra acautelado, consiga perceber que sua aprendizagem está, para além da arquitetura rígida, fria e contraditória imposta pelo aprisionamento, imbricada a uma formação mais sólida e crítica, com possibilidades de vislumbrar diferentes oportunidades de vida, quando em condição de liberdade. Assim, por meio desta pesquisa, temos indícios da complexidade do fenômeno educativo e da necessidade de formação do professor para além de conteúdos específicos.

Nesse sentido, faz-se necessária a implementação de políticas de formação adequadas e contextualizadas com a realidade do sistema socioeducativo e dos alunos privados de liberdade, amparadas, sobretudo, por princípios democráticos, éticos e políticos, visando, ainda, à autonomia intelectual do professor. Para tanto, há que se investir na formação inicial e continuada dos professores e na implantação de propostas curriculares adequadas às necessidades desses estudantes acautelados, ou seja, pensar em formas de trabalho pedagógico interdisciplinares e colaborativas.

Há que se pensar em uma proposta de educação que apresente uma prática pedagógica diferenciada, em que as situações de aprendizagem não estejam condicionadas a conteúdos engessados e requisitos pré-estabelecidos e, sim, em um currículo que norteie trabalhos, que prezem a socioeducação, com conhecimentos, sabores e percalços das diversas experiências vividas não só pelos acautelados, mas também pelos professores. Portanto, torna-se imprescindível trabalhar com práticas pedagógicas humanizadoras no ambiente de aprisionamento, que venham a instigar e motivar esses estudantes acautelados.

Entre as possíveis contribuições que este estudo poderá realizar, destaca-se o caminho trilhado para novos estudos, configurando como oportunidade de refletir sobre o caráter educativo e compreender o importante papel dos docentes nesse ambiente de privação de liberdade.

Este estudo poderá preencher uma lacuna na literatura sobre a docência em um ambiente socioeducativo, que hoje é considerada ínfima. A pretensão não é de se esgotar o tema proposto, dada a sua abrangência e sua complexidade, mas sim oferecer um referencial de aprimoramento para os professores que atuam nessa área.

Portanto, estendemos este tapete como forma de ofertar uma melhor visibilidade à comunidade acadêmica, reconhecendo, assim, que o espaço para privados de liberdade também é um ambiente para se cuidar e educar, mesmo diante de todas as adversidades que o sistema nos impõe. Destaco, ainda, que fizemos escolhas sobre os caminhos que percorremos e suas consequências. Escolhas essas que, em alguns momentos, foram ousadas e arriscadas, mas das quais não nos arrependemos, devido à valiosa contribuição científica que esta pesquisa pode vir a apresentar na academia sobre a temática da docência em um ambiente socioeducativo.

Referências

ARRAZ, F. M. A socioeducação: importância de Ações e Práticas Pedagógicas para a vida do adolescente em conflito com a lei. 7º *Seminário de Educação e Formação Humana*: II Simpósio Educação, Formação e Trabalho. Belo Horizonte, 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) – regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Brasília: Senado Federal, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.

MOURA, Jónata Ferreira de. O grupo hifopem nutrindo a constituição de um pesquisador (auto)biográfico: o ato encarnado de fazer pesquisa: como nos tornamos pesquisadores narrativos. In: NACARATO, Adair Mendes; MOURA, Jónata Ferreira de (org.). *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 392-340.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de Privação de liberdade. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio/ago., 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (org.). *Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 1-21, jan./mar. 2021.

SILVA, Nilcea M. *Professor e sistema socioeducativo: conquistas, desafios e perspectivas para a promoção do desenvolvimento do adolescente*. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria. v. 39, n. 1, p. 39- 50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.



Sobre os autores

Adriana Mota Ivo Martins

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ex-coordenadora Municipal do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC). Atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, compondo a equipe do Núcleo de Alfabetização e Letramento. Integrante dos Grupos de Pesquisa LapenSi e Didaktikè (FaE/UFMG). Mestre em Educação pela linha Didática e Docência.

E-mail: adrianamotaivomartins@gmail.com

Ana Maria Alves Saraiva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar (DAE/FaE/UFMG) e dos Programas de Pós-Graduação Acadêmico e Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora nas temáticas de Educação e Pobreza; Desigualdades Educacionais e Gestão Escolar.

E-mail: anasaraiva.ef@gmail.com

Carmem Lucia Eiterer

Professora Titular de Didática da Faculdade de Educação da UFMG. Pós- Doutora em Educação pela UFRJ. Bacharel e Licenciada em Filosofia pela FFLCH-USP. Doutora e Mestre em Educação pela FE-USP. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (Promestre) da FaE-UFMG. Integra o Grupo de Pesquisa Didaktikè (FaE-UFMG).

E-mail: eiterercarmem@gmail.com

Cláudia Starling

Professora da UFMG/FaE, atua na área da Didática e realiza pesquisas sobre a docência e a formação. Atualmente, coordena o Programa de Pós-Graduação PROMESTRE/UFMG e integra o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE/UFMG). Já atuou por muitos anos na Educação

Básica, com experiência na Direção, na Coordenação e na Docência. Participa da coordenação do grupo de Pesquisa LapenSi (Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si /UFMG). Integra os grupos de Pesquisa Didaktikè (FaE/UFMG) e GESTRADO (FaE/UFMG) (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente).

E-mail: claudiastarling@ufmg.br

Cynthia Melo

Sou Mestre em Educação (2022) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Docência da Educação Básica, com ênfase em Alfabetização e Letramento (2008) pela UFMG e em Educação Especial e Inclusiva (2018), Psicopedagogia Institucional (2019) e Docência do Ensino Superior (2020) pela Faculdade São Luís. Me graduei em Pedagogia (1998) pela UFMG. Atuo há 25 anos na rede municipal de Belo Horizonte como professora de 1º e 2º ciclos, formadora no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC /2014-2018), Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental (2015-2017), Coordenadora Pedagógica Geral (2018-2021) e atualmente sou Diretora de Escola de Ensino Fundamental (2022-). Possuo experiência pedagógica em gestão e planejamento escolar, gestão de processos avaliativos e pedagógicos, formação de professores, promoção, articulação e execução de projetos pedagógicos escolares e científicos

E-mail: cynthia.m@edu.pbh.gov.br

Débora Santos Pereira

Graduanda em Letras pela Faculdade de Letras da UFMG. Bolsista BDCTI vinculada ao Projeto de Pesquisa “Saberes sobre o ensino e a construção do conhecimento didático nas salas de aula de Didática”, em desenvolvimento na FaE-UFMG, no período compreendido entre 2022 e 2025, com apoio da Fapemig.

E-mail: deboraspereira19@gmail.com

Fernando Arraz

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorado em Letras: Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre em Educação e Docência (PROMESTRE) pela UFMG. Professor Substituto da Faculdade de Educação (FaE/UFMG) – Ensino de Língua Portuguesa. Servidor público – Analista Segurança Pública/Pedagogo na Secretaria Estadual de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP). Participa do grupo de pesquisa – Laboratório de Pesquisa em Experiências de Formação e Narrativas de Si (LapenSI/UFMG) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática (Didaktiké). Interesse em pesquisas voltadas para narrativas (auto)biográficas, didática e docência, Sistema Socioeducativo e Prisional.

E-mail: fernandomarraz@gmail.com

Gladys Rocha

Graduada, Mestre e Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Pós-doutorado pela Université Laval (Canadá). Professora Associada (aposentada) da FaE-UFMG. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (Promestre) da FaE-UFMG. Coordena o Grupo de Pesquisa Didaktiké (FaE-UFMG).

E-mail: gladysrocha1@gmail.com

Nair Pires

Pós-Doutorado em Educação pela Université Laval (UL/CA), Doutorado e Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Especialização em Educação Musical e Graduação em Piano pela Escola de Música da UFMG. Professora Aposentada da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atualmente está como Professora Visitante da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) e Professora Colaboradora do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE/FaE/UFMG).

E-mail: nair.pires@yahoo.com.br

Nirlene Oliveira

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG, graduação em Direito - Faculdades Kennedy (2012) e em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga/MG (1985). Escritora e Professora com experiência na docência em português. Exerceu as funções de coordenadora pedagógica e diretora escolar.

E-mail: nirlene.oliveira@hotmail.com

Pauliane Romano

Pós-doutoranda na FaE/UFMG. Doutora e mestra em Educação pela UFMG. Graduada em Pedagogia também pela UFMG e em Administração Pública pela UEMG. Editora Adjunta da Revista Docência do Ensino Superior, vinculada à Diretoria de Inovação e Metodologia de Ensino (GIZ/Prograd/UFMG). Professora em cursos de graduação, pós-graduação e orientadora de trabalhos de conclusão de curso. Pesquisadora nas áreas da educação superior, trabalho docente, formação de professores, com interesse nas áreas de metodologias de ensino, planejamento e avaliação, produção do conhecimento, comunicação e divulgação científica. Integra o grupo de Pesquisa Didaktikê (FaE/UFMG) e do LapenSI (Laboratório de Pesquisa em Experiência de Formação e Narrativas de SI/FaE/UFMG).

E-mail: paulianeromano@gmail.com

Sílvia Ulisses de Jesus

Pedagoga, Professora Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte e Sabará; Mestra em Educação e Docência UFMG 2021/2023). Especialista em educação com ênfase em Alfabetização e Letramento (UFMG- 2018/2019), Neuroaprendizagem (UNYLEYA -2017/2019), História e Cultura Africana (São Luiz 2020), graduada em Pedagogia (UFMG - 2000/2005). Integrante do grupo de pesquisa LAPENSI. Experiência em direção, coordenação e docência, palestras e minicursos na área da Educação.

E-mail: sil.ulisses2012@gmail.com

Vanessa Regina Eleutério de Miranda

Graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação, todos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta na mesma universidade, vinculada à Faculdade de Educação (FaE), atuando na graduação (licenciaturas) e no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE). Pesquisadora da temática étnico-racial na educação, sobretudo nos currículos e nas práticas escolares, bem como na formação de professores. Tem experiência com a abordagem de outras temáticas voltadas para a diversidade cultural, como relações de gênero, gênero e sexualidade, juventudes e juventude negra (entre tantas outras), especialmente onde a didática, o currículo e a formação de professores são eixos articuladores. Atualmente, coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMG e o projeto de extensão Bibliografia Viva, transmitido mensalmente pelo canal oficial da FaE/UFMG no YouTube. Integra o grupo de Pesquisa Didaktikè (FaE/UFMG).

E-mail: vanessareleuterio@gmail.com

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

Edital Coletâneas 2023/1

