



FORMAÇÃO, CURRÍCULO e DOCÊNCIA:

Saberes diversos e aprendizados
plurais com/na pesquisa

Francisco Canindé da Silva
Antonia Batista Marques
Sílvia Maria Costa Barbosa
(Orgs.)





FORMAÇÃO, CURRÍCULO e DOCÊNCIA:

Saberes diversos e aprendizados
plurais com/na pesquisa

Francisco Canindé da Silva
Antonia Batista Marques
Sílvia Maria Costa Barbosa
(Orgs.)

2023



Copyright © Edições UERN, 2023
Todos os direitos reservados.

Preparação de texto:
Francisco Canindé da Silva
Revisão:

Diagramação e Capa:
Ana Beatriz Caldas Davi

Edições UERN
edicoes.uern@uern.br

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

UERN

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretor da Editora Universitária da Uern - Eduern

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Chefe do Setor Executivo da Editora Universitária da Uern - Eduern

Jacimária Fonseca de Medeiros

Chefe do Setor de Editoração da Editora Universitária da Uern - Eduern

Emanuela Carla Medeiros de Queiros



Conselho Editorial das Edições UERN

Edmar Peixoto de Lima

Filipe da Silva Peixoto

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Jacimária Fonseca de Medeiros

José Elesbão de Almeida

José Cezinaldo Rocha Bessa

Maria José Costa Fernandes

Kalídia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Capa e Diagramação

Ana Beatriz Caldas Davi

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

FORMAÇÃO, CURRÍCULO E DOCÊNCIA: saberes diversos e aprendizados plurais com/na pesquisa [recurso eletrônico]. /

Francisco Canindé da Silva, Antonia Batista Marques, Sílvia Maria Costa Barbosa (orgs.). - Mossoró, RN; Edições UERN, 2023.

247p.

ISBN: 978-85-7621-415-1 (E-book).

1. Educação. 2. Ensino e Pesquisa. 3. Pesquisa em educação. 4. Formação de professores. I. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. II. Título.

UERN/BC

370 CDD

Bibliotecário: Aline Karoline da Silva Araújo CRB 15 / 783

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Por que pensar?
Porque nem tudo está pensado. O possível, por ter
mais energia, é mais rico que o real. Por isso, não
é legítimo reduzir o real ao que existe. Há alterna-
tivas, e o importante é que o pensar que as permite
ver seja o mesmo que as permite avaliar. Só assim
poderemos distinguir as boas das más alternativas.*

Boaventura de Sousa Santos





SUMÁRIO

Prefácio 8

Pôr em prática um pensamento plural acerca da formação de professores

Rosa Aparecida Pinheiro

Apresentação 17

Formação, currículo e docência: pesquisas, reflexões e compromissos com a pesquisa

Francisco Canindé da Silva, Antonia Batista Marques e Silvia Maria Costa Barbosa

Capítulo 01 24

O sentimento de bem-estar docente e de realização profissional na Educação Infantil

Júlio Ribeiro Soares e Rosivania Maria da Silva

Capítulo 02 49

Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas

Antonia Batista Marques e Marta Maria Oliveira Costa de Araújo

Capítulo 03 79

As contribuições do PIBID na atividade docente do professor supervisor

Silvia Maria Costa Barbosa e Elisiana Nadia da Silva

Capítulo 04 108

Artes de fazer e o efeito Luke Skywalker

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro e Hélio Fernandes Viana





SUMÁRIO

Capítulo 05 130

Vivências curriculares na escola de tempo integral: invenções cotidianas

Francisco Canindé da Silva e Quézia Patrícia Albano dos Santos

Capítulo 06 153

Formação docente nas reformas da instituição pública: aproximações entre projetos do Distrito Federal e do Rio Grande do Norte (1924-1930)

Sara Raphaela Machado de Amorim e Raquel Lopes Pires

Capítulo 07 189

O jogo das olimpíadas na educação: o contexto das redes em tempos de governança

Zacarias Marinho e Maria de Lourdes Rangel Tura

Capítulo 08 217

Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior/curso de Pedagogia: acontecimentos cotidianos como processo outro de construção de conhecimentos

Francisco Canindé da Silva e Brenda Chaves Diógenes

Sobre os autores 241



Prefácio

Formação para a docência: por ressignificações disruptivas

Rosa Aparecida Pinheiro

Ao pensarmos a formação docente como movimento de continuidade, com perspectivas inovadoras, temos nesta produção acadêmica, intitulada *FORMAÇÃO, CURRÍCULO E DOCÊNCIA: Saberes diversos, aprendizagens plurais com/na pesquisa*, reflexões engendradas e potentes contribuições, através das pesquisas de um Programa de Pós-graduação, na reelaboração de conceitos e analogias com as diferentes pautas curriculares. Nessas investigações, pre-nunciam-se os pilares de uma Universidade Pública, que são: o ensino, a extensão e a pesquisa, com análises e sínteses imbricadas aos cotidianos de práticas educativas em seus meandros diversos. Os textos conduzem o leitor pelos caminhos das configurações de práticas pedagógicas, conferindo sentidos aos processos educativos nas interações entre os sujeitos e as possibilidades de humanização. O tema geral, que articula saberes distintos aos campos da formação inicial e continuada, constituição curricular e práticas docentes, permite também a reflexão quanto às relações entre Universidade e outras instituições educativas, fazendo circular novas modulações.

Deparamo-nos, no decorrer desta produção acadêmica, com desafios intrínsecos ao campo da formação de professores, nos contextos educativos e sociais relacionados à experiência de formação inicial e continuada, bem como nas experiências de vida pessoal e profissional, em construção histórica coletiva e individual, como aponta Antônio



Nóvoa (1992). Como esse autor ressalta, dialogia inerente à produção coletiva textual, como a apresentada nesta obra, se organiza no enlace entre as práticas educativas formativas e as instituições em que os autores atuam, pronunciado nas esferas da educação básica e nas ações investigativas intencionalmente imbricadas no âmbito escolar – produzindo dinâmicas e revelando novas concepções

Cada capítulo, em sua vertente, emoldura a constituição de investigadores em produções de saberes que fomentam o campo da formação docente, criando possibilidades distintas embrenhadas pelo fio condutor da criticidade e do tensionamento próprios aos campos conceituais que conformam o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da UERN. Os resultados das pesquisas desse programa, no qual se potencializam a reflexão e o protagonismo de pesquisadores e educadores em formação, são indissociáveis das vivências, das experiências e do desenvolvimento profissional, denotando a responsabilidade laborativa e a consistência teórica do grupo de autores. No escopo de formação docente, os capítulos apresentam experiências educacionais que nos permitem localizar brechas e visibilizar evidências da configuração e da implementação curricular como fundamental para os exercícios materializados na formação inicial e continuada dos professores, como implantadores das políticas nacionais e do fazer de cada local educativo.

A organização dos capítulos se formata como um mosaico compacto das construções textuais, que, embora mantenha as especificidades dos estudos em seus campos de delimitações, não os restringe a parcialidades. Esse formato de conceber os resultados de pesquisas para além das molduras universitárias, na articulação com professores supervisores, gestores e coordenadores das redes de escola básica, encontrando conjuntamente os principais desafios,



estratégias e caminhos, constrói uma potência combinatória que propicia a ressignificação de preceitos já estabelecidos. Como veio principal, podemos apontar a construção dos projetos de pesquisa na perspectiva colaborativa, uma outra lógica que não responde ao individualismo instituído nas relações advindas da Escola Moderna ao qual nossas instituições educativas ainda são moldadas. Traduzindo escolhas intencionalmente elaboradas pelas intervenções pedagógicas, as práticas docentes evidenciam organizações curriculares que implicam significados que se constituem nos contextos dinâmicos, evidenciados em dimensões diferenciadas.

Os embates sobre processos formativos, inicial ou continuado, envoltos em modelagens curriculares distintas, evidenciam enfoques políticos e culturais, nos quais as investigações apresentam compromissos engendrados pelos participantes em construções que refutam a neutralidade em um campo demarcado por valores, interesses e ideologias implicados nas ações formativas dos sistemas educativos. As afinidades entre campos diferenciados de conhecimento ocorrem em situações de rupturas na produção de conhecimentos, correspondendo aos momentos de formulação de novos saberes, nos quais convivem tanto a ordem como a diversidade, dependendo das maneiras a partir das quais as pessoas produzem trajetórias e se posicionam em relações sociais cotidianas.

A rede de nexos construída nessa produção traz o vislumar de sentidos da formação que permeiam toda a integração com o saber, não como um imprevisto, mas como uma ação elaborada para repensar sobre e com as experiências vivenciadas que ocorrem nos momentos formativos. Na delimitação dos elementos intrínsecos à concepção de tessitura curricular na formação, são apresentados saberes diagnosticados em seu enlace com os preceitos da ciência,



componente básico do saber acadêmico que pode redimensionar a ação educativa, embora, como afirma Arendt (1996), a qualificação como pressuposto da autoridade não a garanta por si só. Essa qualificação do educador deve consistir também na capacidade de conhecer o mundo e possibilitar aos demais esse conhecimento, compartilhando a responsabilidade de sua transformação. O ato educativo se torna ação política, em conceito de amplitude, na textura de relações e reflexões sobre as práticas educativas desenvolvidas, no sentido que Arendt (1997) dá ao político, ou seja, aquilo que se estabelece como conexão e não como algo previamente definido.

Nas investigações apresentadas, a organização de conhecimentos é um fator essencial, mas não em uma padronização de saberes imposta aos educadores da comunidade, na qual todos devem seguir a mesma fórmula de procedimentos. No processo de formação baseado na autorreflexão, isto é, na reflexão na ação e sobre a ação, a escolha de cada sujeito é um elemento fundamental para a realização do ato educativo, no qual o conhecimento teórico parte dos saberes relevantes para codificações e linguagens encontradas em campos de conhecimento diferenciados. Nessas dimensões formativas, Nóvoa (1995) esclarece que os saberes resultam também das experiências dos outros ao serem socialmente valorizados e são elaborados segundo modalidades socio-culturais concretas, em que a dialogia entre interioridade e exterioridade, individual e coletivo, está presente.

Nas pesquisas de pós-graduação, em específico, ao lidarmos com situações inusitadas, mobilizamos um estoque de saberes que adquirimos nos estudos teóricos e nas vivências com situações análogas, haja vista que nas situações educativas as ações e reações dos sujeitos das pesquisas em suas conceituações e estratégias estão à mercê de ocorrências e incertezas. Para além da pós-graduação, a importân-



cia da pesquisa na atividade do educador, investigador por desígnio, se torna inerente ao espaço de escolarização, sendo que as diferenciações procedem das especificidades dos territórios da ação e das perspectivas de atuação, valores e atitudes comuns. Na contextualização, ao tomarmos o cotidiano como referência, temos o preceito de possuir como característica o não pragmatismo e a unidade imediata entre pensamento e ação, pressupondo a capacidade de mobilização do repertório de saberes próprios de cada educador.

A partir dessas demarcações, as produções apresentadas neste livro, objetivando a integração entre as práticas curriculares e a formação inicial e continuada, têm lastro em duas vertentes teóricas que delineiam os fundamentos educacionais. No veio teórico-metodológico da Psicologia Sócio-histórica e do Materialismo Histórico-Dialético, encontramos pesquisas que abordam a formação inicial e continuada, em sua relação com a gestão, a valorização do professor e os programas formativos. Os capítulos que trazem as análises investigativas nessa abordagem teórica compreendem as pesquisas por um olhar de totalidade em um movimento que possibilita sínteses de múltiplas determinações. A investigação dos significados e dos sentidos constituídos por professores da Educação Infantil sobre a sua satisfação e realização profissional docente evidencia a importância das interações sociopolíticas e culturais nas instituições educativas. Ao abordar os cotidianos escolares na perspectiva do trabalho do professor e da gestão na constituição do bem-estar profissional, compreende-se que o campo de formação continuada não deve se restringir ao professor, mas se estender a todos os que fazem parte das instituições educacionais.

A partir desse referencial teórico, outra investigação, que implica o campo da gestão nas significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas na



escola, trata de como os coordenadores contribuem para a reflexão sobre a prática docente e as demandas de formação continuada. Realiza-se, para tanto, um trabalho de intervenção e de momentos oportunos para a reflexão acerca da prática do professor, proporcionando a interação entre profissionais e potencializando seus conhecimentos pela troca de experiência. Essa relação entre a gestão, as práticas educativas e curriculares e os campos de formação inicial e continuada está explícita também na pesquisa quanto à significação da profissão docente, por intermédio do PIBID, no subprojeto de Pedagogia da UERN, tendo o princípio da transferibilidade na análise dessa política pública para a formação inicial docente. O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) demarca o espaço de formação edificado em um lugar constituído “[...] numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 23). Ao buscarem compreender como são constituídos os sentidos e os significados produzidos por professoras, por intermédio das vivências no PIBID, os pesquisadores evidenciam a relevância das políticas públicas para a formação inicial e a contribuição de uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas, o que gera estímulo para a busca de novos conhecimentos.

Essas pesquisas denotam o pressuposto da Universidade como um espaço de conjunção com a Escola Básica, por meio de investigações que promovem novos saberes constituídos em processos educativos que têm como lócus escolas públicas do Rio Grande do Norte. Nos princípios e procedimentos metodológicos, são demonstrados fundamentos que questionam os arranjos societários e educacionais que modulam as desigualdades sociais e os estigmas culturais que precisam ser contestados na ação docente e nos



seus princípios formativos. Nesse movimento, as investigações concebidas no contexto de diversidade, como frutos de questões históricas e políticas, desconstróem paradigmas cristalizados, trazendo nos demais capítulos as perspectivas multirreferencial, cotidianista, na ótica certauniana e de autores que exploram o contexto da cibercultura.

Como pesquisa vinculada ao POSEDUC, a investigação acerca das práticas curriculares e das ações formativas dos educadores na escola de Educação Integral, na abordagem cotidianista, nos revela, a partir das narrativas escritas em caminhos autoformativos, que, embora os parâmetros desse modelo educacional se configurem como dispositivos de mudança social para a comunidade – entendida como um espaço que amplia não apenas o tempo na escola, mas também as garantias de aprendizagens vivenciadas por todos os seus praticantes –, esses princípios somente são possíveis pela ressignificação dos professores na organização curricular que emerge das relações cotidianas concebidas em sua autoformação. Em um mesmo contexto de políticas de formação docente, deparamo-nos com a investigação quanto às reformas empreendidas no Rio Grande do Norte e no Rio de Janeiro, contextualizando-as em seus respectivos recortes temporais de realização, no contato com os interesses que orientaram as obras desenvolvidas em cada localidade. Essa pesquisa, respaldada pela abordagem da Nova História Cultural, é significativa ao possibilitar compreender o percurso das políticas de formação docente e seus enredamentos para a atualidade e nas demandas do tempo presente.

Pensar currículos, saberes-fazeres docentes, práticas avaliativas, tecnologias educativas, projetos pedagógicos e práticas curriculares em um compromisso com a formação do cidadão e da pessoa humana para um tipo de sociedade (SILVA, 2000) implica a formação inicial e continuada dos



educadores e profissionais da educação, visando uma outra sociedade possível, não distópica. Nessa ótica, é apresentada a pesquisa sobre o processo de avaliação nos cotidianos de docentes e discentes envolvidos em avaliações da aprendizagem no curso de Pedagogia UERN, na contribuição para repensar os modelos institucionalizados no Ensino Superior, com perspectiva certeuniana, na ressignificação em um campo tão complexo como o da avaliação e sua necessidade no campo da formação docente.

As atividades concretizadas nas ações colaborativas, em parcerias institucionais, importantes para a visualização e o entendimento da complexidade na organização de processos educativos nos cotidianos, aportam estratégias delineadas através dos relatos quanto aos procedimentos de ensino e seus limites. As experimentações educativas apresentadas são ancoradas pela escuta de sujeitos no abarcamento do cotidiano da sala de aula, contribuindo para repensar perfis formativos e como os elementos encontrados podem ser transfigurados para outras experiências educativas. Delineia-se, também, o reconhecimento de que os saberes presentes no entorno da escola, vivenciados na ação educacional, podem reformatar as compreensões que se impregnam na lógica escolar a na formação para a docência, pois, embora situados e culturalmente demarcados em seus contextos sociais e institucionais, eles são dotados de transferibilidade para outras construções acadêmicas.

O caráter de transposição decorre da articulação entre as perspectivas teóricas e o não isolamento dos contextos socioculturais e educativos, embora sejam reconhecidas as particularidades de cada encadeamento e as análises do local na relação complexa com o global. Essa inter-relação se dá também na intercomunicação entre os conceitos, para redimensionar as pesquisas apresentadas em um patamar de participação e ação crítica no âmbito coletivo. Na inter-



-relação de processos formativos e das práticas curriculares, como território de multiplicidades, em uma trajetória de construção cultural, a produção desmistifica preceitos fixos de cultura única e padrão – com os embates inerentes a esfera educacional e ao contexto social, oferecendo experimentação de práticas e registros irruptivos em diferentes perspectivas e possibilitando a análise de posicionamentos distintos quanto ao espaço de participação institucional e da sociedade civil, corroborando brechas de resistências em formatos de leituras transformadoras da sociedade.

Apresentação

Formação, currículo e docência: pesquisas, reflexões e compromissos com/na pesquisa

*Francisco Canindé da Silva, Antonia Batista Marques e
Silvia Maria Costa Barbosa*

As discussões político-epistemológicas que envolvem a formação de professores em programas de pós-graduação em educação têm se aproximado cada vez mais das concepções, das práticas e das propostas cotidianas das escolas e de seus praticantes. Pensar currículos, saberes-fazer docentes, práticas avaliativas, tecnologias educativas, projetos pedagógicos e muito do que acontece na realidade escolar (*dentrofora* dos espaços físicos) tem sido tema de pesquisas na graduação, especialmente na pós-graduação.

Com o uso de pressupostos e abordagens metodológicas democratizantes – participativas, inclusivas e colaborativas –, pesquisadoras e pesquisadores da Pós-Graduação em Educação têm empreendido um movimento mais amplo de não apenas mais “coletar” informações no chão da escola, mas também de construir reflexões e compreensões com esses próprios autores cotidianos da escola. Ouvir os sujeitos e sentir na pele as tensões provocadas pelas relações interpessoais, estabelecendo um diálogo aberto, ético e evolutivo, tem se constituído na ação propositiva de nossas pesquisas, por entendermos que o que nos move não são as técnicas de pesquisa em Educação, mas as problemáticas (sociais, culturais, políticas e econômicas) em que a escola, principalmente a pública, está envolvida.

Vivenciamos de perto, a partir de nossas lentes de pes-



quisa, por meio de orientandas e orientandos, encharcados de práticas cotidianas, o que e como se passa a vida na escola, desde as ausências, limitações e escassez de materiais, das fragilidades dos espaços físicos, da não valorização e reconhecimento profissional, até as inúmeras e diferentes iniciativas criadas e reinventadas por estes autores, como forma de resistência e reexistência (SANTOS, 2020) em contextos de desmontes de políticas públicas e de direitos sociais já historicamente conquistados.

A linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ao longo de seus dez anos, vem intensificando e potencializando a proposta de realizar suas pesquisas com essa característica emancipatória, por entender que os desafios que se colocam à educação em espaços escolares e não escolares, na Educação Básica ou no Ensino Superior, precisam ser transgredidos, subvertidos. Com a força da formação inicial e continuada, seus autores poderão lutar com mais intensidade e capacidade política e pedagógica argumentativa.

Os trabalhos de investigação realizados na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, referenciados por princípios éticos e socialmente comprometidos com a emancipação de educadoras e educadores tem se organizado, preferencialmente, em torno de três eixos articuladores: a formação, o currículo e a docência, considerando, nessa propositura, as especificidades teóricas e metodológicas de cada professora-pesquisadora e de cada professor-pesquisador.

Entendemos que a formação humana e o desenvolvimento profissional docente englobam um conjunto aberto de concepções, situações e práticas educativas impossíveis

de serem traduzidas na totalidade, a partir de nossas concepções e métodos. Por isso, temos preferido pensar-praticar nossas pesquisas enquanto processo *complexus*, articuladas às condições materiais e concretas que as tornam possíveis, tanto no campo da teorização como no campo da prática.

Os textos que compõem este livro, selecionados por professoras e professores da referida linha de pesquisa e seus respectivos orientandos e orientandas, refletem a arquitetura cooperativa pela qual transitamos e produzimos conhecimento, cuja unidade é a diversidade de trabalhos ousados, criativos e plurais. Da proposta híbrida da análise dos discursos, dos estudos sócio-históricos, dos estudos cotidianos e da multirreferencialidade até a história social e a psicologia social, os textos apresentam resultados de pesquisas com currículos praticados nos cotidianos das escolas, políticas de currículo, tecnologias na educação, história de vida, formação de professores, formação continuada de professores e formação docente, possibilitando aos possíveis leitores um encontro com conteúdos e metodologias singulares, que tanto podem ajudar os sujeitos da prática educativa quanto aos ingressantes no universo da pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse encontro de perspectivas teóricas, políticas e epistemológicas, *Júlio Soares Ribeiro* e *Rosivania Maria da Silva*, no capítulo intitulado “O sentimento de bem-estar docente e realização profissional na educação infantil”, fundamentados na perspectiva teórico-metodológica da psicologia sócio-histórica, analisam os significados e os sentidos constituídos por professores da Educação Infantil sobre o sentimento de bem-estar (satisfação e realização profissional) na atividade docente.

No contexto dessa abordagem teórica, *Antonia Batista Marques* e *Marta Maria Oliveira Costa de Araújo*, no

capítulo intitulado “Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas”, fundamentam-se na Psicologia Sócio-Histórica para apreender as significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas na escola, tendo como lócus escolas públicas do município de Mossoró – RN e como colaboradoras três professoras.

Silvia Maria Costa Barbosa e Elisiana Nadia da Silva, assumindo também essa perspectiva teórica, produzem um texto acerca de sentidos e significados produzidos por três professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em sua atividade docente, mediante as vivências no programa, a partir do seguinte questionamento inicial: como são constituídos os sentidos e significados produzidos por essas professoras diante da atividade docente por intermédio das vivências no PIBID? As referidas autoras apresentam discussão pautada no arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, que tem como autor principal Vygotsky. No texto, discutem a significância da profissão docente, por intermédio do PIBID, no subprojeto de Pedagogia da UERN, e desvelam as significações constituídas por essas educadoras no modo de ser e fazer a docência, por meio do procedimento analítico dos núcleos de significação.

No contexto dos estudos *nosdoscom* os cotidianos (OLIVEIRA, 2013), *Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro* e *Hélio Fernandes Viana* proporcionam aos leitores uma reflexão sobre as condições de produção do artefato tecnológico no contexto de realização de um projeto de ciências, a partir dos resultados de uma pesquisa no mestrado em Educação. A partir de uma hermenêutica, cuja chave e inspiração provêm da perspectiva cereteuniana (Certeau) e multirreferencial (Ardoino), que considera o contexto da cibercultura (Levy, Serres e Santos), o trabalho destaca a realização de um projeto de ciências de alto impacto social

(DAVI) diante de um contexto socioeconomicamente adverso do autor do projeto. Sugere-se que o ator logra seus objetivos através de artes do fazer (reuso), que constituem uma arte do consumo outro. Sugere-se que há aí uma conquista simbólica que se manifesta na *arte do dizer* como *ato* político, veiculado na narrativa da autoria, a qual quer produzir um efeito: **o efeito Luke Skywalker**. Nesse sentido, ser e dizer se articulam na experiência aprendente na relação *cidadeciberespaço*, cujo produto outro é a autoria do sujeito.

Francisco Canindé da Silva e Quêzia Patrícia dos Santos apresentam resultados da pesquisa de mestrado em Educação acerca de currículos *pensadospraticados* na escola de Educação Integral em Tempo Integral. Valem-se, para tanto, de narrativas feitas a partir de mergulhos com todos os sentidos nos cotidianos da escola-campo de pesquisa, reconhecendo diferentes *espaçostempos* de aprendizagens, propositivos à organização e à integralização curricular. Fundamentados em concepções teóricas democratizantes e emancipatórias de educação, capturam, no voo rastejante nos cotidianos, outras maneiras de dizer, andar, sentir, cheirar, tocar e aprender dos praticantes da escola, que, em nossa reflexão, são curriculares e dilatam o tempo, em tempo integral.

Com o objetivo de identificar iniciativas relacionadas à formação docente nos projetos de Reforma da Instrução Pública do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte (1924-1930), respaldando-se teórica e metodologicamente no campo de abordagem da Nova História Cultural, a partir do desenvolvimento da investigação documental, em diálogo com autores como Chartier (2003, 2010), Le Goff (2011) e Pesavento (2003), *Sara Raphaela Machado de Amorim* e *Raquel Lopes Pires* escrevem o texto “Formação docente nas reformas da instrução pública: aproximações entre pro-

jetos do Distrito Federal e do Rio Grande do Norte (1924-1930)”.


Zacarias Marinho e Maria de Lourdes Rangel Tura fazem uma discussão sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa e as Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), considerando-as como políticas de feições de avaliação em larga escala. Além disso, percebem-nas como políticas em rede, já que envolvem diferentes instituições, enquadrando-se no que Stephen Ball chama de nova governança, tensionando o currículo e a subjetividade dos sujeitos escolares.

Por fim, *Francisco Canindé da Silva e Brenda Chaves Diógenes* apresentam um trabalho acerca da prática de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), optando por realizar um mergulho, com todos os sentidos (ALVES, 2008), nos cotidianos de professores e alunos do referido curso, a fim de perceberem momentos, movimentos e acontecimentos avaliativos que se caracterizam relevantes ao debate envolvendo a formação do pedagogo/professor em contextos não autorizados (CERTEAU, 2011).

Para que o processo fosse possível, assumem a abordagem de pesquisas *nosdoscom* os cotidianos (OLIVEIRA, 2012; ALVES, 2008), na busca por desinvisibilizar, valorizar e potencializar práticas avaliativas fugidias, desviantes e astutas, capazes de driblar regras e produzir aprendizagem significativa. Fundamentados em Esteban (2013), Luckesi (2005), Certeau (2011) e Santos (2009), realizam mergulhos nos cotidianos, registrando, por meio do Diário de Pesquisa (BARBOSA; HESS, 2010), práticas outras que se traduzem em acontecimentos avaliativos. Resultante do envolvimento, percebem e destacam uma diversidade de maneiras avaliativas, desenvolvidas nos cotidianos do curso,



expressando-se como potencial no sentido de possibilitar aos discentes e docentes reflexões críticas e autonomia humana e profissional.

Com desejos variados de colaborar com a transformação da sociedade ultraliberal e ultrarreacionária na qual estamos vivendo, as autoras e autores deste livro tomam a formação, o currículo e a docência como dispositivos de pesquisa, priorizando a luta por liberdade e emancipação humana em suas diferentes abordagens. Nossa aposta é a de que todos, todas e todes aqueles que contactarem com o livro possam produzir outras compreensões e continuar estabelecendo, em seus espaçostempos de prática e formação, outras lutas por igualdade, liberdade e emancipação social.

Boa leitura!

Mossoró/RN, novembro de 2021.



O sentimento de bem-estar docente e de realização profissional docente na Educação Infantil

SILVA, Rosivania Maria da¹
SOARES, Júlio Ribeiro²

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professora da rede pública de ensino (Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Apodi/RN). E-mail: s.rosivania@yahoo.com.br.

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade da Faculdade de Educação da UERN. Orientador deste trabalho. E-mail: julioribeirosoares@yahoo.com.br.

Nota Introdutória

Diante do desafio que é ser professor – profissão em que, muitas vezes, devemos desempenhar vários papéis, como de pai, mãe, psicólogo, enfermeiro, entre outros –, é possível que o educador se sinta despreparado e inseguro. Destacamos também que, cada vez mais, exige-se do professor a realização de tarefas burocráticas que demandam muito tempo e energia, sem esquecermos que pelo menos uma parte deles não dispõe de recursos materiais adequados para realizar um trabalho de qualidade.

Desse modo, muitos professores se sentem frustrados por não poderem investir na própria formação continuada, tendo em vista os salários baixos que os obrigam a trabalhar mais de um expediente. A tudo isso se soma a falta de reconhecimento e valorização profissional. Assim, mesmo diante de toda essa realidade, eles ainda são responsabilizados e considerados culpados pela maioria dos problemas do sistema educacional. Sobre esses aspectos, Oliveira (2004, p. 1132) destaca:

Nesse contexto, é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Diante disso, surge o mal-estar docente, um fenômeno que vem sendo diagnosticado tanto em professores de instituições públicas como de instituições privadas. Para

Esteve (1994, p. 24-25), o mal-estar docente diz respeito aos “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce à docência”. Nessa situação, o professor passa a manifestar sintomas físicos, cognitivos e/ou emocionais negativos em decorrência de situações adversas vividas intensa e reiterativamente em sua profissão.

As investigações realizadas nos anos de 1960 e 1970 trouxeram como tema principal as insatisfações dos docentes em seu trabalho. Na década de 1980, o mal-estar docente começou a ser pesquisado mais a fundo e ganhou impulso nos últimos anos. A problemática é atual, pois trata de um fenômeno cada vez mais presente em vários contextos e que atinge um alto número de professores. Os primeiros estudos científicos sobre o sentimento de mal-estar dos professores concentraram-se na Europa, buscando explicar uma série de acontecimentos que levavam a profissão docente a certa depreciação (ESTEVE; FRANCO; VERA, 1995).

Segundo Codo (2004), todo tipo de trabalho envolve algum sentimento afetivo por parte do trabalhador, seja na afinidade estabelecida com outros, seja na relação constituída com o trabalho. A esse respeito, o autor ressalta:

O caso do professor é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (CODO, 2004, p. 3).

Quando o professor gosta da sua profissão, do seu trabalho e da equipe com a qual atua, ele consegue estabelecer laços de afinidade com o que faz e com todos os sujeitos

com os quais interage.

Pesquisas como as realizadas pelo professor Jesus (2002)³ revelam que nem todos os professores apresentam sentimento de mal-estar docente. Segundo o autor, são muitos os docentes que expressam sentimentos de satisfação e de realização profissional. É acerca dessa questão, portanto, que o nosso objeto de investigação diz respeito, ao focar no estudo do sentimento de bem-estar constituído por professoras no decurso de suas atividades escolares na Educação Infantil. Jesus (2007, p. 26) aponta:

O conceito de bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e a realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.

Para que exista bem-estar, é preciso que se goste da profissão e que se tenha interesse em buscar estratégias e novos conhecimentos para a ampliação das possibilidades de sucesso pessoal e profissional.

Nesse sentido, podemos inferir que o bem-estar docente não se refere apenas à ausência de fatores de mal-estar. Ele corresponde, principalmente, à descoberta e à vivência de um verdadeiro papel de professor inserido no seu entorno sócio-político-escolar, que, nas suas fortalezas e no apoio daqueles que fazem parte do seu entorno, procura reconstruir-se cotidianamente.

O bem-estar docente abrange muitas dimensões sociais e profissionais. Por essa razão, deve ser estudado le-

³ Um dos maiores pesquisadores na atualidade dos temas mal-estar e bem-estar docente.

vando em consideração a pessoa, suas emoções, seu entorno, sua história e a sociedade na qual está inserida.

Isso posto, o **objetivo geral** deste estudo consistiu em analisar os significados e os sentidos constituídos por professores da Educação Infantil acerca do sentimento de bem-estar (satisfação e realização profissional) na atividade docente. Para apreendermos os sentidos e os significados constituídos sobre bem-estar docente, fundamentamo-nos na psicologia sócio-histórica. Apoiamo-nos, ainda, no recurso da entrevista recorrente e reflexiva, a fim de considerarmos as falas/os pensamentos da professora, que expressam ânimo, prazer, satisfação, vontade e emoções relacionadas à atividade docente na Educação Infantil.

Além da Introdução, o capítulo está estruturado em outros quatro itens: procedimentos teóricos e metodológicos, contradições do bem-estar docente, notas conclusivas e referências.

Procedimentos teóricos e metodológicos

Esta pesquisa se fundamenta na Psicologia Sócio-Histórica e no Materialismo Histórico-Dialético, aportes teóricos e metodológicos que compreendem o homem como ser constituído nas relações com o meio físico e social. O conhecimento do sujeito é um processo condicionado, portanto, à compreensão de sua totalidade. Destacamos que, “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2004, p. 36).

Nessa perspectiva, a produção de dados é um encontro entre pesquisador e pesquisado, processo que possibilita a construção de conhecimentos a partir dos dados “coleta-

dos” na fala do sujeito, os quais se encontram carregados de emoções, afetos, significados e sentidos. Assim, cabe ao pesquisador libertar-se das aparências reveladas pela fala do sujeito, buscando as determinações sociais e históricas que configuram a realidade que vem sendo estudada.

Considerando esses apontamentos sobre o instrumento de entrevista, utilizamos, para a obtenção dos dados de nossa pesquisa, as entrevistas recorrentes e reflexivas. Acreditamos que tais instrumentos são relevantes para a produção de dados neste estudo.

Szymanski (2011, p. 15) entende a entrevista reflexiva como

um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder.

Desse modo, tendo em vista que esse tipo de instrumento de coleta de “dados” busca não apenas essa horizontalidade, mas também leva em conta a presença constante dos significados durante o processo comunicativo, a autora o classifica como entrevista reflexiva.

Compreendidos os procedimentos necessários para a realização da entrevista reflexiva, apresentaremos uma discussão sobre os conceitos e os entendimentos a respeito da entrevista recorrente. Para Simão (*apud* LEITE; COLOMBO, 2006, p. 128), esse tipo de procedimento “pode ser caracterizado como um processo interativo entre pesquisador e sujeito, que propicia a construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada”. Nesse sentido, a entrevista recorrente é uma ferramenta de investiga-

ção que se realiza pelo contato e pelo diálogo face a face, resultando em um processo interativo entre pesquisador e investigado.

Leite e Colombo (2006, p. 133) afirmam ser importante a ressalva de que “esse rico processo interativo é garantido pela possibilidade de o sujeito acessar, discutir e alterar a análise preliminar, realizada pelo pesquisador, dos seus próprios relatos”. Frisam, ainda, que outro aspecto de extrema importância é a escolha dos sujeitos. Para os autores, essa escolha deve ser intencional e os sujeitos escolhidos devem, *a priori*, ter se apropriado de “conhecimentos/histórias/experiências necessários para que as perguntas da pesquisa possam ser respondidas. Daí o cuidado que o pesquisador deve ter ao propor os critérios e os procedimentos para a escolha dos sujeitos” (LEITE; COLOMBO, 2006, p. 134).

O sujeito da pesquisa é uma professora que leciona na Educação Infantil, numa Unidade de Educação Infantil do município de Mossoró/RN. Para a realização da análise, adotamos o procedimento de organização e análise do material de pesquisa, conforme os núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2013). Por meio dessa proposta de análise, buscamos revelar o modo de pensar, sentir e agir da professora a quem atribuímos o cognome de Isadora, no movimento dialético de suas atividades profissionais, especialmente em relação ao seu modo de atuar na Educação Infantil.

É importante ressaltarmos que todo discurso verbal constitui-se em um universo de significações a ser revelado pelo pesquisador. Assim, a palavra com significado é a primeira unidade que se realça. Por isso, partimos dela, com o propósito de realizarmos uma análise do sujeito, e não das construções narrativas.

No primeiro passo, organizamos os pré-indicadores alcançados a partir da fala do sujeito. Destarte, foi nas palavras significadas em seu contexto que apareceram os diversos pré-indicadores ou temas que constituíram a realidade sócio-histórica do sujeito de nossa pesquisa. Fizemos a primeira organização das informações obtidas por meio de leituras flutuantes das entrevistas transcritas.

Depois de concluirmos o primeiro passo, avançamos para a segunda etapa da organização dos dados obtidos, a constituição dos indicadores, tendo como base a aglutinação dos pré-indicadores. Essa aglutinação se fez mediante alguns critérios (como o de similaridade, complementaridade ou contradição), identificados entre os pré-indicadores.

Finalizado o processo de aglutinação, o terceiro passo foi formarmos os núcleos de significação com o objetivo de analisarmos os significados e os sentidos constituídos pela professora da Educação Infantil sobre o bem-estar docente, após articularmos os indicadores em núcleos de significação.

Assim, os significados e sentidos são apreendidos apenas quando analisados no movimento de construção e transformação do sujeito.

Contradições do bem-estar docente

Este núcleo de significação é resultado da articulação dos seguintes indicadores: *Situações que revelam o bem-estar docente*, *Situações que originam o bem-estar docente* e *Situações que provocam mal-estar docente*. Eles revelam o que a professora Isadora sente e pensa acerca do bem-estar docente e, ainda, se referem à sua prática pedagógica junto às crianças da Educação Infantil, sinalizando que o bem-estar não se constitui de forma linear, pois tem história e é

tensionado por situações contraditórias, como é o caso das situações de mal-estar.

Antes de iniciarmos a discussão e a interpretação do núcleo de significação em questão, condiz recorreremos às ideias de Marchesi (2008, p. 121), para que possamos compreender o significado da expressão bem-estar docente. Para o autor,

o bem-estar emocional é uma condição necessária para a boa prática educativa. É preciso sentir-se bem para educar bem, ainda que sem esquecer que o bem-estar emocional deve vir acompanhado do saber e da responsabilidade moral, para que a atividade docente atinja sua maturidade (MARCHESI, 2008, p. 121).

Sendo assim, ao desenvolver a função docente, o professor necessita estar bem emocionalmente para poder educar bem, situação que implica a constituição de um comportamento ético-profissional, isto é, repleto de habilidades e capacidade para exercer a profissão docente, condições indispensáveis para que ele desenvolva um bom trabalho pedagógico. Esses requisitos estão ligados a diversos fatores, aos quais faremos referência no decorrer deste núcleo.

Há de se considerar também que, enquanto alguns professores se sentem satisfeitos com determinadas situações, outros estão incomodados e insatisfeitos com a profissão docente. Compreendemos, com isso, que nem todos os professores desenvolvem o bem-estar docente pelo mesmo motivo.

A origem do mal-estar docente está na vida real dos professores, na forma como estes enfrentam seu trabalho e nas condições educacionais e sociais vividas e significadas por eles. A esse respeito, Marchesi (2008, p. 53) nos pos-

sibilita entender que a maneira como o mal-estar docente afeta os profissionais da educação está relacionada ao modo de pensar, de sentir e de agir de cada indivíduo, tendo em vista que, para o referido autor:

A sensação de estafa interfere na motivação, nos projetos e nas ações dos professores e faz com que eles percam, ou pelo menos reduzam seriamente, sua capacidade de se relacionar e de se interessar pela situação educacional dos seus alunos (MAR-CHESI, 2008, p. 53).

Muitas vezes, devido ao mal-estar docente, o professor não consegue interagir com os alunos nem se sente motivado para desenvolver um trabalho satisfatório. Desse modo, o estado negativo do professor depende do jeito como é orientada a sua formação e como são determinadas as relações entre a administração educacional e os docentes. Podemos observar a importância desse aspecto no seguinte pré-indicador:

Eu quero paz; eu não quero adoecer”. Eu estava adoecendo. Amanhecia o dia, eu dizia: “-Senhor, eu tenho mesmo que ir para ali?” Por aí, você tire a pressão psicológica, o mal-estar que ela deixava para todos os funcionários.

Os sentidos constituídos por Isadora revelam que, antes de lecionar na Unidade de Educação Infantil L.D.C., a docente vivenciou o mal-estar docente ao trabalhar numa outra Unidade.–A partir da fala da professora, podemos inferir que Isadora sentia-se esgotada com a profissão docente, pois se considerava em processo de adoecimento e, conseqüentemente, perturbava-se com a sua situação. Para a professora, voltar à Unidade todos os dias causava um

desgaste mental, devido à pressão psicológica que sofria na instituição, problema ocasionado pela sua gestora escolar. Diante dessa situação, a professora se vê inquieta e resolve sair da Unidade, como podemos constatar abaixo:

O que me fez sair de lá [da primeira Unidade que trabalhei] foi a direção. Eu amo lá. A equipe é maravilhosa, muito compromissada. As mães são maravilhosas, os alunos são maravilhosos.

Nesse processo, Isadora se mostra bastante decidida, embora tenha tido um bom relacionamento com a equipe escolar, com as crianças e com os pais dos alunos. Ao dizer **“antes que meu corpo adoecesse, pedi para sair.** Eu acho assim: você ter que trabalhar no canto que se sinta bem. Você se sinta bem, verdadeiramente”, compreendemos que, para a educadora, sentir-se bem no local de trabalho é fundamental, visto que corresponde a uma maneira de não adoecer. Nesse pré-indicador, observamos também que Isadora revela sua frustração em trabalhar no local por causa da direção da escola. A esse respeito, Marchesi (2008, p. 55) ressalta:

A liderança do diretor é, possivelmente, uma das dimensões que mais influenciam na situação dos professores. Sua capacidade para elaborar um projeto coletivo, para evitar conflitos e negociar soluções e para criar uma cultura que facilite o trabalho docente é um elemento fundamental nessa atividade profissional. O abandono dessas funções aumenta a tendência ao conflito e favorece ao mal-estar.

A partir dessa citação, compreendemos com clareza a relevância que a gestão escolar tem para o direcionamento da escola. Conforme Marchesi (2008), a direção da escola

exerce grande influência no aspecto emocional dos docentes, o que significa dizer que a gestão escolar pode e deve evitar situações que originem mal-estar docente.

A partir de sua fala, Isadora desvela os motivos que a fizeram sair da Unidade onde trabalhava para lecionar na Unidade em que está lotada atualmente. De acordo com a professora, a gestão escolar da Unidade em que trabalhou anteriormente lhe causava mal-estar docente. Entretanto, Isadora afirma que foi a própria direção que possibilitou a sua decisão, conforme podemos observar abaixo:

Era a Gestão, **era a gestão**. Era gestão... **Ela (a gestora) não valorizava os profissionais. As ideias que nós dávamos, ela não acatava.** A ideia tinha que ser dela.

Nessa fala, podemos perceber os anseios e as angústias vivenciadas por Isadora quando atuava na antiga U.E.I. A professora se sentia desvalorizada e, com isso, se angustiava por não contribuir com as decisões do espaço escolar, além de sentir medo de se tornar uma pessoa agressiva e amarga com as crianças.

Segundo Marchesi (2008, p. 55), “outro fator que aumenta a tensão dos docentes é sua falta de envolvimento nas tarefas coletivas. A participação no funcionamento da escola favorece a motivação, a autoestima e a satisfação no trabalho”. A partir das ideias do autor, podemos perceber que, por não participar das decisões da instituição em que atuava e devido à falta de valorização profissional, Isadora se sentia desmotivada e passou a ter medo de adoecer e de se tornar uma professora agressiva e amarga com as crianças. Chegamos a essa conclusão a partir deste pré-indicador:

Eu não queria me tornar uma pessoa agressiva. De repente, eu estar gritando com eles **pelo fato de não estar bem**, pelo fato de ter sido reclamada sem motivos, entendeu? Então, o meu medo era esse. Eu **não queria ficar amarga na minha sala de aula com meus alunos, com minha profissão**, por causa de uma pessoa.

Marchesi (2008, p. 55), em suas ideias, afirma que “a maioria dos professores considera que nem a sociedade, nem as administrações educacionais, nem as famílias valorizam e apoiam o suficiente seu trabalho, o que aumenta o risco de mal-estar docente”.

Preocupada com seus sentimentos negativos, a professora revela o medo que tinha de tornar-se uma profissional sem motivação para a docência. Assim, a partir das suas necessidades, decidiu mudar de local de trabalho como uma forma de evitar que adoecesse e, conseqüentemente, fosse obrigada a abandonar a profissão docente. Contudo, Isadora estava insatisfeita profissionalmente, como podemos observar abaixo:

Chegou um ponto que **eu estava com medo de passar as minhas angústias** [medo, insatisfação, agressividade], tudo que eu estava sentindo, **a minha insatisfação profissional**. Eu passar **para meus alunos**. E eu não queria isso, entendeu?

Observamos que Isadora se preocupou em não transmitir seu estado emocional para seus alunos, o que evidencia o seu profissionalismo e zelo pelos educandos. Marchesi (2008, p. 38) considera que os professores da Educação Infantil “se preocupam com a educação e estão mais preparados para cuidar da dimensão afetiva, social e moral dos alunos”.

É interessante observarmos que, ao dizer “então, **são**

essas coisas que foi tornando uma insatisfação, um desgaste muito grande”, Isadora tinha a consciência de que estava insatisfeita com a gestão escolar. Portanto, a docente percebeu que esse mal-estar poderia intervir na sua saúde e, ainda, afetar as crianças. Em outras palavras, além de intervir no modo de ser, isto é, no pensar, no sentir e no agir do professor – dimensão psicológica –, também afeta sua saúde – dimensão biológica.

Além disso, a partir do pré-indicador citado, podemos perceber que Isadora desvela o mal-estar que, para ela, era causado pela gestão escolar. Isso significa que ela gostava de ensinar na Educação Infantil e tinha um bom relacionamento com as crianças, com os professores, com os pais e com a equipe escolar.

É importante destacarmos que, logo que começou a trabalhar na Unidade atual, Isadora passou a vivenciar o bem-estar docente. Para ela, o gosto de ensinar nasceu logo que ela começou a lecionar na Educação Infantil. Entretanto, com o tempo e com a insatisfação gerada no decorrer da atividade docente, ela foi perdendo esse vínculo afetivo. Esse pensamento da professora pode ser observado no pré-indicador abaixo:

O meu bem-estar foi quando eu cheguei à Educação Infantil, que eu vi a diferença do alunado que eu tinha para Educação Infantil, porque são crianças que são mais claras, são mais carinhosas, apesar de todo trabalho que você tem da adaptação.

Por meio dessa fala, a professora revela os motivos que a fizeram optar pela Educação Infantil. Entre estes, está a sua percepção de que as crianças desse nível de ensino demonstram ter mais carinho e afeto pelos professores, o

que as leva a ter um respeito maior por estes, postura que, segundo ela, não é expressa pelos alunos maiores. Ao contrário, às vezes, são crianças agressivas com os colegas e o com os professores.

Prosseguindo a análise, de acordo com Isadora, o bem-estar docente decorre de diversos fatores, conforme podemos observar no pré-indicador abaixo:

O bem-estar é todo um conjunto, todo um conjunto que faz com que você sinta prazer no que você faz. Prazer em dizer assim: “-Rapaz, eu tenho prazer em acordar e trabalhar”.

A partir dessa fala de Isadora, é possível depreendermos que o bem-estar docente pode ser causado por um conjunto de fatores, os quais possibilitam que o professor se sinta bem por ter optado pela profissão docente. De fato, para a professora, estar num lugar que lhe dá prazer contribui para a sua motivação em sala de aula.

Nessa perspectiva, ao relatar que **“as pessoas acham que o bem-estar de um professor, de um educador, é o salário”**, Isadora acredita que o salário é importante para o bem-estar do professor. A professora reforça essa ideia ao mencionar que **“é primordial, é essencial, é necessário para todo ser humano”**. Porém, entende que isso não é o mais importante, nem é tudo. A professora acredita que existem outros fatores que contribuem para que o professor se sinta satisfeito. Seu pensamento acerca disso se revela no pré-indicador abaixo:

Eu tenho geláguia. Não tem agora porque os ladrões levaram. **Eu tenho banheiro. Então, tudo isso me dá prazer, me dá prazer porque eu tenho as condições mínimas necessárias para o meu bem-estar**

e o bem-estar dos meus alunos.

O relato de Isadora revela a importância que ela dá às condições de trabalho que contribuem para seu bem-estar docente. A professora relata que é preciso dar condições aos docentes para que estes se sintam satisfeitos com a profissão e, consequentemente, possam desenvolver um trabalho significativo com as crianças.

Isso posto, percebe-se que Isadora dispõe de recursos em sua sala de aula e que atribui seu bem-estar docente a vários fatores. Sobre isso, afirma que **“as capacitações é um bem-estar. O salário, claro que é em primeiro lugar! O salário, suas capacitações, o espaço físico e também a equipe”**. Nesse pré-indicador, a professora evidencia que o seu bem-estar docente está relacionado a muitos fatores. De acordo com ela, isso lhe dá prazer para ensinar e motivação para estar todos os dias na sala de aula. Afirma, ainda, que foi tudo isso que despertou nela o desejo e a vontade de trabalhar com o Infantil.

Então, **foi o novo. O novo que me fascinou na Educação Infantil**, porque eu vim **aprender junto com eles**. Todo dia, **eu estou ensinando e estou aprendendo**, entendeu? Outra coisa, assim, também que eu vejo, é o local.

Dessa forma, para o bom desenvolvimento de um trabalho pedagógico e para que o docente se sinta valorizado, não lhe basta apenas uma remuneração significativa. Marchesi (2008, p. 122) destaca que, além disso,

as administrações educacionais devem ser conscientes de que o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade do ensino dependem, em

grande medida, de que os professores se sintam compreendidos, valorizados e apoiados e precisam destinar os meios para atingir esse objetivo.

Portanto, depois de observarmos os sentimentos de Isadora no que concerne ao bem-estar docente, percebemos que o primeiro fator que contribuiu para que ela ficasse bem foi o fato de ter começado a lecionar na Educação Infantil, embora tenha vivenciado o mal-estar docente no início de sua carreira, ocasionado pela falta de limites dos alunos do Ensino Fundamental I. Para Isadora, na Educação Infantil, o professor aprende com as crianças, o que contribuiu para que ela se sentisse bem e feliz. Além disso, Isadora defende que o local de trabalho também é importante para o bem-estar dos professores, o que pode ser observado no pré-indicador abaixo:

O seu bem-estar se dá em muitos níveis, entendeu? Você tem que estar num local adequado, um local onde você se sinta bem, um local aonde você tenha condições de trabalho digno.

Com base na fala de Isadora, podemos observar que a docente considera relevante que o professor tenha condições de trabalho para exercer de forma plena a sua função. Além disso, defende a participação da família como essencial para o bem-estar docente, realidade que ela vivencia na U.E.I. L.D.C. em que trabalha atualmente.

Outra coisa que eu acho que é muito importante para o bem-estar é você ter os pais, a família dentro da escola e, aqui, apesar dessa Creche ser numa periferia, nós temos o apoio muito grande dos pais. Eles são muito presentes em reunião mais simples, reunião de pais e mestres, em eventos que a gente faz.

Nesse pré-indicador, Isadora conta que os pais dos alunos da instituição onde ela trabalha participam da vida escolar dos filhos, o que, para ela, é fundamental. A esse respeito, frisa Marchesi (2008, p. 111):

Os professores [...] experimentam emoções positivas nas suas interações com as famílias, como bem-estar e satisfação, quando acreditam que os pais estão sendo responsáveis, quando notam que eles apoiam e reconhecem o seu esforço ou quando respeitam seu julgamento profissional.

Os sentimentos revelados pela professora demonstram sua satisfação com a docência e o quanto se identifica com o nível de ensino em que tem atuado. Porém, percebemos que esse afeto e essa afinidade pela Educação Infantil foram conquistados no decorrer das suas vivências e que se deram também devido às condições de trabalho e à forma como foi acolhida na Unidade.

Diante do exposto, percebemos que, numa escala, Isadora considera a estrutura física como o último aspecto que contribui para o bem-estar docente, sendo a gestão escolar o elemento mais importante. As significações da professora acerca disso podem ser observadas abaixo:

A estrutura [o espaço físico da Unidade] é o último ponto. A equipe... O gestor é fundamental no seu trabalho pedagógico, **na sua sala de aula, no seu acordar todos os dias para você vim para os seus alunos [...].**

Ainda sobre esse pré-indicador, devemos notar que Isadora condiciona o seu bem-estar docente, principalmente, à gestão escolar e, posteriormente, à equipe docente. Para a professora, uma gestão e uma equipe comprometidas, organizadas e companheiras possibilitam que ela se

sinta bem e tenha motivação para ensinar. Enfim, Isadora mostra ser uma professora feliz atualmente. Primeiro, por estar na Educação Infantil e, segundo, por ter uma gestora companheira e humana, que a respeita e, acima de tudo, acredita no professor, o que para ela é essencial. O pré-indicador abaixo revela o seu modo de pensar acerca disso:

Quando foi no final do ano [2012], eu soube que ia abrir essa Creche. E a creche que eu trabalhava era cinco minutos da minha casa. Aqui, eu estou muito longe da minha casa. Eu atravesso quase que Mossoró toda para chegar aqui. Mas, eu venho com prazer.

Mesmo sendo distante da sua casa, a professora demonstra o afeto pela Unidade onde está lotada e a sua satisfação em trabalhar nela, lugar que considera encontrar uma equipe e uma gestora que têm compromisso. Para Marchesi (2008, p. 89), “o trabalho em equipe pressupõe uma tarefa compartilhada, um projeto que aglutina vários professores e que os leva a se encontrarem para refletir, aprender juntos e, às vezes, tomar decisões”.

Ao interpretar esse núcleo de significação, inferimos que os significados e os sentidos constituídos pela professora Isadora no que tange ao bem-estar docente são resultantes de seu bom relacionamento com a gestora da instituição em que trabalha atualmente. Compreendemos também que a professora da Educação Infantil, colaboradora de nossa pesquisa, se sente satisfeita em relação à profissão escolhida. Concluimos que, para ela, o salário e as condições de trabalho favoráveis são alguns dos fatores positivos que constituem a subjetividade do professor e que, por isso, contribuem para que professores se sintam estimulados e satisfeitos com a profissão.

Entendemos, ainda, que para Isadora as experiências que lhe proporcionaram mal-estar docente trouxeram um desgaste emocional. Isadora já gostava de lecionar na Educação Infantil, mas as situações vivenciadas por ela, na sua primeira experiência com esse nível, causaram-lhe mal-estar docente pela falta de um bom relacionamento entre ela e a gestão da escola.

Ao relatar as suas vivências com docentes, gestores, alunos e pais da instituição em que leciona, Isadora nos ofereceu elementos para compreendermos como origina-se, revela-se e evita-se o mal-estar docente. Ao mesmo tempo, ela nos possibilitou conhecer os fatores que lhe proporcionam bem-estar docente.

Nesse sentido, destacamos que o que foi exposto pela professora Isadora condiz com os estudos realizados sobre o bem-estar docente. Em outras palavras, as muitas situações mencionadas por ela foram diagnosticadas por autores como Marchesi (2008), Jesus (2007), Codo (2004) e Oliveira (2004). Essa relação nos permite compreender que os sentidos produzidos por Isadora se aproximam dos significados constituídos socialmente. Na análise desse núcleo, inferimos que o conhecimento da professora de como se revela o bem-estar docente muito contribui para o desenvolvimento de estratégias que possam evitar o mal-estar docente e contribuir com o entendimento da sua constituição.

Portanto, muitos fatores foram favoráveis ao bem-estar de Isadora. Entre eles, podemos citar a boa estrutura da creche onde a professora está lotada; os materiais didáticos e pedagógicos dos quais ela dispõe; o seu bom relacionamento com os colegas de trabalho, com os alunos e com os pais de alunos; além da presença de uma gestora responsável e humana. Isso tudo proporcionou o bem-estar docente de Isadora.

Notas conclusivas

Motivada pelo interesse de pesquisar e estudar a dimensão subjetiva da atuação de professoras em classes de crianças pré-escolares, delimitei⁴ como objetivo geral para esta investigação analisar os significados e os sentidos sobre o bem-estar docente constituídos por professores da Educação Infantil.

No decorrer do trabalho, recorri à abordagem da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (1998, 2007) e Luria (1979), teóricos que – sobretudo Vigotski – me orientaram na compreensão da dimensão subjetiva e objetiva da professora colaboradora desta investigação, com base na significação e no sentido. Essa categoria me proporcionou apreender que a dimensão subjetiva da professora Isadora se constitui nas relações com o mundo objetivo, com os outros, especialmente, com os que lhes são significativos – a gestora da instituição na qual ela está lotada atualmente.

Ainda em relação à dimensão subjetiva da professora, recorri a Codo (2004) para compreender como se forma e se transforma a afetividade no ser humano. Essa discussão foi importante na compreensão de que o bem-estar docente é produzido nas relações afetivas vivenciadas com outros sujeitos e que se manifestam em forma de emoções, afetos e sentimentos indicadores dos estados afetivos de mal-estar e bem-estar docente.

Os aportes teóricos de Nóvoa (1992) e Freire (2002) me ajudaram na compreensão sobre o tornar-se professor, isto é, o processo de constituição docente. Apreendi que o sujeito se constitui na articulação entre subjetividade e objetividade. Por isso, a professora colaboradora do estudo

4 Como foi feito na apresentação e na introdução, nas considerações finais, o predomínio da 1ª pessoa do singular se repete, por se tratar de minhas considerações em relação à realização da presente pesquisa.

nos dá indícios de que o seu bem-estar é uma característica da sua constituição docente, que se caracteriza a partir da sua relação com o mundo objetivo.

Considereei a professora colaboradora de modo particular, porém, representando o universal, isto é, considerando que sua maneira de pensar, sentir e agir sintetiza o bem-estar dos professores da Educação Infantil. A partir da abordagem teórica que norteou o meu pensamento, compreendi a professora pesquisada como totalidade, em processo, em movimento e, portanto, síntese de múltiplas determinações. Para chegar a essas considerações e a uma comprovação, realizei uma pesquisa empírica, mediante entrevista recorrente (LEITE, 2006) e reflexiva (SZYMANSKI, 2011). Objetivando apreender o bem-estar docente dos professores da Educação Infantil, a análise e a interpretação dos dados foram realizadas mediante o procedimento teórico-metodológico dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013), que me nortearam a organizar os dados produzidos em pré-indicadores e indicadores, resultando no seguinte núcleo de significação: **contradições do bem-estar docente**.

Os sentimentos da professora apontam que, logo que começou a trabalhar na Educação Infantil, sentiu temor e medo pela falta de experiência na área, mas que, ao participar de cursos de formação continuada, foi superando. Hoje, sente-se satisfeita e realizada, embora tenha vivenciado um choque de realidade devido à insegurança que sentia com as crianças da Educação Infantil.

O modo de a professora da Educação Infantil compreender o bem-estar docente, identificando como ele se revela e se origina, denota que sua convivência com uma gestora comprometida e humana lhe proporcionou bem-estar docente. Em síntese, as vivências com uma equipe organizada

- em especial, com uma gestora competente e profissional
- viabilizou o bem-estar docente na vida da professora Isadora.

Diante da carência de pesquisas sobre os significados e os sentidos do bem-estar docente de professores da Educação Infantil, considero este trabalho de pesquisa relevante. A maioria dos estudos sobre a temática não analisa os sujeitos nem procura investigar o sujeito na sua totalidade, tratando, em vez disso, dos discursos.

Não posso dizer que esse percurso transcorreu sem atropelos e dificuldades, pois é uma temática nova e complexa e que me despertou a refletir, a fazer e a refazer, muitas vezes, as atividades planejadas. Porém, busquei, como meta, apresentar os resultados da melhor maneira possível e compreender as zonas de sentido, de forma que representassem o modo de ser da professora Isadora, representante das vivências de muitos professores da Educação Infantil.

Isso posto, finalizo este trabalho de investigação, com as questões pertinentes respondidas. Entretanto, sei que os questionamentos não se esgotam nesta pesquisa. Já existem novas perguntas para pesquisas futuras, que representem discussões novas e relevantes, por exemplo: por que os professores da Educação da Educação Infantil apresentam interesse de continuar na docência mesmo com as péssimas condições de trabalho?

Ainda, registro que a realização desta pesquisa me oportunizou novas concepções e compreensões sobre a realidade que constitui o bem-estar docente da professora Isadora e sobre o ser pesquisadora. Embora tenha realizado outras pesquisas anteriormente, apreendi que o bem-estar da profissão docente é bem mais complexo do que pode parecer. Com o surgimento de novas concepções, tecnologias e a desvalorização social, os desafios da profissão docente

geram inquietações no professor e desenvolvem sentimentos de mal-estar docente.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abril. 2013.

CODO, W. (coord.) **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2004.

ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, J. M.; FRANCO, S.; VERA, J. **Los profesores ante El cambio social**: repercusiones sobre la evolución de la salud de profesores. Barcelona: Anthropos; México: Universidade Pedagógica Nacional, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

JESUS, S. N. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto, 1998.

_____. **Perspectivas para o bem-estar docente**: uma lição de síntese. Lisboa: Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico-CRIAP/ASA, 2002.

_____. **Professor sem stress**: realização profissional e

bem-estar. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção primeiros passos; 23).

LEITE, S. A.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v. 1.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas

ARAÚJO, Marta Maria Oliveira Costa de⁵
MARQUES, Antônia Batista⁶

⁵ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN – Faculdade de Educação). E-mail: marthaoliveiral@yahoo.com.br

⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); professora da Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN). E-mail: tonhabm@yahoo.com.br.

Introdução

Os processos educativos ocorrem mediatizados pelas relações entre o ser humano e o mundo. Essas relações são carregadas de afetos que permeiam nossa trajetória pessoal e profissional. Esta pesquisa fez parte do “Projeto Práticas Educativas”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES), da Faculdade de Educação (FE), constituído por pesquisadores da UERN; alunos da Iniciação Científica e da Pós-Graduação; e professores da Rede Pública e Particular de Mossoró e cidades circunvizinhas. Teve como objetivo apreender as significações de professoras acerca da atuação de coordenadoras pedagógicas na escola, tendo como lócus Escolas Públicas do Município de Mossoró/RN e como sujeitos três professoras, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

O referencial teórico e metodológico é fundamentado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engel e da Psicologia Sócio-Histórica, iniciada pela tríada Vigotski, Leontiev e Luria e continuada por diversos estudiosos, dentre os quais utilizamos Bock, Aguiar e Gonçalves (2015), Barbosa (2011), Marques (2014), entre outros. Além disso, selecionamos autores que discutem os aspectos legais acerca da função, do papel e do trabalho do coordenador pedagógico, tais como: Placco, Almeida, Souza e Libâneo. As categorias metodológicas e de análise foram: historicidade, mediação, sentido/significado, pensamento/linguagem e atividade. Como método, escolhemos a entrevista reflexiva, realizada com três professoras da Rede Pública da cidade de Mossoró/RN. Já como procedimento para a produção das informações, usamos a entrevista reflexiva (SZYMANSKI) e, para a análise e a interpretação das informações, optamos pela proposta metodológica dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA; SOARES;

MACHADO, 2015).

Este capítulo está estruturado em três partes: notas introdutórias, para situar o leitor; discussões, para contextualizar o objeto, apresentar o caminho da pesquisa, bem como seus resultados; por último, a articulação entre os resultados e o objetivo proposto, além de algumas proposições.

A função do coordenador pedagógico: recortes da história

Consideramos a discussão sobre a função do coordenador pedagógico pertinente para a nossa pesquisa, pois não podemos apreender as significações de professoras sobre a atuação das coordenadoras pedagógicas desconsiderando a historicidade que envolve esse objeto. Para tanto, como forma de delimitar essa contextualização, fizemos recortes envolvendo aspectos históricos e legais, as atividades referentes ao dirigir e ao coordenar e as discussões sobre a necessidade da demarcação das atribuições desse profissional.

No Brasil, a função do coordenador pedagógico teve seu marco na década de 1970, com o surgimento da figura dos especialistas em Educação, entre eles, o supervisor pedagógico, cargo que, no seu bojo, requer que o profissional tenha uma atuação semelhante. Naquele contexto, em plena ditadura militar, surgiram demandas para a atuação desse profissional, assim o campo da educação necessitava de especialistas na área. Em termos legais, a Lei 5.692/71 define de que maneira os especialistas em educação deveriam ser formados, explicitando, no seu Artigo 33, que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

Essa mesma lei determina quais são as funções do supervisor escolar. Entre elas, estão: “planejamento; [...] orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos”, entre outras. Com a redemocratização do Brasil a partir dos anos 1980 e a reforma da educação na década de 1990, ocorreram mudanças quanto à formação e às funções desses especialistas. Tais reformas apontam para uma tendência temática: nova qualidade educativa, com mudança nos currículos, na gestão educativa e na avaliação dos sistemas na profissionalização docente, introduzindo, assim, estratégias de descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, como também novas tarefas e responsabilidades do conjunto dos atores escolares (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011). Desse modo, de acordo com Garcia (2017, p. 1407), com a

intenção de superar essa divisão desigual que caracterizava a escola dos anos 90, século XX, as funções desenvolvidas pelo supervisor escolar e orientador educacional passam a ser desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico; este, por sua vez, passa a assumir uma postura diferente, e ao contrário de impor, viabiliza uma relação dialógica com todos os segmentos da escola, especialmente com a equipe docente.

Placco, Souza e Almeida (2012) ressaltam que desde os primeiros cursos de Pedagogia já se abordava a questão da supervisão pedagógica. Com a promulgação da Lei n. 5692/1971, referente à reforma dos Ensinos de 1º e 2º graus, foi instituída a figura do profissional no quadro do magistério, com uma atuação na supervisão pedagógica, apresentando diferentes denominações, que são: supervisor

pedagógico, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico e professor coordenador.

A coordenação pedagógica foi instituída para todas as escolas. Suas atribuições foram definidas em leis estaduais e municipais, cabendo a esse profissional a função de administrar o PPP da escola e exercer as funções burocráticas e pedagógicas, sobressaindo-se as atividades relativas ao apoio pedagógico aos professores.

A Lei Complementar 290/2005 foi revogada. Ela discorre sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Norte, destacando a nomenclatura de coordenador pedagógico. Em seu Art. 8, trata das competências do coordenador pedagógico, que são:

- I - coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor e do estudante, visando à promoção, à permanência e ao sucesso do educando;
- II - acompanhar a vida acadêmica do estudante;
- III - viabilizar a elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica, bem como garantir seu cumprimento; e
- IV - elaborar o planejamento e coordenar as atividades de apoio ao ensino.

Foram definidos, também, nos incisos II, III, IV, V, VI e VII do Art. 2, conceitos referentes às funções do magistério. Essas funções são de suporte pedagógico, docência, hora-docência, hora-atividade, jornada de trabalho e cargo público (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

Em 2016, a Lei Complementar 290/2006, que trata da gestão escolar no âmbito do estado do Rio Grande do Norte, foi revogada pela Lei Complementar 585/2016. Esta dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da

Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, em consonância com o disposto no Art. 206, Inciso VI, da Constituição Federal de 1988; no Art. 14 da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e no Art. 135, Inciso VI, da Constituição do estado do Rio Grande do Norte (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

No Art. 2, a Lei 585/2016 deixa claro que a gestão democrática é entendida como um processo intencional, sistemático, transparente e compartilhado, visando se chegar a uma decisão de construção coletiva. Ela funciona ao se mobilizarem os segmentos, os meios e os procedimentos para atingir os objetivos da unidade escolar, envolvendo, de forma efetiva e participativa, seus aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros.

O Parágrafo único do Artigo 38 dessa lei define que o COORDENADOR PEDAGÓGICO SERÁ DESIGNADO PELO DIRETOR da respectiva unidade escolar. Por sua vez, o Art. 39 se refere às competências do coordenador pedagógico, que são:

- I – coordenar as atividades relacionadas ao trabalho do professor, visando à promoção, à permanência e à aprendizagem do estudante;
- II – acompanhar a vida escolar do estudante;
- III – viabilizar a construção, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, bem como garantir seu cumprimento;
- IV – mediar a elaboração do planejamento e das atividades de apoio ao ensino;
- V – compor a equipe pedagógica e articular as atividades de ensino e de aprendizagem em todos os turnos (RIO GRANDE DO NORTE, 2016).

A Lei Complementar 585/2016 estabelece as mesmas competências para o coordenador pedagógico da lei revo-

gada, sendo acrescentada apenas uma, concernente a “compor a equipe pedagógica e articular as atividades de ensino e de aprendizagem em todos os turnos”.

Mesmo com todas essas leis que tratam da função do coordenador pedagógico, o estado do Rio Grande do Norte ainda se refere ao supervisor pedagógico como especialista em educação ou apoio pedagógico. Para esses profissionais serem efetivados, é necessária uma aprovação prévia em concurso público de provas e títulos, assumindo um regime de trabalho parcial de 30 horas, integral de 40 horas ou com dedicação exclusiva.

O coordenador pedagógico, na Lei da Gestão Democrática e Participativa na Rede Estadual do estado do Rio Grande do Norte (Lei 585/2016), é designado pelo Diretor da respectiva unidade escolar. Em outras palavras, o coordenador pedagógico não se submete ao concurso público. É escolhido pela direção escolar e faz parte da equipe pedagógica.

Uma gestão democrática deve ser instrumento para o exercício da cidadania participativa, em que as pessoas convivem em espaços públicos e devem ser corresponsáveis pela solução de problemas e conflitos. Nesse tipo de gestão, uma das funções do coordenador pedagógico é promover a articulação entre os professores e a proposta pedagógica da escola. Nessa perspectiva, a função do coordenador pedagógico se configura, essencialmente, na gestão pedagógica. Esse tipo de gestão proporciona a criação de espaços democráticos de discussão sobre as ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem na escola (RISCAL, 2014).

Nessa perspectiva, as funções do coordenador pedagógico na gestão democrática necessitam ser demarcadas. Para Libâneo (2001, p. 179), “a direção e coordenação são funções típicas dos profissionais responsáveis por uma área

ou setor da escola no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico”, por isso, tanto o dirigir quanto o coordenar são tarefas coletivas que, realizadas dessa forma, podem proporcionar o alcance de objetivos e metas preestabelecidas pelos envolvidos. Nesse entendimento, o coordenador pedagógico necessita ter habilidade para o exercício dessas ações.

Conforme Libâneo (2001, p. 179), a função da direção é

[...] pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação.

Dirigir a escola requer que o diretor, junto ao coordenador, tenha uma visão da totalidade que a envolve. Visa-se, assim, articular todo o andamento dos trabalhos administrativos, pedagógicos e, ainda, realizar as atividades de autonomia, de liderança e de participação.

Quanto à função de coordenar, Libâneo (2001, p. 179) aponta que é

[...] um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Nesse entendimento, a função de coordenar converge com a atividade de dirigir, pois tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico devem ter o compromisso de arti-

cular o trabalho de um grupo de pessoas, utilizando-se de estratégias voltadas para a união de esforços e para a liderança, na perspectiva da realização de um trabalho coletivo, com um só objetivo. A esses profissionais, são atribuídas as funções de, por exemplo, prestar assistência pedagógica-didática aos professores, coordenar reuniões pedagógicas, dar apoio, ajudar nas atividades pedagógicas, articular a escola e as comunidades, organizar e coordenar atividades de planejamentos, bem como interagir com os alunos e com os seus pais (LIBÂNEO, 2001). A efetivação das referidas funções envolve os mais variados fatores inerentes à totalidade da realidade que os circunda.

Libâneo (2001) discute sobre alguns desses fatores: a **autoridade**, que consiste em uma atividade de dirigir e coordenar as decisões coletivas; a **responsabilidade**, que se refere às tomadas de decisão descentralizadas; a **decisão**, atividade concernente à melhor decisão diante de várias; a **disciplina**, pautada nos princípios legais e nos interesses sociais e escolar; e a **iniciativa**, que corresponde à capacidade de encontrar soluções aos imprevistos, bem como às situações inusitadas que se apresentam no decorrer do processo escolar.

A demarcação das funções do coordenador pedagógico nem sempre é clara. Esse fato pode colaborar para que o coordenador termine por executar funções que poderiam ser delegadas a outros segmentos da escola, deixando de exercer papéis essenciais à sua atuação, ou seja, acumulando tarefas e correndo o risco de não exercer a sua verdadeira função. Libâneo (2001, p. 183) elenca algumas atribuições do coordenador pedagógico:

Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula [...]; supervisionar

a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos; propor discussões com o corpo docente sobre o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar; orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha de livros didáticos e nas práticas de avaliação da aprendizagem; prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades[...].

Nesse sentido, o coordenador pedagógico pode estar assumindo múltiplas funções. Entre elas, podemos destacar: articular os trabalhos coletivos pedagógicos; acompanhar os trabalhos pedagógicos; fazer as reuniões com os professores; articular os planejamentos, os currículos, o Projeto Político-Pedagógico e a avaliação de aprendizagem; estabelecer a mediação entre escola e família, promovendo, assim, uma relação de parceria entre professores, alunos, pais e direção. Mesmo assim, a função do coordenador ainda se apresenta sem definição no âmbito escolar.

O caminho da pesquisa

A definição do método para realizar uma investigação é um dos momentos fundamentais. Este perpassa toda a pesquisa e, seja qual for a decisão tomada, necessitamos manter a sua rigorosidade até o final.

Vigotski (1991) afirmava que os processos psicológicos superiores que ele estudava não podiam ser explicados pelas leis da natureza nem por leis do espírito (ou subjetivas), mas que suas raízes deveriam ser procuradas nas regularidades das leis da história. Nesse sentido, sugeriu três Princípios de Análise das Funções Psicológicas Superiores:

analisar processos e não objetos; explicação *versus* descrição; e o problema do comportamento fossilizado.

A análise dos processos e não objetos consiste na análise dos processos psicológicos do sujeito e não do objeto, porque o objeto é estável, enquanto os processos psicológicos estão em constante transformação. Para Vigotski (1991, p. 44), “qualquer processo psicológico quer seja o desenvolvimento do pensamento ou do comportamento voluntário é um processo que sofre mudanças a olhos vistos”, então, o nosso foco deve ser analisar a história do fenômeno, conhecendo a sua origem

A explicação *versus* descrição consiste em diferenciar a descrição da explicação. Em outros termos, a análise, nesse princípio, incide essencialmente na explicação, e não na mera descrição, pois a descrição é apenas aquilo que se apresenta de forma aparente, enquanto a explicação é o que é de fato real.

Quanto ao problema do comportamento fossilizado, ocorre devido aos processos superiores já terem passado por “estágios bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados” (VIGOTSKI, 1991, p. 45). A análise psicológica nesse estágio torna-se mais difícil, mas não significa que não seja possível, já que o sujeito se encontra num estágio em que seu comportamento é automatizado. Para Vigotski (1991, p. 67), as manifestações do comportamento fossilizado “são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados”.

3.1 Etapas da pesquisa

No processo investigativo, o estado do conhecimento é primordial, permitindo revelar a relevância e a originalidade desse processo. Destarte, com o objetivo de levantar produções sobre o nosso objeto de pesquisa, fizemos o mapeamento de investigações sobre as significações dos professores acerca da atuação do coordenador pedagógico na escola. O mapeamento foi realizado em plataformas ou em materiais como: teses, dissertações, artigos e outras.

Isso posto, partimos em busca de trabalhos que se relacionassem com a nossa pesquisa, para conhecer o que já vem sendo discutido, como também analisar o foco de cada pesquisa, identificando os pontos comuns e o distanciamento de cada uma delas. Para a realização dessa busca, utilizamos algumas ferramentas tecnológicas. Entre elas, elegemos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma que integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e de pesquisa do Brasil, para buscar dissertações e teses, e os repositórios de três universidades do Nordeste. Nessa biblioteca virtual, reconhecida por parte da comunidade acadêmica, consta uma larga produção científica nacional e internacional.

Para o acesso a trabalhos que abordassem, especificamente, o tema do nosso estudo, fizemos um recorte temporal (2014-2018) e utilizamos os descritores “coordenador pedagógico, supervisor pedagógico e Psicologia Sócio-Histórica”. Outro critério foi filtrar as produções na área de concentração Educação. Para filtrarmos a busca, definimos critérios de exclusão e inclusão que nos aproximavam dos estudos que convergiam ao nosso objeto. Delimitamos a busca em três repositórios: da Universidade Federal do

Piauí (UFPI), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A escolha por essas três universidades se deu porque elas fazem parte do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD/⁷Capes – Edital, 2013), do qual fazemos parte.

Iniciamos as nossas buscas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPI. Encontramos 57 dissertações e 12 teses. Apenas duas dissertações foram localizadas com o descritor Coordenador Pedagógico e uma tese, com coordenador pedagógico, abordando a Psicologia Sócio-Histórica como metodologia de pesquisa. Podemos observar que ambas se aproximam do nosso objeto de estudo.

Mediante as buscas realizadas nessas universidades, elencamos alguns aspectos que consideramos relevantes. A partir deles, selecionamos trabalhos e procedemos às análises, identificando convergências e distanciamentos com a nossa pesquisa.

Em seguida, realizamos a **caracterização das professoras colaboradoras**. Os critérios de escolha foram: atuarem na área de educação em escolas públicas da cidade de Mossoró/RN, a adesão voluntária e a disponibilidade para participar da pesquisa. Para preservar o anonimato, as professoras colaboradoras receberam nomes fictícios (Fortaleza, Emoção e Gratidão), escolhidos de acordo com o perfil demonstrado durante as entrevistas e como base nos aspectos subjetivos de cada uma, que se revelaram marcantes em seus relatos. **O procedimento de produção das informa-**

⁷ O PROCAD é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizado interinstitucionalmente por programas de pós-graduação. No nosso caso, são quatro universidades envolvidas: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

ções utilizado na pesquisa foi a pesquisa reflexiva, uma ferramenta que considera o encontro interpessoal e subjetivo dos protagonistas. Este poderá vir a constituir um momento de novos conhecimentos, em virtude da representatividade da fala e da busca da horizontalidade nas relações de poder em que se descreveu a proposta da entrevista.

Para Szymanski (2011), a realização da entrevista é um momento de organização e de construção de uma fala de um interlocutor, que se caracteriza pelo caráter da experiência e reafirma a situação de interação geradora de um discurso particular. As entrevistas foram elaboradas com base nas afirmações dos autores estudados durante o percurso da pesquisa. Foram realizadas (06) seis entrevistas, de acordo com as conveniências e especificidades de cada professora colaboradora. Todas as transcrições foram enviadas por e-mail para as professoras colaboradoras, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, que reafirmava que suas identidades seriam mantidas em sigilo e a publicação de dados e informações referentes às entrevistas se dariam apenas mediante autorização.

De posse das informações, iniciamos a organização dos núcleos de significação, realizada por etapas. Elas foram: levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e construção dos núcleos de significação. Para Aguiar, Soares e Machado (2015), esse procedimento metodológico não pode ser entendido como uma sequência linear e estática, tendo em vista ser um processo dialético.

O levantamento dos pré-indicadores foi feito a partir de várias leituras recorrentes, que permitiram a familiarização e a apropriação dos conteúdos temáticos presentes no conjunto de informações. Essa familiarização permitiu selecionar os pré-indicadores, isto é, “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significa-

do, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Os pré-indicadores selecionados revelaram conteúdos temáticos. Além disso, indicaram a frequência desses temas, seja por repetição, seja por reiteração, seja pela importância enfatizada na fala dos sujeitos, seja pela carga emocional que evidenciam, seja pela ambivalência, seja pelas contradições, seja, ainda, pelas insinuações não concretizadas.

A sistematização dos indicadores foi o segundo procedimento do movimento analítico. No momento de articulação entre pré-indicadores e indicadores, nomeamos os indicadores usando, na medida do possível, as falas das colaboradoras. Esse movimento não se deslocou da seleção dos pré-indicadores. A partir do momento em que selecionamos as falas das professoras, estávamos fazendo anotações que declaravam o conteúdo temático. Nelas, considerávamos os critérios de similaridade, complementaridade ou contraposição nas falas das colaboradoras.

Finalmente, realizamos a sistematização dos núcleos de significação e a organização do discurso das colaboradoras, para apreendermos os sentidos atribuídos em relação ao objeto da pesquisa. Como afirmam Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 71), “a apreensão das zonas de sentido só é possível por meio de um trabalho construtivo-interpretativo”. Por isso, a importância das etapas para a apreensão e a compreensão dos sentidos atribuídos pelas colaboradoras da pesquisa. A dialeticidade foi realizada a cada momento, em um processo de idas e vindas para se chegar à apreensão dos sentidos e dos significados dos professores sobre a atuação do coordenador pedagógico. Chegamos a três núcleos: demandas burocráticas na atuação das coordenadoras

pedagógicas; relações constitutivas na atuação das coordenadoras pedagógicas; e contradições históricas e culturais da função do coordenador. No entanto, para este trabalho, apresentaremos apenas a análise interpretativa do primeiro.

Núcleo de significação: demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas

Esse núcleo foi constituído por três indicadores e resultou da aglutinação de trinta e seis (36) pré-indicadores.

O indicador 1, “**várias demandas burocráticas sobrecarregam as coordenadoras pedagógicas**”, nos revelou os sentidos e os significados que as colaboradoras dão ao trabalho das coordenadoras pedagógicas. Elas apontam, assim, que as atividades burocráticas fazem parte da função do coordenador, porém, se traduz numa sobrecarga. Segundo elas:

[...] Há uma exigência muito grande de documentos para entregar (EMOÇÃO, 2020).

[...] Há uma cobrança por parte da direção e da secretaria em cima do coordenador para que ele preencha e para que ele entregue no prazo. [...] há uma dedicação exacerbada do coordenador para com o preenchimento desses documentos, o que deixa de lado esse apoio que a gente precisa ter enquanto professor (FORTALEZA, 2019).

[...] O coordenador está mais próximo, da gestão pelas demandas, mas poderia ficar ao lado dos professores dando esse suporte (FORTALEZA, 2019).

Essas falas expressam várias demandas relativas à atuação do coordenador pedagógico e seu posicionamento frente a elas. Resultam em um certo distanciamento no que

diz respeito ao “apoio” e ao “suporte” ao trabalho pedagógico, ou seja, devido às demandas burocráticas existentes no trabalho do coordenador pedagógico, este se aproxima mais da gestão e distancia-se do professor.

Segundo Libâneo (2001, p. 338), a estrutura organizacional “difícilmente escapa de certa burocracia, até porque as escolas públicas integram um sistema educacional”. Nesse sentido, as demandas burocráticas são regras e regulamentos advindos do próprio sistema educacional e, como o coordenador pedagógico está envolvido nesse processo hierárquico, ele se constitui e é constituído nessas atividades, que são social e historicamente estabelecidas pela realidade do sistema educacional.

Fortaleza, ao referir-se novamente às demandas burocráticas do trabalho do coordenador pedagógico como sendo necessárias, enfatiza que esse profissional trabalha com muitas delas, o que pode trazer consequências negativas para o seu fazer pedagógico. Vejamos a fala: “[...] *devido às várias demandas talvez ela não possa estar fazendo esse acompanhamento, fazendo as anotações, até para projetar estudos para o professor na questão da formação continuada*” (FORTALEZA).

Essa fala revela que as várias demandas do coordenador pedagógico podem inviabilizar a realização de um trabalho mais voltado ao pedagógico. Por esse motivo, o coordenador pedagógico pode não ter respaldo para ajudar nas demandas futuras do professor. O coordenador pedagógico, ao se encontrar com tantas demandas, muitas vezes, deixa de fazer o acompanhamento em sala de aula. Esse acompanhamento pode ser realizado pelo coordenador, quando, por exemplo, ele vai à sala, após combinar com a professora, assistir a aula, no intuito não de fiscalizar, mas de ajudar o professor em situações de dificuldade encontra-

das na prática. De acordo com a aula assistida, faz anotações e dá um *feedback*. Essa experiência pode se constituir em um dos elementos importantes no trabalho do coordenador, potencializando mediações futuras.

Entretanto, há a possibilidade de que esse tipo de atividade se constitua em uma potência negativa, por exemplo, na situação em que, mesmo que relate a necessidade de um acompanhamento mais próximo, a professora não aceita a presença do coordenador pedagógico na sala de aula. Sente-se invadida em sua privacidade, entendendo essa atividade como uma fiscalização. Vejamos a fala da professora: “[...] ***eu permito, não posso dizer pelos outros, mas não tem nenhuma resistência [...] porque a gente precisa desse apoio, a gente precisa das contribuições***” (FORTALEZA).

Essas significações referentes ao trabalho burocrático do coordenador são pertinentes aos sentidos que essas educadoras constituem da atividade que esse profissional exerce no cotidiano escolar, bem como no acompanhamento das exigências do sistema educacional. Desse modo, deixam a desejar em seu fazer educativo no que concerne ao acompanhamento das professoras. De acordo com Barbosa (2011, p. 44),

[...] o sentido é compreendido como uma unidade constitutiva da subjetividade, haja vista estar intrinsecamente vinculado às experiências de vida, ou seja, aos relacionamentos, que justificam a conduta do sujeito perante a sociedade e que motivam a maneira de ser, de pensar e sentir de cada um.

Na totalidade das falas das professoras, evidenciamos contradições que as constituem. Ao mesmo tempo, as docentes são enfáticas a respeito do trabalho do coordenador, que é burocrático e mais próximo da gestão. Também refor-

çam que o coordenador pedagógico não deixa de realizar funções como a de ajudar os professores em suas atividades diárias, significações correspondentes ao segundo indicador deste núcleo.

O indicador **Ajuda os professores nas atividades diárias** foi constituído de pré-indicadores que expressaram as mediações constitutivas das realizações das atividades diárias, de modo a explicitar a contribuição do coordenador no que diz respeito à sua função pedagógica. Vejamos as falas:

[...] ele é quem coordena, que cria, juntamente com os professores, meios, metodologias e que sugere práticas para a evolução da aprendizagem (GRATIDÃO).

[...] dá sugestões de dinâmicas, de atividades, para poder observar o desenvolvimento dos alunos e como aquele professor está direcionando o ensino aprendizagem (EMOÇÃO, 2020).

[...] ele traz pesquisas para o professor, às vezes [...] o professor quer trabalhar o conteúdo com o aluno, às vezes ele não está com aquele trabalho em mãos, o supervisor⁸ vai e pesquisa (EMOÇÃO, 2020).

Essas falas estão carregadas de significações referentes à atuação pedagógica do coordenador, revelando diversas ações, como sugestões de dinâmicas, de atividades, de meios, de metodologias e, concomitantemente, de práticas direcionadas ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Outra informação produzida é a ressalva ao trabalho do coordenador pedagógico como protagonista dessas ações, quando afirmam que “é ele que cria” e “que

8 A palavra supervisor proferida pela professora refere-se ao coordenador pedagógico.

traz pesquisa”. Em outras palavras, elas relatam a contribuição do coordenador nas atividades diárias em conjunto com o professor, mas enfatizam o caráter protagonizador dessas atividades.

Inferimos que o coordenador pedagógico, mesmo sendo entrelaçado com as demandas burocráticas que o sobrecarregam, procura fazer o papel de articulador e de formador. É ele quem ajuda os professores nas atividades diárias, preocupando-se sempre em trazer sugestões de atividades que propiciem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Libâneo (2001, p. 184) destaca que uma das atribuições do coordenador é “prestar assistência pedagógica – didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades [...], orientação da aprendizagem e o diagnóstico de dificuldades”.

Nesse sentido, a atividade do coordenador se constitui em um movimento dialético na relação coordenador/professor, gerando sentidos e significados não somente para o coordenador, nem para os professores, mas também para os alunos. São apresentadas metodologias diferenciadas aos professores, para melhor exercerem a prática educativa e sua mediação.

Destarte, os sentidos e significados das professoras sobre a ação pedagógica do coordenador, evidenciados nas falas delas, indicam uma atividade que gera significações a esse profissional e a elas, que estão envolvidas nesse processo de constituição. Essa atividade surge de uma necessidade desse apoio pedagógico, que as professoras sentem e modificam, incluindo professores, coordenadores e alunos.

Assim, as atividades desenvolvidas pelo coordenador decorrem das atribuições desse profissional, voltadas ao trabalho pedagógico. Ele coordena as atividades pedagógicas e faz, junto de outros atores, um trabalho criativo

(professor/coordenador pedagógico). Realiza, assim, intervenções que podem vir a ajudar na prática do professor, como traz Emoção em sua fala: “[...] *ele ajuda o professor, orienta, colabora, traz pesquisas para o professor [...] ajuda o professor a refletir também sobre a sua ação pedagógica*” (Emoção).

Nessa fala, a professora ratifica a contribuição do coordenador e ressalta significações constituídas a respeito do processo de reflexão sobre a prática, ou seja, quando ela relata que o coordenador **“ajuda o professor a refletir também sobre a sua ação pedagógica”**, indica que, além de todas as atividades já mencionadas, o coordenador contribui para a reflexão sobre a prática. Bruno e Christov (2015, p. 56) compreendem que “a importância dessa reflexão está na oportunidade de os professores avaliarem suas práticas, trocarem experiências com os colegas e aprofundarem conhecimentos relativos aos processos educativos”. Portanto, quando o coordenador pedagógico faz esse trabalho de intervenção e de momentos oportunos para a reflexão acerca da prática do professor, ele está proporcionando a interação entre profissionais e potencializando seus conhecimentos pela troca de experiência. A dinâmica das relações afetivas entre a atuação do coordenador e a prática das professoras gera significações pertinentes ao desenvolvimento de ambos, mediante a realidade à qual pertencem.

O indicador **Participação nas extrarregências e ausência nos planejamentos** foi constituído de pré-indicadores que nos revelaram os sentidos e significados das professoras acerca das extrarregências e jornadas pedagógicas, assim como das atividades complementares desenvolvidas sobre a mediação do coordenador pedagógico. As falas das professoras informam que essas atividades são organizadas pela equipe pedagógica para o cumprimento de horário. Consistem em informativos importantes, mas existe a au-

sência de planejamentos nessa atividade.

Assim, a fala da professora Emoção nos revela que as atividades de extrarregência são informativas e que não existe o planejamento.

[...] as extrarregências são o quê? São informativos, têm até momentos importantes, a gente trata de questões até burocráticas mesmo da escola [...]. só que assim, o planejar mesmo, o planejar as aulas não existe! - [...] as extrarregências e as jornadas pedagógicas sempre são cumpridas com relação [...] a cargo horária é tudo bem, bem certinho mesmo [...], mas, assim, o que a gente sente falta é de planejar, aquele momento de a gente planejar, até dividir, compartilhar com os colegas de profissão (EMOÇÃO, 2020).

A fala de Emoção evidencia que essas atividades são realizadas pela equipe pedagógica para cumprimento de horário, porém, trazem informações de cunho pedagógico e burocrático consideradas importantes. Ela enfatiza a ausência de planejamentos, considerando essa atividade como um momento de dividir e compartilhar com os seus pares, ou seja, “com os colegas de profissão”. Desse modo, a fala de Emoção revela sentidos e significados em relação à realização dessa atividade, desvelando a insatisfação das atividades de extrarregência e jornadas pedagógicas, pois ressalta com muita veemência a falta de planejamento.

Já a fala de Gratidão em relação às atividades de extrarregência traz outra conotação. Ela diz: “*[...] o coordenador pedagógico sempre participa, sempre é atuante nas extrarregências, sempre traz contribuições*” (GRATIDÃO). Gratidão ressalta a importância da presença do coordenador para que as extrarregências aconteçam, realçando as contribuições desse profissional nessas reuniões.

Dessa forma, os sentidos e significados de cada professora são únicos e particulares, expostos implícita e explicitamente. A professora Emoção sente a necessidade de uma atividade em que se oportunizem o planejamento e a troca de experiência com seus colegas de profissão, revelando, assim, o significado do trabalho do coordenador, já que ele pode ser o protagonista dessa atividade. Enquanto isso, a professora Gratidão expõe a contribuição do coordenador nas atividades de extrarregências.

Para Gonçalves (2015, p. 49), "[...] as experiências concretas, de atividades dos homens implicam necessariamente a produção de ideias e representações sobre elas, as quais refletem sua vida real: ações e relações". Em consonância com a autora, as significações dadas por cada professora se constituem nessas experiências de atividades, ou seja, do trabalho e das relações sociais que orientam suas ações, situando sua historicidade e constituindo-as em significações.

Em consonância com as diferentes realidades das extrarregências, como a não existência dos planejamentos, as falas anteriores de Emoção vêm corroborar as falas a seguir:

[...] fazemos o planejamento, ela olha, cada um planeja, onde e a sua maneira e o tempo que achar disponível (EMOÇÃO, 2020).

[...] o professor fica livre, se ele quiser entregar os planos pra o coordenador analisar, dar as contribuições, ele corrige, ele analisa os planos, mas se o professor não quiser não há aquela cobrança pra isso. [...] quando eu mostro o planejamento para ela é porque eu gosto das contribuições (FORTALEZA, 2019).

As falas das professoras revelam a prevalência das

atividades burocráticas e ressaltam a importância dos planejamentos na prática do professor, ou seja, o planejamento é significativo para o profissional de educação. A esse respeito, Libâneo (2011, p. 345) aponta que o planejamento “consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a serem realizadas em razão desses objetivos”. Conforme o autor, o planejamento deve existir, porque é a partir dele que se pode tomar decisões sobre os objetivos propostos, ou seja, o planejamento é o que possibilita a previsão das atividades que o professor poderá realizar de acordo com as necessidades dos alunos.

A fala de Fortaleza vem complementar e ratificar a ausência dos planejamentos na extrarregência, ao se referir que fica “livre” para mostrar ao coordenador pedagógico o planejamento realizado sem as intervenções do coordenador. Porém, ela deixa claro que, quando procura o coordenador, ele tanto analisa quanto faz as suas contribuições: “[...] **quando eu mostro o planejamento para ela é porque eu gosto das contribuições**”. Fortaleza ressalta que, mesmo não ocorrendo essa cobrança do coordenador para a entrega dos planejamentos, ela recorre a ele, pois entende a importância da sua contribuição.

Nesse sentido, fica evidente o quanto as extrarregências significam para os docentes. Consistem em atividades necessárias em sua atuação, já que são profissionais cujas principais atividades estão relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e têm as mediações do coordenador como essenciais para o seu trabalho.

Dessa maneira, é preciso que o coordenador pedagógico atenda às demandas conferidas à sua atuação nas extrarregências. As professoras pontuam como importante a contribuição do coordenador nessas reuniões. Diante disso, entendemos que esse núcleo de significação nos aproximou

dos sentidos e dos significados das professoras, por meio do trabalho do coordenador pedagógico, mostrando que essas significações são pertinentes tanto à constituição do trabalho burocrático do coordenador quanto aos professores de modo geral.

As várias demandas burocráticas exercidas pelo coordenador pedagógico dificultam o trabalho dele e do professor, pois aquele fica sobrecarregado de tantos afazeres e não tem tanto tempo de dar um suporte mais preciso ao professor e, conseqüentemente, este deixa de receber o verdadeiro apoio do coordenador pedagógico, o que pode fazer a diferença na sua prática pedagógica. Outro achado do núcleo diz respeito às significações que a atuação do coordenador apresenta na ajuda aos planejamentos dos professores. Mesmo que haja lacunas nesse processo, são relevantes as significações que as extrarregências trazem para o professor.

A interpretação desse núcleo em sua totalidade evidencia as contradições da realidade vivenciada pelas professoras a partir das mediações referentes à atuação do coordenador pedagógico. Nelas, são reveladas as relações entre o geral e o particular, que envolvem a historicidade de cada uma das professoras, concernentes às atribuições relativas às atividades burocráticas na prática do coordenador pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico-dialético e a Psicologia Sócio-Histórica. Vivenciamos momentos de conflitos, pois a utilização do método, cujos princípios são a análise dos processos, a explicação e o problema do comportamento fossilizado, exige prioritariamente que pensemos de forma

dialética. Estudar tendo como âncora o enfoque da Psicologia Sócio-Histórica nos proporcionou chegar às zonas de sentidos das professoras colaboradoras, além de contribuir para nosso desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que esse enfoque nos deu a oportunidade de nos compreendermos como seres ativos, reflexivos e históricos, afetados pela realidade e capazes de afetá-la. Conseguimos sintetizar a apreensão dos sentidos e dos significados das professoras colaboradoras da pesquisa. Quanto ao núcleo **Demandas burocráticas na atuação das coordenadoras pedagógicas**, apreendemos que as professoras colaboradoras reconhecem que as demandas burocráticas fazem parte da função que destacamos para efeito didático, mas que as coordenadoras expressam que tais demandas muitas vezes têm supremacia sobre as demais. Para esse núcleo, ressaltamos como apreensão que o burocrático é necessário; o burocrático sobrecarrega e sobressai; ajuda das coordenadoras pedagógicas, falta dos planejamentos e do acompanhamento das atividades.

A totalidade dessas significações nos permite inferir que existe uma contradição. Ao mesmo tempo que professoras expressam que as tarefas burocráticas sobrecarregam e se sobressaem na atuação das coordenadoras, resultando no distanciamento delas em relação às atividades, consideradas por elas, pedagógicas, reconhecem a ajuda das coordenadoras em todas as atividades, inclusive na reflexão sobre a prática.

As zonas de sentidos reveladas pelas professoras ratificam o que estudiosos discutem acerca das múltiplas funções desse profissional, porém, enfatizam que eles, mesmo necessitando dar conta de demandas burocráticas, satisfazem as necessidades mais corriqueiras do ambiente escolar. As professoras se sentem afetadas tanto positiva quanto negativamente pela atuação das coordenadoras pedagógicas,

referente à relação tarefa burocrática/atividade pedagógica. Essa afetação transparece nas suas palavras. Assim, entendemos que, mesmo existindo lacunas no referido aspecto, a atuação das coordenadoras colabora com o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

A síntese da interpretação desse núcleo revela as contradições da realidade vivenciada pelas professoras nas suas relações com as coordenadoras pedagógicas. Nessas relações, estão entrelaçados o geral e o particular, que envolvem a historicidade de cada uma das professoras, referindo-se às atividades burocráticas na prática das coordenadoras pedagógicas.

Desse modo, as zonas de sentido das professoras evidenciam que as tarefas burocráticas prevalecem na atuação das coordenadoras pedagógicas, mesmo que realizem atividades que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem diretamente na sala de aula. Ressaltamos que a discussão não se esgota com os resultados encontrados na pesquisa. Ela vem somar com as produções existentes a respeito da atuação do coordenador pedagógico, porém, com um diferencial, pois traz discussões sobre os processos psicológicos das professoras. Diante disso, entendemos que há possibilidades de realização de outras investigações, tanto acerca dos coordenadores pedagógicos, professores e segmentos da escola quanto da dimensão subjetiva do fenômeno da atuação do coordenador.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr.

2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

BARBOSA, Silvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia sócio-histórica**. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei n. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRUNO, Eliane Bambini; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. *In*: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luíza Helena da Silva (org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 56-64.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; SILVA, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 3, p. 1405-1422, set./dez. 2017.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In*: BOCK, Ana M. Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO,

Odair (org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 47-66.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, A. B. **Há possibilidade do ensino da história desenvolver o pensamento teórico?** 2014. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MARQUES, Antônia Batista; CORTEZ, Janaína de Assis; COSTA BARBOSA, Elza Helena da Silva. Os sentidos e significados constituídos por uma professora sobre o trabalho com leitura na sala de aula. **Educação em Foco**, ano 22, n. 37, p. 27-49, maio/ago. 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

RIO GRANDE DO NORTE, **Lei Complementar n. 585**, de 30 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a Gestão Democrática e Participativa da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte e dá outras providências. Natal/RN, 30 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www.al.rn.gov.br/portal/_ups/legislacao/2017/01/26/fa2b6834e7f843e69a333a10b9844878.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

RISCAL, Sandra A. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola.** São Carlos: Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, 2014.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 9-24.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



As contribuições do PIBID na atividade docente do professor supervisor

BARBOSA, Sílvia Maria Costa⁹
SILVA, Elisiana Nadia da¹⁰

9 Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). E-mail: silviacostab@yahoo.com.br.

10 Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN). E-mail: elisiananadia@yahoo.com.br.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e coordenado nacionalmente pela Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (GONÇALVES, 2018). Esse programa de formação inicial e continuada para o magistério tem por princípio contribuir para a fomentação da atividade docente de professores atuantes na rede de ensino básico que são bolsistas do programa e recebem a denominação de professor supervisor.

Em busca da melhoria no quadro da educação em nível nacional para o magistério, a Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016, aprova, em seu Art. 2º, o regulamento do PIBID, reconhecendo a eficácia desse programa para a melhoria da atividade docente dos professores da rede de ensino básico que dele participam. Desse modo,

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2016).

De acordo com essa Portaria e com o Decreto n. 7.219, de 14 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências, bem como com o Edital 07/2018, o programa contribui para a valorização do magistério. Destarte, no decreto em destaque, em seu Art. 2º, Inciso IV, considera-se: “IV – professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que

integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência”.

Conforme estabelecido pelo referido decreto, as professoras supervisoras colaboradoras da pesquisa encontram-se em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, essa modalidade de ensino compreende a segunda etapa da educação básica, atendendo alunos do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano. Por conseguinte, essas professoras supervisionam a prática pedagógica das alunas pibidianas, contribuindo para a melhoria da atuação inicial docente dessas discentes, na condição de aprendizes, bem como participam de reuniões e estudos semanalmente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Esses estudos e reuniões contribuem tanto para melhoria da atuação pedagógica das professoras supervisoras, fomentando a formação continuada, quanto para a formação inicial das pibidianas, tendo em vista o compartilhamento de aprendizados.

O presente texto tem origem em uma dissertação de mestrado, cuja base teórica e metodológica está alicerçada na Psicologia Sócio-Histórica, que tem matriz filosófica no Materialismo histórico-dialético do Marxismo e em estudos de Vigotski e seus colaboradores, Luria e Leontiev. Para tanto, esta investigação tem como objetivo apreender os sentidos e os significados produzidos por três professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) em sua atividade docente mediante as vivências no programa. Tem como ponto de partida o seguinte questionamento: como são constituídos os sentidos e os significados produzidos por essas professoras em sua atividade docente por intermédio das vivências no PIBID?

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

Visando uma aproximação com as apreensões das significações do objeto em estudo, apontamos as bases que compõem a abordagem de análise das funções psicológicas superiores, constituídas por três princípios teórico-metodológicos desenvolvidos por Vigotski (2007), e as categorias teóricas de análise eleitas para este estudo, a saber: sentido, significado e atividade. No procedimento analítico, foi eleita a entrevista reflexiva, com base em Szymanski (2011). Para a análise das informações, utilizamos o procedimento de análise dos Núcleos de Significação, elaborado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e (re)elaborado por Aguiar, Soares e Machado (2015).

Os resultados apontam que os sentidos e os significados produzidos pelas professoras supervisoras do PIBID/Pedagogia da UERN decorrem da relevância que esse programa tem para elas. Por intermédio do PIBID, foram possíveis ações como: retorno à universidade, trocas de experiências com as alunas pibidianas e realização de atividades com base nas reuniões e estudos semanais e nas participações em discussões acadêmicas, visto que essas significações geram novos sentidos e significados no modo de fazer e viver a docência, causando mudanças na atividade docente e fomentando, nesse processo de significação, a formação continuada das educadoras. Este capítulo apresenta-se organizado por tópicos que discutem dialeticamente a teoria e os resultados da produção das informações.

Considerações sobre o método

No estudo científico, o método tem relevância significativa para nos aproximarmos das significações produzidas pelas professoras supervisoras durante as vivências no PIBID, mediante a atividade docente. Na Psicologia Só-

cio-Histórica, o método une a metodologia com o objeto em estudo, levando-nos a refletir acerca do processo de humanização do homem como constituinte das e nas relações sociais. Nessa perspectiva, compreendemos o ser humano como um sujeito em constante aprendizagem e desenvolvimento, constituindo a teia das significações que permeiam as zonas de sentido do sujeito, referente à atividade que desenvolve.

Para tanto, elegemos o arcabouço teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica, provido do Materialismo histórico-dialético do Marxismo e de estudos desenvolvidos por Vigotski (2007, 2009) e seus colaboradores Leontiev (2004) e Luria (2001). Destarte, abalizado no Materialismo histórico-dialético da história humana, Vigotski (2007) intenta a constituição de um novo método de pesquisa que buscasse compreender o humano em todas as suas dimensões, ou seja, um homem por inteiro, com corpo, mente, emoção e razão.

Tal proposta constitui esse sujeito social em um movimento de dialeticidade, isto é, um sujeito de incompletudes que se desenvolve constantemente e, desse movimento, traz para si significações no campo da sua subjetividade social e pessoal. Considera-se que na criação desse novo método era preciso “[...] mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos” (VIGOTSKI, 2007, p. 59). Diante disso, Vigotski (2007) faz um reexame nos métodos existentes em busca da criação de um novo método que buscasse as aproximações das funções psicológicas superiores, o intrínseco que constitui as significações do sujeito social. Visando compreender a realidade em estudo, passando da aparência para a essência, Vigotski (2007) desenvolve uma nova forma de metodologia e análise, buscando aproximação com as zonas de sentido.

No intuito de compreender a essência do fenômeno em estudo, passando do empírico para o intrínseco do sujeito, “O outro aspecto interno - o significado - como a outra face da lua, continua até hoje sem ser estudado e desconhecido” (VIGOTSKY, 2009, p. 09). Lançamos mão dos três princípios teórico-metodológicos desenvolvidos por Vigotski (2007), a saber: o primeiro princípio consiste em analisar processos, e não objetos; o segundo diz respeito à explicação *versus* descrição; e o terceiro refere-se ao problema do “comportamento fossilizado”, os quais nos auxiliaram nas análises das funções psicológicas superiores referentes ao objetivo da pesquisa.

Tais procedimentos são importantes no movimento analítico. Desse modo, em consonância com os três princípios, elegemos também as categorias teóricas de análise (sentido, significado e atividade), por estas nos permitirem uma aproximação com as significações na apreensão do real das colaboradoras da nossa pesquisa como sujeitos históricos, culturais e sociais. O intuito é tecermos significações referentes à atividade docente que elas desenvolvem como professoras supervisoras do PIBID, tendo em vista a formação continuada. Por meio dos pressupostos do Materialismo histórico-dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, foi possível nos aproximarmos das significações das professoras supervisoras como sujeitos concretos para adentrarmos na essência do sujeito em estudo, em um processo de constituição e significação a partir dessas bases teóricas e metodológicas e das categorias ora apresentadas. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 117):

As categorias de análises devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construtos ideais (no plano das ideias), que representam a realidade concreta e,

como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade.

Nesse contexto, as categorias teóricas de análise designadas para esta pesquisa permitiram, no movimento de ir e vir, nos aproximarmos das significações histórico-culturais e sociais dessas educadoras. No tocante às categorias sentido e significado, ou seja, as significações, fazemos menção a elas de forma separada, visando melhor entendimento por parte do leitor. Dessa maneira, apresentamos a categoria significado. O significado é comum a todos de uma determinada sociedade. É a palavra dicionarizada. De acordo com Bock e Aguiar (2016, p. 52),

Os significados são produções históricas e sociais, isto é, produções humanas e culturais que permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que são os significados que possibilitam a comunicação mais universal, que se materializa na generalização da palavra.

A categoria significado potencializa a apreensão dos símbolos linguísticos e sociais existentes culturalmente, que foram criados por determinadas pessoas ao longo dos anos. É através dessa categoria, em meio ao contato social, que o ser humano desenvolve a linguagem, que é significada por intermédio das expressões verbais e emocionais do sujeito, possibilitando o seu desenvolvimento social.

Nesse contato pessoal, humano e social, o homem tece para si sentidos pessoais diante dessas vivências. Destarte, os sentidos são apreensões individuais que o ser humano constitui diante de um evento social marcante e ao qual atribui valor emocional, permitindo, a partir dessa ação vivida, modificação dos processos psicológicos superiores

e mudanças de condutas e ações, permeadas pela categoria sentido, que sempre é apreendida em meio social.

Desse modo, os sentidos são intrínsecos aos sujeitos e resultam do que é vivenciado por eles diante da atividade que desenvolvem em suas ações sociais experienciadas no contato com o mundo e com o outro. Esse processo causa mudanças nas zonas de sentidos pessoais no campo da subjetividade, permitindo modificações em um movimento dialético entre as apreensões objetivas (mundo social) e as subjetivas (pessoal).

No movimento dialético de apreensões desses sentidos e significados, essas duas categorias se entrelaçam e formam as significações: “[...] um não é sem o outro, sem ser o outro” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 52). De acordo com os estudos da Psicologia Sócio-Histórica, o humano tece significações para a atividade em um exercício de incompletude. A esse respeito, citamos a fala da colaboradora 3:

(Colaboradora 3) [...] eu sempre estou me aperfeiçoando, lendo os textos, estou vendo novas maneiras de dar aulas, [...] eu tenho o meu diploma, mas a formação [...] é para sempre, porque cada dia é um aprendizado, ninguém sabe de tudo e eu já aprendi muito com minhas alunas.

O relato da colaboradora 3 ressalta a categoria atividade existente nesse processo, tendo em vista que a discussão trazida nesta pesquisa refere-se à mudança da atividade docente das colaboradoras diante do processo de formação continuada durante a atuação pedagógica no PIBID. Essa teoria permite a compreensão acerca da satisfação ou não do humano diante do trabalho que desenvolve, causando significações ao humano, ou reduzindo a atividade por meio

de movimentos repetitivos, os quais não contribuem para mudanças relevantes no sujeito. Nessa perspectiva, vejamos os relatos:

(Colaboradora 1) foi o recebimento, foi o que eu entendi que eu poderia aprender, que eu aprendi, quando chegou o primeiro dia de aula, o contato das crianças com elas, foi aí que eu disse: gente (entonação na fala) o caminho é esse mesmo, são elas que eu preciso na minha sala de aula, é desse amor, é desse afeto, é dessa vivência, dessas meninas, que eu preciso em sala de aula. E isso me fez repensar na minha atitude de professora, o que eu poderia melhorar muito mais, e melhorar o que eu sabia, transformando em conhecimento para meu aluno. O PIBID sempre foi o meu ponto luz.

(Colaboradora 2) [...] a gente precisa mesmo, há essa necessidade da gente que trabalha na área da educação [...] se envolver, está ali buscando. [...], como muda muito rápido e [...] as meninas elas trouxeram para minha sala de aula, para mim, muitas novidades, que mesmo a gente estando professora, pesquisando, fazendo muitas coisas, nem tudo a gente sabe, nem tudo a gente conhece. Até a maneira de você escrever teu plano de aula [...] eu sempre tive essa sede, vim para a universidade por conta dessa sede e consegui, duas portas foram abertas para mim, tanto a do mestrado, quando a do PIBID.

(Colaboradora 3) [...] o PIBID é essa troca mesmo, onde eu entro com a minha experiência e as alunas pibidianas entram com a teoria que vem aprendendo e isso é muito bom pra mim, porque em nome disso eu venho aprendendo, me aperfeiçoando cada dia mais. Eu percebo, de que quando eu iniciei o PIBID pra hoje, eu já tive, eu considero não sei na avaliação de outras pessoas, mas eu considero, que já houve uma melhora na minha prática profissional,

porque nas reuniões a gente tem muitas reflexões sobre as nossas práticas [...].

Com base nos relatos das colaboradoras, o que permite ao homem a busca dessa atividade em um movimento dialético são as necessidades e os motivos, os quais impulsionam o humano a buscar significações na atividade em que atua. Desse modo, as necessidades são produzidas pelo ser humano por meio das interações e dos motivos intrínsecos que levam esses sujeitos sociais a buscarem a atividade. Para Schettini (2008, p. 26), “A teoria da atividade é vista como uma perspectiva que desenvolve conceitos referentes à relação do sujeito com seu mundo objetivo. Além disso, não percebe a atividade humana como um sistema de atividades isoladas, mas sim, como uma rede de relações culturais [...]”.

Compreender o papel da atividade no desenvolvimento do sujeito social, bem como apreender a significância que ela exerce na constituição e na transformação do humano, por meio das significações e da apreensão, provocam transformações nos processos psicológicos superiores do sujeito, as quais ampliam as zonas de sentido, resultando em significações para nós, no intuito de desvelar a importância de vivenciar o PIBID no processo de significação para essas educadoras. Para entender como ocorreram a produção das informações e a sua análise metodológica, utilizamos os núcleos de significações, por serem condizentes com o objetivo da pesquisa em discussão. A seguir, apresentaremos o procedimento metodológico da pesquisa.

Procedimentos metodológicos: em busca da apreensão das zonas de sentido

Considerando a atuação das professoras como su-

pervisoras do PIBID e nosso interesse em apreender as significações das docentes, pautadas na formação continuada, por meio da apreensão dos sentidos e dos significados, selecionamos a entrevista reflexiva de Szymanski (2011), por nos possibilitar a ação reflexiva acerca das falas das professoras durante sua atuação nesse programa de formação inicial e continuada para o magistério e das suas alunas pibidianas. Nesse processo, o contato face a face, por meio desse procedimento metodológico, nos ajudou a observar não somente o expressado por essas educadoras em linguagem verbal, mas também o manifestado por elas por meio das expressões e tonalidades, as quais cercam o pensamento emocionado do sujeito, permeado de significações.

Para Szymanski (2011, p. 12), “[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado [...]”. Através desse procedimento metodológico, observamos as expressões humanas repassadas pelas colaboradoras da pesquisa, bem como os afetos que as constituem nas vivências sociais durante o contato imediato e pessoal, referentes à atividade docente.

Na realização da entrevista, utilizamos a gravação, conforme consentimento das colaboradoras da pesquisa. Após esse momento, realizou-se a transcrição da entrevista e, por conseguinte, a ação reflexiva, que é o momento em que o entrevistador devolve a entrevista transcrita para o entrevistado e este fica à vontade para retirar ou manter o que lhe convém, permitindo a reflexão do sujeito sobre sua fala (SZYMANSKI, 2011). De posse da entrevista das colaboradoras, iniciamos o procedimento metodológico dos núcleos de significação, elaborados por Aguiar e Ozella

(2006, 2013) e reelaborados por Aguiar, Soares e Machado (2015). O intuito é nos aproximarmos da apreensão dos sentidos das colaboradoras da pesquisa em relação à ação docente produzida nas vivências do PIBID.

Nesse sentido, a construção dos núcleos de significação, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), ocorre por intermédio de três etapas fundamentais, a saber: “levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61). Na etapa do levantamento dos pré-indicadores da entrevista reflexiva, buscamos retirar “[...] trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Retiramos esses trechos pensando sempre no objetivo do estudo, por meio de leituras flutuantes dessas falas, o que nos revela não o sujeito concreto, mas o sujeito empírico, com suas significações sócio-históricas a partir da atividade docente.

Após esse movimento dialético, começamos a sistematização dos indicadores a partir dos pré-indicadores. Nessa etapa, relacionamos os trechos das falas, com significado, das colaboradoras da pesquisa, os quais se aproximaram da similaridade e da complementaridade e/ou estavam em contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013). Esse direcionamento nos ajudou a conhecer de forma aprofundada a realidade em estudo, haja vista começarmos um movimento de dialeticidade de síntese, resumo e sistematização para chegarmos ao núcleo de significação.

Na sistematização do núcleo de significação, articulamos e sistematizamos todos os conteúdos extraídos da entrevista reflexiva, desde a aglutinação dos pré-indicadores até a sistematização do núcleo de significação. Nesse momento, distanciamos-nos da realidade empírica das cola-

boradoras da pesquisa e nos aproximamos das significações constituídas por elas diante da vivência com o PIBID e as alunas pibidianas, permitindo-nos revelar de maneira mais profunda a realidade em estudo, ou seja, os sentidos constituídos pelas colaboradoras diante da docência (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Após esse processo dialético, encaminhamo-nos para a análise dos internúcleos, o que permitiu nos aproximar dessas significações no movimento analítico, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Movimento analítico: fala das colaboradoras

Legenda		
	Indicadores	Novas estratégias de ensino por inferência da vivência com o PIBID e as alunas pibidianas.
		PIBID: Redescoberta do encantamento pelo trabalho docente.
	Nível de Significação	O fazer das atividades pedagógicas e as significações das professoras supervisoras.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
(Colaboradora 1) [...] elas traziam ideias novas, novas perspectivas, eram trabalhos que eu via que elas desenvolviam com um prazer imenso, tinha um brilho tão grande nos olhos delas, [...] eu ficava encantada e muito mais ficavam meus alunos.		
(Colaboradora 1) [...] é um trabalho que a gente percebe que é desenvolvido com maior amor do mundo.		

(Colaboradora 1) No dia das crianças [...], elas tiveram uma quarta-feira de recreação e de toda a semana foi o melhor dia das crianças. [...] elas fizeram gincanas, [...] trabalhos com argila, [...] trabalho com balões, [...] envolveram crianças, professores, de todos os segmentos da escola. Foi assim, de uma noção, que você não tem ideia.

(Colaboradora 1) O PIBID me deu um novo olhar, me criou oportunidades de novas formas de trabalho, estratégias de buscar novas aprendizagens para os alunos, que atividades seriam mais prazerosas para eles, que aprendizados iriam facilitar os conhecimentos deles. [...] O PIBID, para mim, foi [...] um aprendizado (empolgação na fala), que eu não tenho nem como agradecer e principalmente [...], pelas minhas pibidianas, porque elas vinham com toda expectativa de uma nova aprendizagem e quem acabou aprendendo com elas fui eu.

(Colaboradora 2) [...] o PIBID nos ajuda a melhorar as nossas aulas, as minhas aulas com toda certeza melhoraram e quando eu estou fazendo meu planejamento eu já penso também como vai ser absorvido pelas minhas alunas do PIBID e assim elas me ajudam muito, [...] até dicas de aulas, de como eu posso trabalhar esse conteúdo elas também me dão. É muito bom você está dentro de um grupo onde você percebe que você é querida e que você quer bem aquelas pessoas.

(Colaboradora 1) [...] semana passada foi feita uma atividade de multiplicação e divisão. A sala foi dividida em dois grupos, o grupo que soubesse a resposta [...] ia lá à maquinazinha e colocava a resposta correta. [...] houve essa socialização das crianças e os grupos, eles trabalharam entre si. [...] entenderam que a importância não [...] era o ganhar e nem o competir, era o aprendizado. É tanto que eles já saíram dizendo: “professora, foi muito bom porque a gente aprendeu que nem tudo a gente pode ganhar na vida”.

(Colaboradora 3) É esse dia a dia, é essa vivência na escola, folclore como costumamos trabalhar, [...], vamos provocar a escola a fazer diferente em relação à questão das datas comemorativas [...].		
(Colaboradora 1) [...] o PIBID foi uma luz, ele foi uma luz na minha trajetória de professora (brilho no olhar), porque ele me fez repensar as minhas ações em sala de aula.		
(Colaboradora 1) Nossa! Para mim enquanto professora, enquanto profissional, foi de uma importância muito grande, [...] me abriu os olhos para muita coisa, que eu sabia que eu tinha condições de fazer, mas que eu não fazia.		
(Colaboradora 1) O primeiro contato que eu tive com as meninas, com o primeiro grupo [...] foi o brilho no olhar daquelas meninas [...] Foi isso que me encantou, a chegada e o acolhimento [...], quando eu cheguei à universidade com essas meninas, delas terem o prazer de me mostrar o trabalho que elas iriam realizar, foi daí que eu percebi que realmente o PIBID seria a grande alavanca no meu trabalho como professora.		
(Colaboradora 1) [...] devido à rotina, à questão do tempo, [...] você vai acumulando atividades, às vezes você não desenvolve da forma que deveria. E o PIBID não, ele me botou um freio, epa! Peraí, aqui eu posso trabalhar dessa forma, aqui, tenho esta outra opção. [...] o PIBID foi essa porta, ele me abriu portas e janelas para que eu tivesse uma nova visão do que é que eu sou enquanto professora.		
(Colaboradora 2) [...] eu sempre estou me aperfeiçoando, lendo os textos, estou vendo novas maneiras de dar aulas, [...] eu tenho o meu diploma, mas a formação [...] é para sempre, porque cada dia é um aprendizado, ninguém sabe de tudo e eu já aprendi muito com minhas alunas.		
(Colaboradora 3) Eu fui muito privilegiada no meu grupo. Eu tive tanto meninas que já tinha outras experiências, eu acho que foi tão diferente para mim, porque para mim, o meu primeiro contato em sala de aula foi através do PIBID [...] foi através do PIBID		

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Movimento dialético das zonas de significação: uma análise internúcleo

O movimento analítico permitiu chegarmos ao seguinte núcleo de significação: *o fazer das atividades pedagógicas e as significações das professoras supervisoras*. Esse núcleo é formado por dois indicadores, os quais nos aproximaram das significações das colaboradoras da pesquisa referentes à ação docente que desenvolvem em contato com o PIBID e as alunas pibidianas, possibilitando mudanças na atividade docente produzida por meio das vivências no programa.

O primeiro indicador desse núcleo de significação é *novas estratégias de ensino por inferência da vivência com o PIBID e as alunas pibidianas*, constituído de pré-indicadores. Revela o quanto o contato dessas educadoras com esse programa de formação inicial e continuada para o magistério e as graduandas pibidianas resultou em significações na mudança da prática pedagógica por intermédio das estratégias de ensino inovadoras, vivenciadas nas ações intermediadas pelo PIBID. O segundo indicador é *PIBID: Redescoberta do encantamento pelo trabalho docente*, fruto de pré-indicadores que nos revelam o quanto o contato com o PIBID e as pibidianas trouxe novos sentidos e significados para as professoras supervisoras diante da ação docente.

Face ao exposto, damos início ao processo de análise, trazendo o primeiro indicador desse núcleo de significação em um movimento dialético com o expressado pelas colaboradoras no momento da entrevista, o que se constitui em significações por intermédio das falas, conforme relatos a seguir:

(Colaboradora 1) [...] elas traziam ideias novas, novas perspectivas, eram trabalhos que eu via que elas desenvolviam com um prazer imenso, tinha um brilho tão grande nos olhos delas, [...] eu ficava encantada e muito mais ficavam meus alunos.

(Colaboradora 2) [...] o PIBID nos ajuda a melhorar as nossas aulas, as minhas aulas com toda certeza melhoraram e quando eu estou fazendo meu planejamento eu já penso também como vai ser absorvido pelas minhas alunas do PIBID e assim elas me ajudam muito, [...] até dicas de aulas, de como eu posso trabalhar esse conteúdo elas também me dão, é muito bom você está dentro de um grupo onde você percebe que você é querida e que você quer bem aquelas pessoas.

Evidenciamos nas falas das colaboradoras o quanto as inovações didático-pedagógicas trazidas para dentro da sala de aula pelas alunas pibidianas tecem significações no modo de ser e viver a docência das professoras supervisoras. Nesse contexto, trazemos as ideias de Schettini (2008), ao expor em seu estudo a definição de trabalho apresentada por Marx, citando-o como uma atividade desenvolvida pelo homem que permite se modificar como ser em constante movimento de dialeticidade diante do desenvolvimento dessa ação, que gera significações em decorrência da vivência social. Schettini (2008, p. 25) ressalta: “O trabalho humano é, segundo o filósofo, uma atividade produtora e criativa estabelecida através de relações sociais em que o ser humano produz e reconstrói a natureza, de forma diferente da produção unilateral ocorrida entre os animais”.

Sendo assim, enalteçemos a importância do trabalho como atividade causadora de motivação e transformação docente das professoras supervisoras diante das ações promovidas pelo PIBID, quando elas buscam satisfação no fa-

zer docente e começam a refletir sobre a prática educativa em busca de mudanças didáticas enquanto professoras do ensino fundamental e supervisoras do PIBID/Pedagogia/UERN. Tais contribuições provêm das alunas pibidianas, as quais desenvolvem a prática pedagógica nas salas de aula das professoras supervisoras, como é possível observar nas falas a seguir:

(Colaboradora 1) [...] é um trabalho que a gente percebe que é desenvolvido com maior amor do mundo.

(Colaboradora 1) [...] devido à rotina, à questão do tempo, [...] você vai acumulando atividades, às vezes você não desenvolve da forma que deveria. E o PIBID não, ele me botou um freio, epa! peraí, aqui eu posso trabalhar dessa forma, aqui, tenho esta outra opção. [...] o PIBID foi essa porta, ele me abriu portas e janelas para que eu tivesse uma nova visão do que é que eu sou enquanto professora.

(Colaboradora 1) O PIBID me deu um novo olhar, me criou oportunidades de novas formas de trabalho, estratégias de buscar novas aprendizagens para os alunos, que atividades seriam mais prazerosas para eles, que aprendizados iriam facilitar os conhecimentos deles, [...] o PIBID, para mim, foi [...] um aprendizado [empolgação na fala], que eu não tenho nem como agradecer e principalmente [...], pelas minhas pibidianas, porque elas vinham com toda expectativa de uma nova aprendizagem e quem acabou aprendendo com elas fui eu.

(Colaboradora 3) É esse dia a dia, é essa vivência na escola, folclore como costumamos trabalhar, [...], vamos provocar a escola a fazer diferente em relação à questão das datas comemorativas [...].

No relato das docentes, percebemos os sentidos e os significados produzidos pelas professoras diante das estratégias de ensino trazidas pelas alunas pibidianas, o que leva as educadoras a saírem do comportamento fossilizado, trazendo um novo olhar diante da ação docente. Em consonância com os estudos vigotskianos, o comportamento fossilizado paralisa o sujeito diante de alguma ação e não produz nele motivação nem satisfação, pois é algo corriqueiro. Em suas falas, as educadoras mostram que elas saem da fossilização e apreendem inovações nas vivências do PIBID. Para Vigotski (2007, p. 68), “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético”. Estudar esse processo de constituição e significação das educadoras por meio do movimento dos núcleos de significação nos permitiu aproximação com essas satisfações docentes historicamente constituídas, como nas falas a seguir:

(Colaboradora 1) No dia das crianças [...], elas tiveram uma quarta-feira de recreação e de toda a semana foi o melhor dia das crianças. [...] elas fizeram gincanas, [...] trabalhos com argila, [...] trabalho com balões, [...] envolveram crianças, professores, de todos os segmentos da escola. Foi, assim, de uma noção que você não tem ideia.

(Colaboradora 1) [...] semana passada foi feita uma atividade de multiplicação e divisão. A sala foi dividida em dois grupos, o grupo que soubesse a resposta [...] ia lá à maquinazinha e colocava a resposta correta. [...] houve essa socialização das crianças e os grupos, eles trabalharam entre si. [...] entenderam que a importância não [...] era o ganhar e nem o competir, era o aprendizado. É tanto que eles já saíram dizendo: “professora, foi muito bom porque a gente aprendeu que nem tudo a gente pode ganhar na vida”.

(Colaboradora 1) [...] o PIBID foi uma luz, ele foi uma luz na minha trajetória de professora [brilho no olhar], porque ele me fez repensar as minhas ações em sala de aula.

A esse respeito, Schettini (2008, p. 37) explicita: “A atividade humana na Teoria da atividade adquire o significado de um conjunto de ações, motivada por desejos que resultam em transformações, tanto no sujeito, quanto no mundo em que ele está inserido”. Nesse movimento dialético, entendemos o quanto é importante a mediação do outro nas significações diante das mudanças didáticas dessas educadoras. As vivências no PIBID oportunizaram às professoras supervisoras refletirem sobre a prática pedagógica, o que, conseqüentemente, resultou em mudanças na atividade docente por meio dessas significações sentidas por elas no trabalho desenvolvido pelas alunas pibidianas. Essas vivências conduziram essas educadoras a buscarem formação continuada para melhor exercerem a prática.

Diante disso, esses sentidos pessoais, produzidos nas vivências com o grupo do PIBID, conduziram essas educadoras, de forma particular, a entoarem significação diante da docência. Esse processo formativo inicia-se no momento da percepção e da mudança do comportamento fossilizado, quando buscam aprender com as alunas pibidianas, permitindo redescobrir o encantamento docente. De acordo com Dourado (2015, p. 312),

Segundo as novas DCNs, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além

da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

As vivências em grupo, pautadas nos estudos da Psicologia Sócio-Histórica, vieram nos complementar como seres históricos, sociais e culturais e nos desenvolver com todas as características humanas, por meio do contato com o mundo historicamente constituído e com os outros, num processo de mudanças. As significações expressas nas falas das professoras nos direcionam a desvelar a relevância que o PIBID exerce na ação docente no tocante a conduzi-las a refletir sobre suas aulas e, assim, modificar para melhor desenvolver a prática educativa.

Diante dessas significações docentes, encaminhamo-nos para o segundo indicador desse núcleo de significação, que é: *PIBID: Redescoberta do encantamento pelo trabalho docente*, resultante do levantamento de pré-indicadores que relatam a mudança na atividade docente das professoras supervisoras através do contato com o PIBID e com as estudantes bolsistas, conforme veremos nas seguintes falas:

(Colaboradora 1) Nossa! Para mim enquanto professora, enquanto profissional, foi de uma importância muito grande, [...] me abriu os olhos para muita coisa, que eu sabia que eu tinha condições de fazer, mas que eu não fazia.

(Colaboradora 2) [...] eu sempre estou me aperfeiçoando, lendo os textos, estou vendo novas maneiras de dar aulas, [...] eu tenho o meu diploma, mas a formação [...] é para sempre, porque cada dia é um aprendizado, ninguém sabe de tudo e eu já aprendi muito com minhas alunas.

O reconhecimento da importância que o PIBID exerce para o ser professora torna-se evidente nas falas dessas educadoras, inferindo as significações desse programa de formação inicial e continuada para o magistério diante das vivências mencionadas no relato das docentes. Nesse contexto, podemos nos reportar à pesquisa realizada por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014, p. 104-105), a qual traz as contribuições do PIBID para as professoras supervisoras:

- Contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos.
- Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.
- Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas.
- Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços.
- Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
- Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.
- Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola.

Destarte, no contexto do PIBID/Pedagogia/UERN, reconhecemos que ocorrem essas contribuições para as professoras supervisoras, como apresentado anteriormente. Essas considerações se inserem nas significações das funções

psicológicas superiores dos humanos, permitindo que essas professoras busquem estudos e pesquisas para melhor exercerem a prática educativa, no momento em que reconhecem que estão sempre se modificando e se constituindo, conforme as reflexões trazidas dessas significações por meio da fala. Vejamos a seguir:

(Colaboradora 3) Eu fui muito privilegiada no meu grupo. Eu tive tanto meninas que já tinham outras experiências, eu acho que foi tão diferente para mim, porque para mim, o meu primeiro contato em sala de aula foi através do PIBID [...] foi através do PIBID [...].

(Colaboradora 1) O primeiro contato que eu tive com as meninas, com o primeiro grupo [...] foi o brilho no olhar daquelas meninas [...] Foi isso que me encantou, a chegada e o acolhimento [...], quando eu cheguei à universidade com essas meninas, delas terem o prazer de me mostrar o trabalho que elas iriam realizar, foi daí que eu percebi que realmente o PIBID seria a grande alavanca no meu trabalho como professora.

As discussões trazidas pelas docentes demonstram a relevância que o PIBID e o contato com as pibidianas têm nas contribuições significativas para transformação de sua atividade docente. Esse processo gera sentidos no modo de viver e fazer a docência como mecanismo de transformação e mudança, visto que o papel do professor é significativo na sociedade.

No que concerne à docência, Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014, p. 107-108) destacam: “O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria

das condições de vida em suas comunidades”. Sendo assim, é pertinente que a atividade externa desenvolvida pelas ações intermediadas pelo PIBID, nas vivências com as alunas pibidianas, constitua mudanças na atividade interna das professoras supervisoras a partir do contato com o outro, gerando significações que são constituídas nesse processo entre o objetivo e o subjetivo. Para Aguiar (2015, p. 121), “é através da atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna”.

Nesse direcionamento, as professoras supervisoras recriam sua prática educativa e se abrem ao novo, ao repensarem a didática como atividade que gera motivação e conduz suas ações sociais sempre permeadas de sentidos pessoais docentes. Considera-se que essa atividade leva o homem a modificar seu entorno e o meio social em que vive (LONGAREZI; FRANCO, 2017). No contexto do PIBID/Pedagogia/UERN, esse novo olhar das educadoras, direcionado à docência, é significado na escola, nas discussões do PIBID e na sala de aula em si.

Um dos pontos de destaque trazidos nas falas das docentes foram as reuniões das quintas-feiras, permeadas de significações, por conduzi-las para dentro das universidades e as levar à participação em oficinas que permitem refletir, compartilhar e acrescer sentidos e significados na condução da atividade docente:

(Colaboradora 1) [...] desde que eu terminei a universidade, o único contato que eu tinha com a universidade era com os alunos que vinham para cá estagiar porque aqui é campo de estágio da universidade [...], este era o contato que eu tinha maior. Mas, eu ir à universidade, fazer alguma atividade, não. Participar? Não.

(Colaboradora 1) Depois do PIBID, eu vou toda quinta-feira para lá [...]. A gente se encontra, faz estudos, participa de oficinas, certo! Já aconteceu várias oficinas lá, dada pelos professores do PIBID, os coordenadores, como também de outras pessoas.

(Colaboradora 2) É muito bacana, às quintas-feiras temos momentos riquíssimos, onde nós trocamos as experiências que vivemos nas escolas. Estudamos, fazemos reflexão de textos.

As vivências no PIBID favoreceram o retorno dessas docentes à universidade e contribuíram com estudos e debates, os quais eram realizados todas as quintas-feiras na Faculdade de Educação. Por meio desses encontros, as professoras demonstraram o desejo pela formação continuada, visando transformar sua condição atual como professoras para melhor desenvolver sua prática educativa com as pibidianas, o que foi possível mediante o diálogo entre as instituições da rede de ensino básico e a universidade.

Na fala das colaboradoras, evidenciamos o quanto o processo formativo ocorrido nas reuniões semanais torna-se pertinente, pois favorece o retorno delas à universidade e encaminha as discussões acadêmicas e as participações em eventos, visualizadas por essas professoras supervisoras como oportunas para repensar a docência como atividade prazerosa. Schettini (2008, p. 46) ressalta que “o sujeito vygotskiano é um sujeito relacional e sócio-histórico que abstrai, conceitua e cria significados para os fatos ao seu redor e, mais, se caracteriza pelas relações coletivas”.

Nessa perspectiva, o redescobrimento de novas práticas por essas educadoras se constitui no processo de formação continuada por meio das vivências com o grupo social constituído pelas pibidianas do curso de Pedagogia

da UERN. Esses desvelamentos foram significativos para nós por nos apontarem as contribuições que esse programa possibilita tanto aos supervisores quanto aos docentes em formação. Nesse sentido, o núcleo de significação nos encaminhou ao desvelamento de que as atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço educativo das salas de aula possibilitam aprendizagens significativas para as professoras supervisoras do PIBID.

Considerações finais: apreensão das significações das professoras supervisoras na atividade docente

Diante do movimento analítico dos núcleos de significações, direcionamo-nos aos achados finais referentes às significações tecidas pelas professoras supervisoras nas vivências com o PIBID e as alunas pibidianas. Tais sentidos e significados diante da docência as conduziram a repensar a atividade docente no tocante às mudanças nos processos psicológicos superiores dessas educadoras nas ações vivenciadas.

Assim, direcionamos no condicionamento das análises a constituição de um núcleo de significação constituído de dois indicadores e pré-indicadores que nos conduziram ao desvelamento por meio das falas das docentes diante do movimento de apreensão desses sentidos e significados que foi direcionado pela criatividade didático-pedagógica que as alunas pibidianas trouxeram para as salas de aulas na escola onde o PIBID é assistido.

Destacamos, nesse direcionamento do estudo, a importância da categoria atividade para que entendêssemos o processo constitutivo pelo qual passaram essas profissionais do magistério diante da atividade que cerca a profissão do

professor. Assim, compreendemos a contribuição do PIBID e das alunas bolsistas nessas apreensões. Entendemos que essas significações não se findam na sala de aula e tampouco no PIBID em si, mas abarcam sua subjetividade, haja vista que, em suas falas, elas revelam o desejo e a mudança na prática educativa para melhor atender aos seus alunos e às demandas da profissão, com um olhar humanizado para o processo diante das significações que essas docentes desenvolveram sobre a atividade docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 117- 135.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./jun. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.

BRASIL. **Decreto n. 7.219**, de 24 de junho 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/-ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 46**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. Formação inicial

do professor no Brasil: uma análise tridimensional (DCNS, PNE e o PIBID). **Revista Anthesis**, v. 6, n. 11, jan./jul. 2018.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. *In*: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 67-110.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. 2. reimp. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. **Atividade em sala de aula**: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. São Paulo: Andross, 2008. (Formação crítica de educadores).

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia).



04

Artes de fazer e o efeito Luke Skywalker

VIANA, Hédio Fernandes¹²
RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes¹³

¹² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Norte (POSEDUC/FE – UERN). E-mail: helio_viana1808@hotmail.com

¹³ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; professora da Graduação em Pedagogia e do Mestrado em Educação – POSEDUC/UERN.

Introdução

Em plena “Era da Informatização”, na qual as novas gerações têm o mundo nas pontas dos dedos e os micro e macro processadores determinam o curso da vida da chamada geração Polegarzinha (SERRES, 2018), o acesso ao computador e à Internet pareceria um “fato natural” e sem necessidade de maiores considerações. Entretanto, é preciso olhar mais de perto. Ter acesso ao computador nas coordenadas socioexistenciais aqui apontadas, isto é, da escola pública periférica brasileira, é, na maioria das vezes, um desafio que o atual estado de pandemia (COVID-19) escancarou. É preciso dizer que, em pleno século XXI, possuir um computador e um ponto de acesso à Rede Mundial de Computadores ainda pode ser considerado como um bem de consumo e, em alguns casos, até como artigo de luxo por grande parte da população brasileira.

Por outro lado, apesar das limitações socioeconômicas, meninos e meninas da escola pública têm se destacado na produção de artefatos científicos através dos projetos de ciência. O projeto Ciência para Todos do Semiárido Potiguar tem se mostrado como um sementeiro de projetos de ciência de alta relevância social. Dentre esses projetos, uma mostra desse sucesso é a realização do Dispositivo de Auxílio Visual (DAVI), que ganhou destaque na Feira de Ciência do Semiárido 2019 e credencial para a CEBRASP de 2020. Essas realizações supõem uma relação com as tecnologias e com os processos de produções tecnológicas, o que envolve acesso aos meios técnicos, tanto materiais quanto conceituais.

Nesse contexto, em que se destacam, de um lado, as limitações socioeconômicas, materiais e técnicas que dificultam o acesso às tecnologias e, do outro, as realizações

técnicas socialmente relevantes alcançadas por sujeitos de geografias economicamente vulneráveis, revela-se um paradoxo: limitações de acesso às tecnologias e realizações técnicas fazem parte de uma mesma equação cujo produto não é zero. Embora seja evidente que a geração chamada Z ou a Polegarzinha tenham meios de acesso ao ciberespaço e aos artefatos, valendo-se das virtualidades, interconexão e participação em comunidades físicas e virtuais no plano cidade-ciberespaço (SANTOS, 2019; LEVY, 1999), não está claro sob que condições e através de que operações esses sujeitos operam esse acesso, o que gera reflexão e questionamentos: como esses sujeitos logram esse acesso ou adquirem os materiais ou insumos que possibilitam a confecção de um artefato socialmente relevante? Além disso, que sentidos eles atribuem a essas realizações? E que sentidos atribuem a si mesmos a partir daí? O trabalho se propõe a analisar, embora de forma breve, a experiência de um ator de projeto de ciência, no intuito de compreender essa experiência.

Nesse contexto, partindo de inspiração multirreferencial e cotidianista, este artigo apresenta resultados parciais de um estudo de caso finalizado e apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Norte sob o título “Acontecimento-formativo: decifrando sentidos no contexto dos projetos de ciência”. O trabalho adota “um rigor outro” (MACEDO; GALEFI; PIMENTEL, 2009), o colocar de “ponta cabeça”, no dizer de Nilda Alves, isto é, atenta não para o produto final tecnológico — embora parta dele e perceba aí a potência de uma tal produção —, mas concentra no “produto outro”, ou seja, nos sentidos atribuídos pelo sujeito ao processo e a si mesmo. Dessa forma, o trabalho procura o detalhe nas falas “menores” dos sujeitos comuns e, assim, exercita uma hermenêutica dos dizeres-fazer no contexto da produção

dos projetos de ciência. Busca-se não apenas responder às questões elencadas, mas, principalmente, sugerir que a experiência de produção de projetos de ciência se torna atividade gerativa ao redor da qual o sujeito recorre a etnométodos próprios (GARFINKEL, 2006; COLON, 1995) e cria, via astúcias de praticantes (CERTEAU, 2014), não apenas métodos de produção de artefatos tecnológicos, mas também, e principalmente, uma autopercepção de si mesmo como ator-autor autorizado (ARDOINO, 1998) no caminho que percorre na interface da cibercultura-cidade (SERRES, 2018).

O Projeto Davi e as astúcias de praticante

Figura 1 — O projeto DAVI



Fonte: Matéria da TS NEWS, postagem no Facebook.

A Figura 1 é uma matéria jornalística veiculada por órgão de imprensa e compartilhada nas redes sociais. Ela destaca a premiação do Dispositivo de Auxílio Visual desenvolvido por Davi (pseudônimo que visa preservar a

identidade do sujeito-objeto da pesquisa). O trabalho ganhou destaque na feira de ciência da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) em 2019 e somou-se a outras conquistas e realizações que a Escola Estadual Hermógenes Nogueira da Costa, em Mossoró-RN, tem alcançado nos últimos anos em termos de produção científica. Embora o trabalho tenha contado com o apoio do orientador e de um segundo participante que se juntou à equipe tardiamente, ele foi idealizado e realizado, pode-se dizer, em sua integralidade, por Davi.

A recente premiação coroa e reconhece a relevância científica dessa produção. Trata-se de um produto com muitas aplicabilidades. O projeto se apresenta como uma conquista tecnológica e como um produto de enorme importância social ao possibilitar a integração de pessoas com deficiências (surdos, cegos e mudos) e ao abrir a possibilidade de leitura e navegação pela Rede Mundial de Computadores para esse público. Além disso, é de baixo custo, facilita o acesso à informação e incrementa a possibilidade de aprendizado dessa população. Outra característica do artefato é sua intuitividade e simplicidade estrutural. O autor descreve sua invenção nas seguintes palavras: “Basicamente o dispositivo é composto por um [par de] óculos, uma câmera e um aplicativo que tem três funções: *future vision* (onde está presente a OCR, que faz a leitura da imagem em tempo real); o reconhecimento da facial; e o reconhecimento de Libras” (Davi, entrevista de março de 2019).

O projeto é inovador e se inscreve na tendência de criação de objetos de uso pessoal auxiliado pelas tecnologias da informação. Assim sendo, o dispositivo conquistou a merecida primeira colocação em sua categoria e recebeu credenciais para participar da Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE), a maior feira de ciências do Brasil. Nesse contexto, buscou-se por respostas quanto às

condições de produção do projeto. Em uma das entrevistas, foi perguntado ao aluno se ele contava com um computador e se dispunha de acesso à Internet em casa. Ao que o entrevistado respondeu:

Davi: Tenho internet. Tenho meu computador. *Tenho meu computador que eu mesmo montei.*

Pesquisador: *Você mesmo montou?*

Davi: Montei, com resto de computadores. Amigos iam jogar peças no chão. [Mas eu dizia] não, me dê aí. Com isso eu fui montando meu computador. [...] A Internet, mãe colocou, depois de um bom tempo. Depois de eu ter montado o computador (Entrevista com Davi, 20 de março de 2019).

A resposta é concisa e, ao mesmo tempo, quase inadvertidamente, revela nuances que poderiam ser tomadas por obviedades. Há, nessas poucas linhas, uma postura política e a afirmação de etnométodos e astúcias de praticante que, no dizer de Certeau (2014), operam pequenos golpes táticos não apenas para driblar limitações, mas também para mostrar ou fazer outra coisa. De fato, Davi tinha acesso ao computador e à Internet. Porém, ao considerar o espaço geográfico e socioeconômico (a escola pública na periferia de Mossoró-RN), tanto esse acesso quanto a posse de um artefato não se apresentam como condições “naturais”, mas são frutos de um esforço duplo que, à primeira vista, não aparece claramente. Para ter acesso ao artefato, ele teve de praticar a arte do reuso e montar seu próprio computador com peças de reuso (“Montei [meu computador], com resto de computadores. Amigos iam jogar peças no chão. [Mas eu dizia] não, me dê aí. Com isso eu fui montando meu computador”). Em outras palavras, para ter acesso, é preciso muita astúcia e artes de fazer que não se revelam no produto tecnológico final.

Em primeiro lugar, vale destacar duas dimensões dessa fala. De um lado, o modo de “consumo outro” que aí se estabelece: uma tática de praticante, uma *arte de fazer* assinalada como reuso que é relevante não apenas pela técnica em si, mas também pelo que a narrativa dessa saga *realiza* ao contar (CERTEAU, 2014). Essas artes do fazer se apresentam aqui como *arte do reuso* e outras *gambiarrras*. Por outro lado, ao relatar “tenho meu computador”, Davi não se limita a “informar” que tem um computador. O que se torna essencial na fala é o sentido da autoria: é um computador “que eu mesmo montei”, isto é, ele não adquire nem compra um computador, ele o confecciona por si mesmo e não apenas se reafirma como autor desse artefato, mas também coloca essa realização em primeiro plano (“eu mesmo montei”).

Essa arte do dizer que pode passar despercebida em uma “afirmação menor” é também, e principalmente, como cita Michel de Certeau, um fazer, isto é, um ato que não pode passar despercebido, já que também é um ato político. O “eu mesmo fiz”, que parece vir espontaneamente e até deslocado, constitui já um ato que busca mostrar um modo outro de ser, uma singularidade. Trata-se de uma afirmação de si a partir de uma experiência criadora que se busca colocar em primeiro plano, já que as falas dos atores o exigem.

Há aqui, pelo menos, duas conquistas fundamentais destacadas por nosso ator e que merecem maiores considerações. Trata-se de uma conquista das condições materiais pela arte do reuso e outras gambiarrras, portanto, do consumo outro (aqui seguimos, no que cabe, chaves interpretativas certeunianas). Ao mesmo tempo, há uma conquista simbólica, um *ato* político veiculado na narrativa da autoria — “eu mesmo montei meu computador” — (aqui adotamos uma leitura especulativa, circunstanciada brevemente na cultura pop, embora o fundo interpretativo continue ain-

da fundado nas chaves certeunianas), o que identificamos como uma arte do dizer que quer produzir um efeito: o efeito *Luke Skywalker*.

A arte do reuso e outras gambiarras

Nos dias atuais, o fato de um jovem ou adolescente de uma periferia brasileira possuir um computador, em uma situação em que as necessidades fundamentais diárias cobram prioridade, não pode ser visto como uma questão menor ou banal — é uma conquista. Por essa razão, a fala “tenho um computador”, em primeiro lugar, não exprime uma conquista aquisitiva que se reduz ao comprar ou ao consumir. É quase um mistério que merece decifração. Para ter acesso a esse artefato, é preciso praticar uma outra forma de consumo que não depende do poder monetário: praticar a arte do reuso e recorrer à criatividade bricolada, à solidariedade, às astúcias de praticante. Esse proceder assemelha-se, por isso, ao que Certeau (2014, p. 39) chama de “consumo”, um *produto outro*, que não se reduz, nem pode, ao consumo regulado pelo sistema e possibilitado apenas pelo poder aquisitivo monetário. Trata-se de um consumo outro, uma astúcia de praticante realizada “à margem” e à revelia do sistema, embora sua finalidade seja, de algum modo, responder aos desafios que o próprio sistema impõe. Nesse consumo outro adotado pelo sujeito da pesquisa e outros atores do mundo dos projetos de ciências, parece transparecer uma resistência à ordem do consumo imposta pela obsolescência programada. Nesta, os artefatos se tornam rapidamente obsoletos, obrigando assim os consumidores a uma nova aquisição a cada certo tempo, criando dessa maneira um círculo vicioso. Porém, desse lado do globo, essa lógica do consumo é driblada pela arte da reabilitação, da reciclagem e do reuso daquilo que se pretendia descartável

e substituível.

O reuso e o trabalho com sucata se inscrevem entre as táticas de praticantes acionadas por esses atores dos projetos de pesquisas. Como ressalta Michel de Certeau (2014, p. 86), o trabalho com sucata e seus equivalentes “é somente um caso particular entre todas as práticas que introduzem jeitos de *artistas* e competições de *cúmplices* no sistema da reprodução e da divisão em compartimentos pelo trabalho ou pelo lazer”. É apenas uma das “mil maneiras de ‘fazer com’”, mas é uma das mais recorrentes. Ao mesmo tempo, essa astúcia busca a “vitória do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’ (os poderosos, a doença, a violência das coisas de uma ordem etc.)” e consiste em “pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de ‘caçadores’, mobilidades da mão de obra, simulações polimorfas, achados que provocam euforia” (CERTEAU, 2014, p. 46).

Nesse contexto, o computador diante do qual Davi se senta para acessar o mundo virtual não foi adquirido em lojas credenciadas pela indústria. Trata-se de um objeto artístico, singular, e que tem a marca autoral de seu criador. Dir-se-ia, um “computador pirata” (se diz popularmente daqueles produtos montados peça a peça por um indivíduo usando peças cujas procedências são heterogêneas). Seu computador foi reconstruído e reabilitado por Davi a partir do reuso de materiais. Esse artefato tem, portanto, a marca de seu criador e a participação de uma comunidade (amigos e conhecidos). As peças velhas foram doadas em vez de irem parar no lixo (“Amigos iam jogar peças no chão. Não, me dê aí. Com isso eu montei meu computador”). Utilizando-se da ocasião, de astúcia de praticantes, ele coleta material e constrói um artefato que, de outro maneira, lhe seria proibitivo. Desse modo, pode-se dizer que Davi não apenas tem sua cabeça (o computador) diante de si, como destaca Serres (2018), mas também ele mesmo fez a própria cabeça

diante da qual se senta e com a qual trabalha. De qualquer ângulo que se veja, isso não constitui uma realização menor — embora os sujeitos não percebam aí nada de muito extraordinário, senão apenas fatos cotidianos do seu mundo.

O reuso constitui, portanto, *etnométodo e arte de fazer* próprios desses artistas do cotidiano árido e essencial para a superação das insuficiências sistêmicas que esses atores e atrizes enfrentam em seu mundo cotidiano. Muitas vezes, o acesso ao bem material depende justamente dessa capacidade que os praticantes têm de jogar com os recursos mais escassos, de transformar o obsoleto em artefato reatualizado, de se transmutarem de atores para autores de seus próprios meios de produção e aproveitar a *ocasião*. Trata-se, portanto, de vencer limitações sistêmicas por um modo outro de consumo e de fazer (CERTEAU, 2014). Essa arte do improvisado torna-se marca de uma autoria recorrente.

Aliás, não é exagero afirmar que a maioria dos meninos e meninas que desenvolvem projetos e que tivemos a oportunidade de conhecer praticou em algum momento o reuso como saída para as limitações materiais de produção. Essa flexibilidade criativa dos sujeitos é de extrema relevância no desenvolvimento dos projetos de feiras de ciência. É possível observar, no contexto da comunidade, que esses sujeitos não apenas são conscientes desse recurso como característica de seu modo de ser, como também, ademais, eles a reforçam como valores e fazem questão de deixar à mostra seus feitos. Nesse sentido, é importante realizar uma triangulação e perceber, através de falas de outros meninos e meninas, a importância dessa prática. Nessa perspectiva, Emília, explicando como conseguiu realizar seu primeiro polímero no projeto Embacaju, mesmo sem ter laboratório, relata:

Eu fiz da minha cozinha e da minha área de serviço da minha casa meu laboratório. Então utilizei tudo que eu podia na cozinha: panela, colher, fogão, a mesa, tampa de panela. Enfim, tudo que eu poderia usar, liquidificador, eu utilizei. E foi difícil porque não foi a mesma coisa que se fosse um equipamento de laboratório. Se fosse um liquidificador industrial seria bem melhor, se tivesse sido um [inaudível] magnético seria melhor do que um fogão porque, o fogão, ele aquece né. [...]
Mas o que foi o empecilho que eu achei, mas que eu pude me ajustar conforme as minhas dificuldades. *Mas eu meio que criei meu laboratório* (Roda de conversa com Emília e Ulisses, 24 de agosto de 2019).

Já Ulisses, relatando sua experiência para desenvolver seu projeto, declara:

Bom, a gente começou do zero só com sucatas. Meio que uns computadores velhos que tinham alguns componentes nas placas. Meio que a gente tinha que ir no Youtube “como fazer isso e aquilo” com o que a gente tinha. Por exemplo, como eu fiz um [inaudível] com um tal transistor que tem dentro da peça do computador, entendeu? A gente tinha que ir se moldando com o que a gente tinha. A gente não tinha condições de comprar peças porque as peças custavam 80 R\$, por exemplo, mais o frete. Então vamos fazer com o que a gente tem aqui em casa. Então a gente desmontava todo o computador que a gente tinha, que estava encostado na parede. A gente ia lá desmontava, começa a desenvolver em cima disso (Roda de conversa com Emília e Ulisses, 24 de agosto de 2019).

Os três relatos, guardando suas singularidades, destacam o reuso da sucata como prática essencial para a re-

alização dos projetos. Na indisponibilidade de acesso aos meios, o reuso torna-se um recurso indispensável. Trata-se, portanto, de uma tática que busca viabilizar o acesso aos meios para o desenvolvimento de projetos e que os atores instituem como verdadeiros etnométodos. Isso cobra maior peso quando se sabe que esses projetos são realizados, preponderantemente, na área de tecnologia ou das ciências aplicadas, nas quais os insumos para fabricação dos artefatos são indispensáveis. Seria praticamente impossível produzir esses projetos sem a aquisição de dispositivos ou sem essa criação artesanal e artística. Há, portanto, uma marca autoral que se manifesta também como experiência estética no sentido artístico que deve ser ressaltado. O computador, o laboratório, os insumos, enfim, todos os artefatos advindos de reuso constituem pequenas vitórias de praticantes e, ao mesmo tempo, uma experiência estética que se mostra como *acontecimento* importante na formação das subjetividades e não apenas como contemplação do belo (LAGO; VANI, 2015). A fabricação via reuso e “gambiarras” torna-se não apenas uma solução viável e, em muitos casos, a única possível, mas também uma experiência estética autoral de grande relevância.

Artes de dizer: o efeito Luke Skywalker e outros mitos

Por outro lado, é necessário perceber um outro produto que poderia passar despercebido nessas declarações: é preciso *deixar aparecer* (revelar) uma reivindicação forte da centralidade e intencionalidade do sujeito, ou, se se quer, sua *autoria*. As falas passam rapidamente da relevância técnica dos objetos e do *como* são criados para o *quem*, isto é, passam do objeto artístico para o autor na gênese da façanha. Dessa forma, um *Eu* vem à tona (“eu montei”). A

criação enseja, portanto, uma ocasião para uma reafirmação de seu criador, o que não pode ser tomado como um ato egocêntrico, pois se trata de ato político e reivindicatório de uma autoria situada. É fundamental perceber que a fala de Davi e as duas outras falas destacadas operam uma inflexão no diálogo. O “*eu mesmo montei*”, o “*eu meio que fiz da cozinha meu laboratório*”, “*Eu criei*”, enfim, o “*eu*” ganha relevo e se coloca na base da realização.

Outra vez, a ênfase no “*eu*” não pode ser tomada como ato egoístico nem passar despercebida, se se compreende a agonística que transversaliza o mundo revelado até aqui. Os atores sociais do mundo da escola apresentado vivem uma agonística em face da qual buscam firmarem-se. Eles aspiram, como sujeitos de um estabelecimento escolar, uns mais do que outros, se tornarem não apenas atores, mas também autores e autores-cidadãos (ARDOINO, 2012). Mais do que isso, em um mundo onde a cidadania plena não é chancelada de forma isonômica para todos, pode se dizer que os atores e atrizes buscam se firmar como autor-cidadão no sentido de desenvolverem uma autonomia em uma dupla perspectiva: a “*interna*”, cujo centro é o indivíduo; e a “*externa*”, a qual nos insere “*em pleno meio do oceano social-histórico*” (BARBOSA, 2012, p. 69). Desde a perspectiva interna, essa *autoria* pode manifestar-se ou entender-se como uma busca de *afirmação de si para si* (no nível da individualidade), na qual o sujeito se descobre autor, se vê autor e, finalmente, se declara autor na origem do ato criativo. Por outro lado, desde a perspectiva externa, essa *autoria-cidadã* pode manifestar-se como afirmação de si diante do outro (no nível político-social, público), na qual o sujeito, autorizando-se a dizer de si, reivindica sua existência política e reafirma sua capacidade e relevância social a partir de suas realizações. Esse dizer torna-se, portanto, *ato político* que se assemelha à retomada da palavra políti-

ca, o que Gallo e Aspis (2010) atribuem à função do ensino de filosofia.

Esse colocar-se no centro da autoria é, portanto, um efeito tão decisivo quanto a própria criação desses dispositivos. Ele responde a uma aspiração e a uma *situação* específica, a um mundo específico. Desse modo, a fala que se articula e proclama a autoria torna-se também uma astúcia de praticante cultural, uma arte do contar-se (dizer sobre si mesmo, *to account*) (GARFINKEL, 2006, COULON, 1995). Por sua vez, a arte de falar é uma das várias artes de fazer identificadas por Michel de Certeau. Mas que tipo de ato artístico pode constituir o falar sobre si mesmo? Outra vez: um ato ao mesmo tempo individual e político. Uma arte de contar na qual se produz, além de uma descrição do real e do realizado, um efeito: o relato não exprime apenas uma prática nem “se contenta em dizer um movimento. Ele o *faz*”. Nesse ponto, é possível perceber uma “relação entre as astúcias práticas e os movimentos retóricos”, na qual “o discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de *se exercer*, mas antes pelas coisas que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte do dizer” (CERTEAU, 2014, p. 97, 142, 144, grifo nosso). O discurso se vale da genialidade para “mostrar outra coisa”, para dirigir o olhar para outro ser: o autor.

Mas que efeito emerge na narração de nossos atores? O que ele mostra? Pode-se dizer, primeiramente (mas não apenas), um modo outro de vencer pela genialidade as limitações materiais e simbólicas da *situação*. Na escola, há muito se conhece a fama desses meninos e meninas que praticam pequenas genialidades e inventam seus próprios artefatos e dispositivos para desenvolverem suas tarefas. O mito vivo há muito passeia pelas conversas. Corre há muito tempo a fama dessas astúcias como uma mitologia urbana.

Sabe-se que Davi montou seu próprio computador a partir de sucata e que Emília fez de sua cozinha seu próprio laboratório usando painéis e o velho liquidificador da avó — que tantas vezes quebrou — para conseguir desenvolver seu primeiro polímero. Sabe-se que Ulisses constrói suas ferramentas e *devices* a partir de restos de computadores e outras “gambiarras” que ele mesmo cria. Mas o que há de fundamental nesses pequenos relatos épicos já bem conhecidos e reafirmados nos depoimentos? O que há de essencial é justamente essa “mitologia” das microgenialidades, a agonística da origem de uma façanha, a mítica da qual os sujeitos participam ao realizarem seus feitos face à situação limitante que enfrentam. Essa “fabulação” em torno do processo desafiador, as pequenas vitórias contadas, o protagonismo dos atores, enfim, tudo isso tornou-se histórias que alimentam o imaginário desse mundo, inspiram outras gerações e dão sentido às suas próprias trajetórias.

A *estória* de uma criatividade necessária para alcançar resultados extraordinários em um mundo tão desafiador torna-se um elemento gerativo, motivador, que se irradia pelo mundo da escola e, como se viu, para além dele. Os feitos em torno das realizações desses atores e atrizes já navegam há muito o mundo virtual e o geográfico para além dos projetos. Em uma frase: tornou-se acontecimento. Aliás, “o acontecimento cria ele próprio sua mitologia, cujo sentido vai se expandir ao ritmo dos cruzamentos entre o sentido que os indivíduos podem lhe dar e aquele conferido pela coletividade” (DOSSE, 2013, p. 186).

A essa arte de fazer adotada por esses sujeitos e ao efeito que daí se produz demos um nome provisório de “mito do pioneiro” ou ainda “efeito *Luke Skywalker*”. A ideia do pioneirismo criativo e da personagem que constrói e realiza pela primeira vez o que ninguém antes realizou e que inventa seus artefatos tecnológicos é fenômeno caracte-

rístico e muito presente na cibercultura, principalmente entre as comunidades de programadores. Esse fenômeno está bem representado nas produções cinematográficas contemporâneas, em especial naquelas relacionadas as utopias e distopias da ciência ficção cujo paradigma é o clássico *Star Wars*. Essa produção popularizou a figura do jovem *Luke Skywalker*, protagonista da saga que, ao fazer parte de uma linhagem escolhida, estaria destinado a devolver o equilíbrio à galáxia. Conta a lenda que ainda criança o menino manifestava sua genialidade (marca de seu destino *Jedi*) ao criar seus próprios artefatos tecnológicos (meios de transporte, seus robôs C3PO, R2D2, sua própria espada de luz etc.). Essa imagem que o diretor e produtor George Lucas popularizou no cinema na segunda metade do século passado projeta-se no mundo científico contemporâneo. Ícones do universo informacional como Steve Jobs, Bill Gates e outras figuras cultuadas do *Michigan Institute of Technology* (MIT) cultivaram a fama do pioneirismo e a arte de criar seus próprios artefatos. Eles revolucionaram seus campos de atuação, tornaram-se mitos da cultura tecno-pop, tiveram seus feitos mitologizados (a mitologia dos gênios-inventores) e inspiram as novas gerações.

Nossos atores se inserem nesse universo tecno-pop e da cibercultura. Eles não apenas se espelham nesses grandes nomes e nos ideais daí advindos, como também acreditam que o mundo dos projetos de ciência parece um ambiente propício para o cultivo desse ideal mitológico do cientista, gênio e inventor. Pode-se dizer que se manifesta aí uma subcultura da cibercultura com seus modos de compreensão próprios, na qual a criatividade e a *autoria* cobram um lugar nodal. O “eu mesmo fiz”, o “algo que ninguém tinha feito antes”, “que ninguém imaginava”, enfim, os relatos que reivindicam um momento inaugural aparecem com frequência, não como meras descrições, mas como mitologias,

atos políticos e produção de sentidos em torno da autoria. Há, portanto, uma “mitologização” das práticas que se manifesta no que aqui identificamos como “mito do pioneiro” ou “efeito *Lucke Skywalker*”. Esse efeito, por sua vez, cobra uma importância fundamental e é multiplicador, como pode ser entrevisto nesta roda de conversa:

Pesquisador – [...] Outra coisa que eu tenho curiosidade é: será que das novas gerações que estão aí vai sair uma turma tão produtiva quanto foi a de vocês? Ou esse foi só um momento?

Ulisses – eu creio que tem a motivação.

Emília – Eu acredito que vai. Por exemplo, eu estou acompanhando a feira de ciências do Hermógenes. [...] *Quando nós começamos não tinha ninguém pra ser de inspiração...*

Ulisses – Antes ninguém *nunca tinha* ganhado nada.

Emília – Não tinha ganhado nada, ninguém conseguia fazer diário de bordo. A gente não sabia de nada. Tipo assim, hoje a gente sabe, hoje a gente consegue falar pra eles. [...] Eu não sei se eles vão conseguir. Mas que eles podem e têm mais chance de conseguir, eu tenho certeza. Porque hoje eles já têm uma vivência, tipo, bem diferente da que a gente teve. [...]

Ulisses – A gente teve que tentar e errar, tentar e errar para poder conseguir.

Emília – Nas minhas palestras eu falo, assim, *o primeiro slide da minha apresentação é a foto dele, de João e Paulo*. Em toda palestra. Eu fui palestrar lá na câmara dos deputados em Brasília tinha eles. Porque eles me motivaram. E eu digo isso em todo canto. *Porque os meninos começaram. Ulisses era o louco, assim, de desmontar as coisas, e não sei o quê*. E eles me motivaram quando foram para a feira de ciência do semiárido participar de feira de ciência. Então, hoje, daqui do RN eu acho que *eu fui a jovem que mais ganhou prêmio, tanto internacio-*

nalmente como nacionalmente. Só que eu tive inspiração nos meninos. Então eu digo que nada aconteceu por acaso. Foi porque eles me motivaram [...]. Ulisses – Agora Emília é motivação para outras pessoas... e assim vai. (Roda de conversa com Ulisses e Emília, 24 de agosto de 2019).

À reafirmação da autoria se soma uma declaração de pioneirismo que abre novas possibilidades para novos atores (“Quando nós começamos não tinha ninguém para ser inspiração”, “ninguém nunca tinha ganhado nada”). As novas gerações têm uma “vivência”, isto é, uma experiência pioneira para seguir. A importância dessas genialidades e primeiras vitórias está na capacidade gerativa. A vitória desses pequenos heróis torna-se mito, possibilita repetições e constitui promessa de novas vitórias para as novas gerações. Emília foi inspirada por Ulisses, por João e também por Paulo. Ela foi inspirada por essa primeira conquista (o projeto da Bengala Eletrônica executado por Ulisses, por João e Paulo. Foi o primeiro projeto da escola Hermógenes a ser premiado em uma feira de ciências) e pelo que se dizia deles, ou seja, pela mitologia urbana que se havia criado em torno daquela primeira vitória (“Ulisses era o *louco*, assim, de desmontar as coisas e não sei o quê”). Porém, ela mesma sabe que hoje se tornou inspiração para outros (ela, “a jovem que mais ganhou prêmios” e cuja fama já se espalhou), ou seja, tornou-se mito vivo. Da mesma forma, Davi, que foi inspirado por Ulisses, serve de inspiração a outros. O feito e o mito sobre os atores do feito inspiram, motivam, se replicam, geram efeitos no imaginário e se tornam promessa de realização para outros. A mitologização torna-se, portanto, um vestígio vivo de *acontecimentos* que habitam a trajetória de elaboração de um projeto de ciências, voam pelas palavras e alimentam o imaginário, possibilitando novas gerações de heróis (de seres, de ideias, de projetos).

O relato desse feito e o efeito desse relato, essa mitologia viva, não vêm embutidos no produto técnico. É preciso trazê-lo à vida nos relatos dos protagonistas da saga. Porém, é um produto tão real quanto qualquer *device* produzido no processo. A arte de dizer que o veicula não se limita à descrição “fática” do feito, mas se torna elaboração, gestação de sentidos, construção de uma saga das pequenas-grandes genialidades que esses atores operam para vencer os desafios de uma realidade adversa. As narrativas constituem assim verdadeiros atos reivindicativos de uma trajetória. É, por um lado, um golpe retórico, mas também é muito mais do que isso: no fundo, uma reafirmação simbólica do próprio sujeito (“eu mesmo fiz”) diante de uma demanda que à primeira vista parecia estar para além de suas forças ou para além do que “se esperava deles”, dado o caráter desafiador do mundo.

Pode-se perceber que o sujeito se reconhece não apenas ator ou reproduzidor de uma lógica, mas se descobre *autor* e na origem de uma realização. O “eu mesmo fiz” torna-se, nesse sentido, uma retomada política de si. A genialidade manifestada nas pequenas vitórias não é um efeito da impessoalidade ou o produto mecânico do método, mas a expressão de uma existência que cobra autonomia, toma consciência de si e reivindica uma autoria. A genialidade do produto social não existe sem o ator que se faz consciente de suas potencialidades. O produto tecnológico é de extrema relevância, entretanto o autor reivindica juntamente o “produto outro”: a autoria na base da realização. Os sentidos tecidos em torno dessa realização autoral, bem como a narrativa que se faz possível aí (“mito do pioneiro” e “efeito *Luke Skywalker*”), se tornam “mitologias gerativas”, o que constitui um vestígio fundamental de acontecimentos-formativos.

Considerações Finais

Retomam-se nesse ponto os questionamentos que movem essas reflexões: como esses sujeitos logram esse acesso ou adquirem os materiais ou insumos que possibilitam a confecção de um artefato socialmente relevante? Além disso, que sentidos eles atribuem a essas realizações? E que sentidos atribuem a si mesmos a partir daí? Enfim, como conseguem? As respostas provisórias sugerem que os sujeitos somente logram seus objetivos através das artes de fazer, seus etnométodos e outras gambiarras que possuem como recursos culturais. Através de seus etnométodos, astúcias de praticantes e pequenas genialidades, dentre as quais se pode contar com a arte do reuso, a arte da sucata e outras “gambiarras”, eles logram seus objetivos. Como aponta Serres (2018), não podemos subestimar a potencialidade de uma geração que tem outra cabeça, que aprende diferente, que cria táticas para driblar os obstáculos do sistema criando mil e uma maneiras e formas de fazer seu cotidiano (CERTEAU, 2014), que se move aproveitando as oportunidades que a ubiquidade da/*na cidadeciberespaço* lhe oferece (SANTOS, 2019; LEVY, 1999).

Pela arte de fazer, o reuso, os sujeitos fabricam seus próprios artefatos, ferramentas e insumos a partir de materiais descartados. Eles praticam, na relação *cidadeciberespaço*, um consumo outro. Já pela *arte do dizer* e da ressignificação do trajeto, instituem a mitologia do pioneiro (ou efeito *Luke Skywalker*), na qual se autorizam a colocar-se no centro e na origem de suas histórias, ocupando um lugar importante para a replicação da experiência e tornando-se referências para as novas gerações: é porque eles venceram que os demais podem vencer também. Esses artistas do mundo árido também são pioneiros em suas artes e abrem caminhos para novas gerações. Esse ser pioneiro, esse ser

autor-autorizado, torna-se o principal “acontecimento” de uma experiência produtiva na qual o sujeito se torna sua principal criação.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques. Pensar a Multirreferencialidade. *In*: MACEDO R. S.; BARBOSA J. G.; BORBA S. (org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BARBOSA, Joaquim. Uma escola *multirreferencial*: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. *In*: MACEDO R. S.; BARBOSA J. G.; BORBA S. (org.). **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim F. Alves. 22. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis. Vozes: 1995.

DOSSE, François. **Renascimento do Acontecimento**: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix. Tradução de Constancia Morel. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidney; GALEFFI, Dante; PIMENTEL Álamo. **Um rigor outro**. Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFABA, 2009.

GALLO, Silvio; ASPIS, Renata Lima. Ensino de Filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e

linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1(61), p. 89-105, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a07.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019, 10h20.

GARFINKEL, Harold. **Estudios en etnometodología**. Trad. Hugo Antônio Pérez. (Rubí) Barcelona: Anthropos Editorial; México: UNAM. Centro de Investigaciones transdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, 2006.

LAGO, Clênio; VANI Andressa C. A experiência estética como acontecimento formativo ético. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 461-484, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6854>. Acesso em: 17 jan. 2020.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL Álam. **Um rigor outro**. Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFABA, 2009.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. 3. ed. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

Vivências curriculares na escola de tempo integral: invenções cotidianas

SANTOS, Quézia Patrícia dos¹⁴,
SILVA, Francisco Canindé da¹⁵.

14 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professora da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura e do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). Endereço eletrônico: queziaalbano@hotmail.com.

15 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Professor do Departamento de Educação, *Campus* Assu e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), ambos na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Endereço eletrônico: canindesilva@uern.br.

INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos, temos percebido a ampliação da oferta de educação integral em escolas públicas brasileiras, estaduais e municipais, preocupadas com uma formação mais ampla de crianças, adolescentes e jovens da Educação Básica. De início, esclarecemos que, por educação escolar em tempo integral, entendemos ser o conjunto de práticas educativas vivenciadas por professores, professoras, crianças, adolescentes e jovens, a partir de currículos pré-ativos (GOODSON, 2010) e currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) na escola de tempo integral. Essa segunda perspectiva abarca práticas cotidianas de aprendizagens que não estão no registro do currículo pré-ativo, tais como maneiras de conviver, aprender, andar, ocupar, sentir, pensar e envolver-se dos praticantes da escola — professoras, professores, estudantes, pais e comunidade.

No trabalho de pesquisa documental, percebemos que, a partir da implantação do Programa Mais Educação, no ano de 2008, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, há uma expansão da proposta nos estados brasileiros, sobretudo do Nordeste, em escolas de Tempo Integral, referenciadas pelas publicações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD, depois SECADI, quando se inseriu o termo *inclusão*) do Ministério da Educação, no ano de 2009. Em 2019, a referida Secretaria foi extinta por meio do Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e junto com ela as ações do Programa Mais Educação também deixaram de ser fomentadas nas escolas, sendo totalmente extintas em 2020, ação inconstitucional, antidemocrática e fascista que o governo Jair Bolsonaro vem deflagrando sobre direitos conquistados por grupos sociais anteriormente excluídos.

Nesse sentido, percebemos que a ampliação das escolas que ofertam Educação Integral em Tempo Integral se constitui como proposta dos governos locais, com vistas ao cumprimento do previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, e ao Plano Estadual de Educação (PEE), destacando o estado do Rio Grande do Norte, aprovado em 2015, especificamente a Meta 6 do PNE e a Meta 2 do PEE.

Na prática cotidiana, as escolas de tempo integral, para além dos currículos previamente definidos, criam seus próprios currículos, *usando* as orientações e regulações apresentadas pelos documentos de implantação da proposta em nível estadual. Contudo, nossa pesquisa no *espaçotempo* da escola manteve o interesse em desinvisibilizar práticas não autorizadas, astúcias e táticas criadas e invencionadas no *uso* daquilo que é dado para consumo como currículo oficial (CERTEAU, 2011)¹⁶.

Nossa compreensão de escola de tempo integral ultrapassa a simples ideia de ampliação do tempo escolar, como está presente no senso comum de alguns idealizadores da política dessa modalidade educativa e na prática de alguns educadores e educadoras. Contrariamente, compreendemos que os diferentes *espaçotempos* curriculares passam a ser *pensadospraticados* de *mil maneiras* (CERTEAU, 2011) na escola, dilatando o tempo sem necessariamente aumentar o número de horas. A escola de tempo integral dilata o tempo presente, reconhecendo atividades invisibilizadas pela lógica curricular preestabelecida.

Nessa perspectiva, nosso trabalho é um diálogo com

16 Com base em Certeau (2011), temos utilizado as expressões: não autorizados (não oficial), táticas (opondo-se a estratégia), usos (opondo-se a consumo), astúcias (capacidade de driblar no jogo), mil maneiras de caça (outras maneiras de praticar) e outras, grafadas em *itálico* ao longo do texto, para sinalizar formas específicas de entender práticas ordinárias e invisibilizadas cotidianamente.

essas outras práticas invisibilizadas pela lógica dominante de currículo, as quais aprendemos a reconhecer nos cotidianos da escola como currículos *pensadospraticados*, que se integram a essas práticas e dilatam os currículos, mesmo que para isso seja preciso aprender a ver as escolas da/na escola como atitude política e epistemológica, como nos sugere Monteiro (2001).

No primeiro movimento de escrita deste texto, partindo do movimento metodológico de sentir o mundo, proposto por Alves (2015), refletimos a partir de algumas narrativas decorrentes da escrita dos movimentos cotidianos. No segundo movimento, que é interdependente do primeiro, destacamos algumas invenções cotidianas (CERTEAU, 2011) enquanto práticas curriculares possíveis de integração. Nas conclusões, apresentamos alguns argumentos em defesa de práticas de aprendizagens não autorizadas, propositivas à integração curricular.

MERGULHOS COM TODOS OS SENTIDOS: A ESCRITA COTIDIANA

Assumindo-nos com Certeau (2011), enquanto praticantes ordinários dos cotidianos escolares, vivenciamos, durante o período da pesquisa, rupturas de (pre)conceitos que direcionavam a busca por práticas curriculares “prontas”, “objetivas” e reprodutoras de modelos regulados pela legislação educacional e por lógicas de produção de conhecimento restritas à prescrição. Diferentemente dessa abordagem e implicados pelas vivências nos espaços de ação pedagógica — da escola campo de pesquisa —, tecemos *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) acerca de práticas invisibilizadas e começamos a ver para além do aparente ou do modo como estávamos acostumados a ver.

As capturas feitas no *espaçotempo* da escola foram registradas no *Diário de pesquisa* (BARBOSA, 2010), procedimento metodológico que, dentre outras aprendizagens, nos ajudou no processo de autoria escritora. A ideia que prevaleceu no percurso foi a de um *narrador praticante*, envolvido com/na prática pedagógica e com a escrita diária. Um exercício autoral de compreensão daquilo que nos passou, nos tocou e nos implicou nos cotidianos da escola como possível de integração curricular. Nesse sentido, fomos aprendendo que a escrita de um diário de pesquisa é, de alguma maneira, um processo autoformativo, pois esse registro, no momento de interpretá-lo, coloca-nos na dimensão de reflexividade, ou seja, de aprendermos com o que produzimos.

Não se trata de anotar tudo o que eles veem, mas aquilo que lhes faz sentido, que desperta reflexões ou sentimentos e particularmente, que anotem as possíveis relações ou conexões provisórias entre os diferentes fatos ou ideias [...] (BARBOSA, 2010, p. 55).

Narramos os cotidianos da escola de Educação Integral em Tempo Integral de forma a *literaturizar a ciência* (ALVES, 2015), atribuindo-lhe outras maneiras de dizer o sentido, vivido naqueles mergulhos. O *Diário de Pesquisa* tem, em nossa compreensão política e epistemológica, essa dimensão da literaturização — do gesto pessoal, particular, de uma escrita implicada, às vezes, até poética.

Há, assim, outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa mais ser chamada de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que

teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita*, ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2015, p. 144-145).

Envolvidos com essa discussão teórico-metodológica, que também representa um mergulho profundo nessa abordagem multirreferencial dos estudos cotidianos, passamos a narrar e a refletir sobre esses momentos curriculares, de maneira a entender como a Educação Integral em Tempo Integral tem funcionado na escola campo de pesquisa.

Os mergulhos com todos os sentidos nos cotidianos da escola campo da pesquisa aconteceram no período de 1º de agosto a 18 de dezembro de 2019. Para captura de práticas curriculares integradoras, foi preciso mergulharmos nos três turnos de funcionamento da escola, das 7h às 16h40min, considerando o horário do almoço/descanso, que acontece das 11h20min às 13h. Vale salientar que esse horário de almoço é entendido na organização curricular da escola como educação alimentar. Outra questão priorizada nesse período refere-se aos mergulhos nos *espaçostempos* de planejamento dos professores e nos horários de intervalo, de entrada e de saída da escola.

Destacamos, dos mergulhos nos cotidianos da escola, as narrativas feitas no período que compreende os meses de agosto, novembro e dezembro. Nesse período, percebemos na escola movimentos diferenciados da rotina, em que se evidencia integração de saberes comunitários com a participação de pais e agentes da cultura local, nas atividades do folclore; integração com ações afirmativas, decorrentes da semana da consciência negra; nas redes de solidariedade vi-

venciadas pelas diferentes faixas etárias dos alunos, durante o período da Gincana Cultural (atividade integradora curricular criada pela escola, como momento de culminância das atividades curriculares, cuja temática é a cultura local).

Nesse contexto, a dinâmica dos cotidianos foi nos exigindo aprender a olhar além daquilo que nos é imposto sobre currículo e educação em tempo integral. As salas de aula não representavam mais os únicos espaços de aprendizagem e de produção de conhecimento, centrado no conteúdo. As tantas outras maneiras de aprender somente foram possíveis quando passamos a sentir o mundo (os cotidianos da escola campo de pesquisa), compreendendo as tantas lógicas utilizadas no processo. Na narrativa que designamos de “Fim de tarde, pôr do sol, visita das corujas: um ver além do que é visto”, reconhecemos no jogo de bila (bola de gude) uma atividade curricular integradora. No dia 22 de novembro de 2019, final do turno vespertino, observamos meninos e meninas que, enquanto aguardam o transporte público, os pais ou os responsáveis para virem buscá-los na escola, brincam de bila, combinando regras, vibrando com os acertos, desenvolvendo a coordenação motora, conversando e alimentando uma rede infinita e invisível de amizade que ficará para sempre em suas memórias de infância e adolescência. Nesse ínterim, despertada pelos gritos dos estudantes ao se dirigirem para o transporte escolar, uma família de corujas toma conta do pátio onde os alunos estavam brincando e começa a cantar seus cantos e a alçar seus voos rápidos e rasantes.

O olhar implicado reconhece a poesia do lugar, do espaço praticado pelos estudantes, as invenções e os usos de brincadeiras, de maneira não autorizada, revelando-se integrador de diferentes saberes que não estão necessariamente inscritos nas disciplinas do currículo pré-ativo. Olhar o pôr do sol, as conversas e tudo que acontece no tempo em que

se está na escola, fora da sala de aula, pode vir a ser, pelas lentes de quem vê para além do previsto, conhecimento possível, ou, como se refere Santos (2009), um conhecimento prudente — solidário, livre e necessariamente emancipatório para os praticantes da escola em tempo integral.

INVENÇÕES COTIDIANAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ao vivenciarmos os *espaçostempos* de nosso cotidiano profissional, enquanto *praticantes* inspirados nos referenciais que nos levam a compreender toda a *rede* que se tece nesse cotidiano, já não temos mais o mesmo olhar de antes. Passamos a perceber que as cores, os risos, os abraços, os afetos e os desafetos existentes estão carregados de uma intencionalidade que pode contribuir para a ampliação das oportunidades educativas oferecidas nesse espaço, constituindo-se em currículos *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012).

O portão de entrada e o porteiro que recepciona cordialmente quem chega constituem parte integradora das relações de aprendizagem que são vividas na escola, em diferentes espaços não reconhecidos como legítimos de aprendizagem. Estes são, para esses pesquisadores, redes tecidas nos diversos *espaçostempos*, percebidos a partir do *sentimento de mundo* (ALVES, 2015) de quem faz pesquisa *nosdoscom* os cotidianos como *praticantepensante* desse cotidiano.

Na perspectiva de pensar a educação integral, reconhecendo e integrando no tempo escolar disponível esses tantos outros *espaçostempos*, sujeitos e práticas não autorizadas, recorreremos a Cavaliere (2002) para afirmar que a organização do tempo, do espaço e dos recursos deve ser pen-

sada de maneira a manter um equilíbrio entre as diversas atividades da escola, garantindo o bem-estar de seus praticantes nos distintos *espaçostempos*, desde a hora da entrada e o tempo livre até a hora de saída. A autora destaca que a “permanência por tão longo período num mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente com a ‘hora da saída’” (CAVALIERE, 2002, p. 101).

Entendemos que algumas questões vivenciadas nesse tempo que compreende o horário das 11h30min às 13h (destinado ao almoço e ao descanso) são compreendidas como *táticas* dos praticantes (CERTEAU, 2011), criadas por professores e profissionais da escola ou pelos alunos. No mergulho narrado no *Diário de Pesquisa* do dia 12 de setembro de 2019, percebemos e destacamos a dinâmica vivenciada pela equipe da escola de maneira a atender as necessidades dos estudantes.

Roda de capoeira: momento-movimento curricular na organização e uso dos *espaçostempos* de aprendizagem

São onze horas e trinta minutos na escola, horário de intensa movimentação: banho, almoço, saída de professores, organização de turmas em diferentes espaços. Batidas de tambor e pandeiro são ouvidas, o som vem da quadra de esporte. As crianças correm para o espaço em que o professor de Educação Física aguarda a chegada dos alunos e das alunas. Meninos e meninas se organizam em uma grande roda para prática da capoeira. Gingas, batida de palmas, meia lua, armada... movimentos da capoeira que preenchem o *espaçotempo* dos alunos. Ao som das músicas entoadas nas vozes dos alunos e nas batidas do instrumento, aprendem as regras, os movimentos da prática. Cumprimentam-se em sinal de respeito, em seguida iniciam a luta que exige o uso

do corpo de forma *astuta*, para driblar os golpes do/da parceiro/a. A roda segue até as 12h e 20min. Ninguém deixa a roda antes do tempo, cantam, brincam e jogam capoeira no espaço escolar.

A capoeira é vivenciada na escola como modalidade esportiva para todos os alunos e alunas que optam por essa prática, presente na proposta de organização curricular, no eixo temático Educação Desportiva e Saúde. Destacamos que, para além de uma atividade esportiva, a capoeira faz parte da cultura local da comunidade, reconhecida em nosso estudo enquanto prática de integração de *saberes/fazer*s da comunidade com o currículo previsto para a Escola de Educação Integral em Tempo Integral. A organização do horário para o desenvolvimento da modalidade esportiva — das 11h30min às 12h20min — é uma *tática* encontrada pela gestão da escola para reduzir o número de alunos que ficam sem orientação e/ou supervisão pela ausência de profissionais para atender a necessidade da escola durante esse tempo.

Em outro extrato destacado do *Diário de Pesquisa*, do dia 07 de agosto de 2019, é possível perceber outras *táticas* de como o *tempoespaço* da escola é organizado pela equipe gestora. A maneira como organiza os estudantes de diferentes faixas etárias, a condução na hora do lanche e o retorno às salas de aula revelam o movimento rotineiro da escola, em que nada parece acontecer. Contudo, quando olhamos de perto e relacionamos as propostas curriculares oficiais de Educação Integral, entendemos que muito do que é realizado na escola decorre de astúcias dos praticantes.

A sirene, o intervalo, as brincadeiras e o folclore como práticas curriculares cotidianas

Chego um pouco tarde na escola, próximo às 8h40min, horário do primeiro intervalo. Observo as

crianças no lanche. Forma-se uma fila, primeiro vão os menores do 1º ao 3º ano, em seguida os do 4º e 5º ano. O lanche é *yogurte* com bolacha. Alguns não aceitam e vão para o portão comprar outro tipo de alimentação. Alguns comem o lanche que trouxeram de casa. Os que recebem a merenda da escola vão para as mesas do refeitório, se alimentam, e alguns até repetem. Outros se alimentam muito rápido para não perder a hora de brincar (eles dizem). Vão para o pátio brincar de pega-pega, bila, bola. Vão para o parquinho, brincam nos pneus.

A sirene toca e começam a retornar para sala, se aglomeram no bebedouro e depois vão ao banheiro. A supervisora e a vice-diretora saem de suas salas e ajudam as professoras a encaminharem os alunos para as salas de aula.

Às 9h30min, a sirene toca para o intervalo dos maiores, forma-se a fila. Os alunos se sentam em grupos nas mesas do refeitório, comem, conversam, alguns repetem. Outros não querem o lanche e ficam sentados junto com os colegas, aguardando. Ao saírem do refeitório, escutam música na caixa de som de um deles que retratam situações de exposição do corpo, paqueras, batalhas dançantes, conhecida por eles como “brega funk”. Ficam no corredor da sala de informática para acessar a internet pelo wi-fi da escola.

Novamente a sirene toca, sinalizando que é tempo de retornar às salas de aula, que o intervalo acabou. Alguns estudantes demoram a retornar às salas, às vezes permanecem no celular, sendo necessário relembrá-los do toque de retorno. Outros permanecem sentados nos bancos que ficam na entrada da escola sob a sombra das árvores, até serem chamados novamente.

Com as/os estudantes dos anos iniciais, esse retorno é mais tranquilo. Toca e elas/eles já estão na porta da sala em fila, aguardando a chegada da professora, isto porque as portas das salas são fechadas na hora do intervalo (Mergulho realizado nos cotidianos da

escola de Educação Integral em Tempo Integral no dia 07 de agosto de 2019).

O planejamento utilizado pela equipe gestora da escola no momento do lanche foi organizar os alunos e alunas por faixa etária. Desse modo, os alunos dos anos iniciais são os primeiros a sair para o lanche, seguidos dos alunos dos anos finais, o que contribui para que espaços comuns (refeitório e pátio) sejam mais bem vivenciados por todos os praticantes e nenhum deles seja prejudicado. Os espaços dados para consumo são, assim, usados de maneira astuta pelos professores e pela equipe pedagógica da escola.

Destacamos também, do extrato dessa narrativa, que no *espaçotempo* em que mergulhamos não há profissionais suficientes para orientar os estudantes no período em que não estão em atividades de sala de aula. Essa ação é feita apenas por um supervisor de pátio e pela gestão da escola, de modo que, em razão da ausência dos referidos profissionais, acabam assumindo essa função. Reconhecemos que os praticantes driblam as *estratégias* propostas curricularmente à escola para *consumo*, negociando e recriando os *espaçotempos* da ação cotidiana. Como afirma Certeau (2011, p. 93) acerca dos praticantes cotidianos, “onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura *pluralidade* e *criatividade*”.

As atividades extra sala de aula, como alimentação nutricional, bem como atividades recreativas e pedagógicas, propostas nos documentos orientadores presentes em nossas referências, são desenvolvidas por professores e professoras da escola com 10h suplementares, durante o horário das 11h30min às 12h50min. As atividades são previamente planejadas e organizadas de maneira que não se tornem repetitivas para os estudantes. Dessa forma, as turmas são organizadas em sistema de rodízio e a cada dia da

semana realizam atividades em diferentes *espaçotempos*: informática, sala de vídeo, quadra esportiva, brinquedoteca, pátio e salas de descanso organizadas na própria sala de aula. Destacamos na escrita do mergulho cotidiano do dia 12 de agosto de 2019 uma descrição dessa prática.

Às 11h20min toca para o término do período matutino... os/as professores/professoras vão embora, os alunos descem para o banho e refeitório e são acompanhados pelos professores que estão na função de Atividade Pedagógica Educacional (APE), pelas funcionárias efetivas na função de GNO (Grupo de Nível Operacional), que é o antigo cargo de Auxiliar de Serviços Gerais, e que na implantação da Educação Integral em Tempo Integral foram remanejadas para o apoio na organização do banho, do almoço e na supervisão do pátio no horário das 10h40min às 13h. Os alunos menores que já almoçaram procuram junto as professoras do APE onde e com quem vão ficar, uns vão para a sala de aula ver TV com uma das professoras, outra turma vai para brinquedoteca, outros para sala de informática, sala de vídeo. Esse horário se estende das 11h30 min às 12h50min. Após esse período, as/os estudantes vão trocar de roupa, os que ainda não estão com fardamento, para as 13h retornarem às salas de aula com os professores que trabalham no horário das 13h às 16h40min.

Percebemos, nesse mergulho cotidiano, a insuficiência de profissionais para atender a demanda proposta pela Educação Integral em Tempo Integral na escola campo de pesquisa. Apenas um professor orienta atividades com até 3 (três) turmas de alunos, distanciando-se das orientações reguladas na legislação da modalidade educativa. Nesse sentido, o professor cria, astutamente, outras maneiras de uso desse tempo. Percebemos que a política pensada em

contexto de texto (BALL; BOWE, *apud* MAINARDES, 2006) para as escolas de tempo integral não é efetivada nem garantida no contexto de prática, mas ressignificada pela dinâmica utilizada pelos professores, mesmo sem carga horária suficiente.

Não há profissionais com dedicação exclusiva, exceto a equipe gestora — diretor e vice-diretor, que permanecem na escola em tempo integral — e os profissionais de apoio, ASGs, porteiros e cozinheiros. Esses últimos são prestadores de serviço contratados por uma empresa terceirizada com funções distintas, que inviabilizam a reorganização de seus fazeres para atender a necessidade da escola. As negociações necessárias para a melhoria na convivência e na construção de um currículo escolar integrado, com a participação dos diferentes atores e seus respectivos saberes, acabam fragilizadas pelo engessamento de funções burocráticas predeterminadas pela lógica administrativa.

Os professores permanecem apenas um período, matutino ou vespertino, e aqueles que dispõem de 2 (dois) vínculos de trabalho na escola não permanecem integralmente. Há um conflito entre os documentos orientadores e as portarias da SEEC, ao se referir à distribuição de carga horária. A “distribuição da carga horária do professor de Educação Integral em Tempo Integral se efetivará em ações educativas e pedagógicas com alunos, intra e extra sala de aula” (RIO GRANDE DO NORTE, 2016). Na prática, essa definição é impedida pelo Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), que organiza quantitativamente a carga horária do professor e dos demais profissionais da escola.

O SIGEDUC somente permite a alocação mínima de 5h/aulas de atividades extraescolares. Essa lógica acaba dificultando a permanência dos professores em outros *espaçostempos* além da sala de aula. Dessa maneira, a orga-

nização do tempo da escola se dá em três turnos, apesar de ser de tempo integral. Essa organização é feita justamente pela ausência de profissionais do corpo docente suficientes para a organização de forma integral e pela lógica do sistema, que só permite a organização de professores em outros espaços com horas suplementares.

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão”, de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo (TEIXEIRA, 1961, p. 197 *apud* MOLL, 2012, p. 12).

Na continuidade do relato do dia 19 de agosto de 2019, destacamos o espaço onde acontece a educação alimentar e nutricional dos estudantes, o refeitório. Esse espaço é organizado com mobiliários suficientes para acolhimento dos estudantes. Nele, é impossível não captar os cheiros, os sons e os sentidos elaborados por quem prepara a merenda e o organiza, bem como a satisfação e a recusa de alguns estudantes.

Me dirijo ao refeitório, convidada pelo cheiro que exala daquele espaço com suas mesas cobertas com toalhas floridas organizadas em filas, com seus bancos cinza claro com azul, posicionados para receber os estudantes. As ASGs estão tomando café, partilham entre elas, saboreiam também a conversa diária entre elas. As merendeiras começam a preparar o almoço, sinto da porta de entrada o cheiro do feijão, um aroma que ultrapassa as portas do refeitório e que do andar de cima da escola ainda se sente. Preparam o primeiro lanche, leite com achocolatado e biscoito, servido como primeira refeição antes do

almoço. Ao toque da sirene, as crianças descem e vão para o refeitório. Antes de entrar, se organizam em filas por série, as turmas do 1º ao 3º ano são as primeiras, recebem o lanche e sentam-se à mesa para a refeição. Ao terminarem o lanche, recolhem seus utensílios (copo, prato, colher), descartam o que sobra (pouco desperdício é observado) em um recipiente posto sobre a mesa, ao lado de onde é servido o lanche. Em seguida depositam os utensílios em cima da mesa, onde será recolhido pelas cozinheiras. Em seguida saem para brincar (Mergulho realizado nos cotidianos da escola de Educação Integral em Tempo Integral no dia 12 de agosto de 2019).

Percebemos a apropriação de *conhecimentossignificações* (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018) nesse *espaçotempo* de aprendizagem. Os praticantes se organizam e fabricam regras de uso, ao mesmo tempo que vivenciam atitudes de solidariedade, respeito e amizade, percebidas na organização da fila para entrar no refeitório, de modo que o *espaçotempo* dos alunos menores é respeitado pelos maiores.

Ao terminarem o lanche, as crianças recolhem seus utensílios, ação que destacamos como uma atitude solidária e de respeito para com aqueles que realizam a limpeza do espaço de uso coletivo. Enquanto alguns alunos lancham, os/as amigas/amigos aguardam o tempo do outro para, posteriormente, brincarem juntos. Eles formam grupos que fortalecem seus laços de amizade, tornando a permanência em tempo integral na escola mais acolhedora.

A escola, percebida como comunidade acolhedora, é resultante de um sentimento de mundo que estabelecemos ao olhar o uso dos espaços pelos praticantes, quando fazem suas demarcações e (re)organizam esses lugares em função

de suas habilidades, histórias, gostos e disponibilidades, imprimindo aquilo que Certeau (2011) denomina de “espíritos do lugar”. O uso do *tempoespaço* por seus diferentes praticantes é evidenciado na narrativa dos mergulhos aqui descritos, destacando como a organização curricular é *pensada praticada* nos diferentes espaços.

Dos muitos mergulhos realizados nos cotidianos, destacamos como lugares praticados pelos alunos na escola o *sofá marrom*, o *anfiteatro* e o *pátio*, destacados na narrativa abaixo descrita:

Praticantes curriculares da/na escola de educação integral

[...] Na entrada para os pavimentos das salas de aula das turmas do 1º ao 3º ano, que dividem o espaço térreo com a sala da direção, secretaria, laboratório de informática, biblioteca e sala de recursos multifuncionais. Paredes brancas e pilares verdes formam uma espécie de portal de entrada dividindo a escola em galerias. Ainda no pavimento térreo, bem na entrada, tem um *sofá marrom*, aconchegante, que serve de “cama” para alguns alunos que ainda estão com sono e aguardam o início da aula. Outros estão nos corredores sentados no chão, com o celular na mão, aguardam a hora de irem para sala.

[...] No pátio da escola, alunos dos anos finais do ensino fundamental aguardam o “toque” para irem para sala de aula. Ficam na quadra jogando bola onde se ouvem gritos que se traduzem em negociações, reclamações e acordos que permeiam a prática esportiva. No anfiteatro, alguns/algumas tomam “banho de sol”, alguns isolados, outros em grupo, e a distância se percebe os raios de sol iluminando a cabeça de cada um, como se estivesse transmitindo energia para o início da aula (Mergulho realizado nos cotidianos da escola de Educação Integral em Tempo Integral no dia 05 de agosto de 2019).

O *anfiteatro* e o *sofá marrom* se apresentam como lugares praticados na escola de Educação Integral em Tempo Integral. O *sofá marrom* se destaca como lugar preferido dos estudantes do 6º ao 9º ano. Além da liberdade que possibilita ao corpo dos alunos, o sofá é um lugar onde ouvem músicas, formam os guetos, falam de namoradas entre os meninos, de amores entre as meninas e de tudo que é fugidio ao que se passa nas salas de aula ou atividades coordenadas por professores e equipe da escola.

Nesse lugar — o sofá —, os alunos usam esse espaço “vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário” (CERTEAU, 2011, p. 101), driblando estratégias impostas pela lógica da escola, instituída naquele contexto. O sofá marrom fica em um dos corredores da escola e nunca fora pensado como dispositivo integrador ao currículo. De acordo com Ferraço (2007), esses são espaços de conversação, de combinações, de aprendizagens outras que vão sendo destacadas na pesquisa *nosdoscom* os cotidianos.

Ainda no pátio, a maioria joga bola, brinca de 7 toques, um tipo de jogo com bola, que em círculo o grupo vai tocando entre si até chegar ao número 7 (sete) na contagem. E ao atingir o 7 (sete), quem está com a bola tenta acertar alguém do grupo, eliminando do círculo. Outros jogam bola, e entre eles um/uma outro/outra dos anos iniciais perdem o horário de entrada jogando junto, brincando, dialogando e negociando as jogadas que por vezes são criadas por eles mesmos. Até que a supervisão de pátio reconhece eles no meio dos outros e os encaminham para sala de aula.

As ASGs também já estão livres, reunidas nos bancos de cimento dispostos no pátio, conversando, observando. Os alunos conversam com elas às vezes

e quem as conhece, ao chegar, cumprimenta com bom dia! As conversas se direcionam a quem vai chegando sobre a situação da aprendizagem, como está a mãe/pai. Percebo que os alunos que param e conversam com o grupo de ASGs têm alguma relação de proximidade, moram próximo, conhece a família, dialogam sobre o cotidiano da comunidade, fatos e boatos que ouvem durante o dia anterior (Mergulho realizado nos cotidianos da escola de Educação Integral em Tempo Integral no dia 05 de agosto de 2019).

Nesse mergulho com todos os sentidos, destacamos maneiras de brincar, de falar, de dizer e de conversar percebidas no cotidiano, vivenciadas por alunos e por ASGs. Ao brincarem, as crianças criam conhecimentos que são necessários para a continuidade de seus aprendizados. Estabelecem regras próprias, enquanto *praticantespensantes* dos diferentes *espaçotempos* da escola, de modo que nem sempre a criação dessas regras é mediada por algum adulto, pois é uma produção coletiva, inspirada em atividades curriculares propostas em sala de aula. O momento-movimento de esperar a vez e de apontar os procedimentos da brincadeira revela *táticas* que são assimiladas a partir de atitudes de seus professores, que, de maneira *astuta*, as reproduzem em seu *espaçotempo* de brincar.

Na tentativa de uma síntese provisória, entendemos que a Educação Integral em escola de Tempo Integral não implica apenas mais tempo (tempo cronológico – *cronos*) na escola. Envolve a organização de um tempo pensado para aprender, conviver, conhecer e integrar outros saberes necessários à formação do indivíduo, exigindo que a escola, seu planejamento, recursos materiais e recrutamento de profissionais sejam alterados em função do atendimento qualitativo aos estudantes nesse *espaçotempo* escolar inte-

gral.

CONCLUSÕES

diferentes maneiras de produzir conhecimento na escola de Educação Integral em Tempo Integral implicam um compromisso com a educação de forma mais ampla, cuja preocupação passa pelo reconhecimento da pluralidade de saberes produzidos à margem dos saberes instituídos e institucionalizados. Tal fato permite aos educadores e aos educandos a construção de outras possibilidades educativas, para além daquelas definidas *a priori* nos currículos oficiais.

Para que as políticas pensadas em *contexto de texto* (BALL; BOWE, *apud* MAINARDES, 2006) para uma educação integral em escolas de tempo integral sejam efetivadas, a escola deve reconhecer as invenções cotidianas de seus praticantes, suas mil maneiras de fazer com (CERTÉ-AU, 2011), evitando o desperdício de experiências e ampliando a rede de saberes e fazeres curriculares.

A organização curricular que emerge das relações cotidianas, por vezes invisibilizadas pela lógica estruturante e hegemônica dos currículos prescritos, é tecida nas e pelas astúcias de seus praticantes, compreendidas nesse processo de pesquisa e de escrita como maneiras outras de *pensar/praticar* Educação Integral em Tempo Integral. Desse modo, poderemos colaborar com o princípio de que a Escola de Educação Integral em Tempo Integral se configura como um dispositivo de mudança social para a comunidade, entendida como um espaço que amplia não apenas o tempo na escola, mas também as garantias de aprendizagem que são construídas, vividas e sentidas por todos os seus praticantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**. Brasília: Liberlivro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. MEC: Brasília, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. MEC: Brasília, 2009b. (Série Mais Educação).

CAVALIERE, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para Escola Brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://>

www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 03 de maio de 2021.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, 109 p. ISBN 978-85-7511-517-6. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575115176>. Acesso em: 08 de junho de 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 23 de junho de 2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e prática**. Trad. Atílio Brunetta. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONTEIRO, Solange C. Fernandes. Aprendendo a ver: as imagens da/na escola. *In*: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (org.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei n. 10.049**, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, 27 jan., 2016. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?acao=downloadEstado&estuf=RN. Acesso em: 17 de maio de 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Curriculum Intercultural, Redes e comunidades globais de aprendizagem colaborativa. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v. 32, n. 63, p. 51-75, dez. 2014. Disponível em: www.jurjotorres.com/?page_id=14. Acesso em: 27 mar. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em: www.boaventuradesousasantos.pt. Acesso em: 05 jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



Formação docente nas reformas da instituição pública: aproximações entre projetos do Distrito Federal e do Rio Grande do Norte (1924-1930)

AMORIM, Sara Raphaela Machado¹⁷

PIRES, Raquel Lopes¹⁸

17 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Departamento de Educação e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED-CNPq). Contato: saraamorim@uern.br.

18 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora da Linha de pesquisa "História, Sujeitos e Processos Educacionais" no Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Educação (LPEHE-CNPq). Contato: rlopes.pires@gmail.com.

CAMINHOS ENTRE “RIOS”

Este estudo tem por objetivo identificar iniciativas relacionadas à formação docente nos projetos de Reforma da Instrução Pública do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte. Para tanto, exploramos algumas das propostas implementadas durante as gestões de dois educadores: Fernando de Azevedo (1894-1974) e Nestor dos Santos Lima (1887-1959), que atuaram como diretores da Instrução Pública em seus respectivos estados. Naquele tempo, colaboraram na promoção de significativas reformas¹⁹, tanto para a educação ofertada pelas escolas primárias como para as práticas exercidas pelos profissionais atuantes nesses espaços.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pela forte presença de movimentos de renovação da educação, a partir da criação de instituições de ensino primário, secundário e profissional, ou mesmo das novas prescrições destinadas à profissionalização docente para o alcance do projeto de sociedade que se pretendia formar. Nesse sentido, o recorte temporal justifica-se por ser o período que compreende as ações de trabalho mais intensas desenvolvidas por Nestor Lima, entre os anos de 1924 e 1927, quando assumiu a direção do Departamento de Educação do Rio Grande do Norte; e Fernando de Azevedo, realizando, de 1927 a 1930, a Reforma Educacional no Distrito Federal. Nas duas localidades, os dirigentes da Instrução Pública traçaram planos interpretativos que, perscrutando as realidades educacionais, serviram como passo inicial para a implementação das reorganizações em acordo com os novos

¹⁹ Compreendemos ambos educadores como sujeitos históricos interessados em difundir suas propostas e iniciativas. Com seus esforços enquanto gestores, pretendiam alcançar um conjunto de “métodos de ensino e d[e] práticas pedagógicas [que] represent[ariam] algo além de simples reforma da técnica pedagógica e da perícia metodológica do professor, foi o caminho adequado para representar o progresso e a civilização” (PAULILO, 2001, p. 49).

objetivos a serem alcançados.

Na busca por pistas que nos permitissem conhecer algumas das dimensões históricas da formação docente nos projetos de Reforma da Instrução Pública norte-rio-grandense e carioca, reunimos documentos encontrados nos acervos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte (IHGRN) e na Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional (FBN). Nos contatos iniciais com a documentação, observamos que a docência emergia como uma das preocupações centrais das reformas. Propusemo-nos, então, a escrutinar os indícios em torno dessa temática por meio das fontes históricas compreendidas neste escrito, dentre as quais destacamos: o Regulamento Geral do Departamento de Educação e Regimento Interno do Conselho de Educação (1925e), o Relatório do Departamento de Educação (1924), o livro *Novos caminhos e novos fins* (AZEVEDO, 1958) e o Decreto 2.940, de 22 de novembro de 1928.

Os diferentes suportes das fontes por nós utilizadas exigiram tratamentos específicos quanto à observação dos aspectos de forma, conteúdo, intenções, lugares de produção e circulação. Diante disso, a pesquisa circunscreve-se na área da História da Educação, respaldando-se teórica e metodologicamente no campo de abordagem da Nova História Cultural, a partir do desenvolvimento de investigação documental, em diálogo com autores como Chartier (2003, 2010), Le Goff (2011) e Pesavento (2003). Na tessitura das interpretações sobre os impressos de que dispomos, recorreremos ao historiador Carlo Ginzburg, no emprego do paradigma indiciário (1989, p. 177), por nos indicar que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Lançamos nossos olhares sobre as fontes históricas,

por intermédio das quais pudemos indiciar como eram desenvolvidas atividades de formação docente para além dos âmbitos das instituições de preparação profissional oficial. O conhecimento de questões/situações/elementos específicos da educação e de sua historicidade se tornou possível com o desempenho de uma operação historiográfica, atenta aos rastros e vestígios que poderiam ser encontrados em registros produzidos no contexto histórico sobre o qual nos dedicamos a investigar. Corroboramos, ainda, o entendimento de Le Goff (2011), ao asseverar que o fato histórico é algo construído pelo historiador, resultante de uma série de escolhas e procedimentos articulados em meio à teoria e empiria, na formulação de hipóteses e articulação de conjunturas.

Transitando entre os Rios, localizamos iniciativas que atravessam as esferas socioeconômicas, culturais, educacionais e profissionais. Nesse ínterim, deparamo-nos com dois intelectuais, que, motivados por interesses mais amplos vinculados às questões políticas de seu tempo, pautaram suas atuações em propostas de reformas educacionais. Para que as ideias fossem exequíveis, os cuidados com o preparo do professorado tornavam-se uma das principais estratégias a serem utilizadas.

No trabalho de análise da dimensão de Formação Docente nas ações reformistas carioca e potiguar, organizamos o desenvolvimento do texto em três seções que subsidiam as leituras necessárias ao entendimento dos elementos evocados no estudo. Inicialmente, em *Reformas educacionais: significados e sentidos*, refletimos acerca das significações atribuídas à categoria histórica de reforma, compreendendo esse trabalho como o conjunto de esforços empregados por intelectuais a fim de proporem outras acepções às atividades em prol da educação. Em seguida, dedicamo-nos à escrita de *Notas sobre a historicidade da formação do-*

cente no Brasil, abordando alguns elementos intrínsecos ao percurso de estruturação da profissão docente no país. Por fim, em *Formação docente nos projetos de Reforma do Rio Grande do Norte e do Distrito Federal*, dissertamos sobre as reformas empreendidas no Rio Grande do Norte e no Rio de Janeiro, contextualizando-as em seus respectivos recortes temporais de realização, no contato com os interesses que orientaram as obras desenvolvidas em cada localidade referenciada.

REFORMAS, PROJETOS E FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho com as distintas realidades de dois estados, que, embora tenham realizado reformas educacionais na mesma década, possuíam necessidades específicas de reorganização, demandou um tratamento cuidadoso por parte de nós pesquisadoras, na busca por captar os cerne dos aludidos projetos educacionais e como neles figurava a questão da formação de profissionais da docência. Partimos do conhecimento historicamente produzido para a construção de outras/novas possibilidades de interpretações, sobretudo, na análise comparativa que findamos por fazer.

O trabalho do pesquisador começa quando a partir desse campo já produzido, opera novos recortes, alocamentos e redistribuição dos documentos a partir de ações que visam estabelecer “suas fontes” e criar a configuração de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com conceitos e o tratamento e a interpretação documental (NUNES; CARVALHO, 2005, p. 33).

Ao nos depararmos com as demandas do tempo pre-

sente, observamos a necessidade de compreendermos os caminhos que nos trouxeram até aqui, o que as experiências do passado nos ensinam e como nos provocam à reflexão sobre determinados temas e suas questões históricas. Lidar com a complexidade do passado exige de nós pesquisadores(as) o cuidado constante nos exercícios de alteridade e na fuga de posturas anacrônicas que, imputando conceitos e análises que não condizem com problemáticas de determinado período, possam nos conduzir à realização de leituras e interpretações equivocadas sobre sujeitos, instituições e/ou fenômenos que desejamos conhecer.

No estudo da formação docente em perspectiva histórica, aventuramo-nos no entendimento de contextos, lugares e sujeitos que nos são apresentados/representados por intermédio dos produtos culturais de seu tempo. Vasconcelos (2014, p. 38) subsidia nossas reflexões com a compreensão de que, “na ampliação das possibilidades de investigação, busca-se localizar em fontes não intencionais o registro do tema tratado ou aspectos que possam revelá-lo”.

Através dos impressos, incursionamos a viagem que nos permite construir representações e conhecimentos em torno do que investigamos. Na pesquisa histórica, não nos propomos a estabelecer e/ou construir verdades acerca de determinados temas, mas, guiadas pelos interesses e questionamentos que nos movem a pesquisar, fazemos escolhas, selecionamos alguns materiais e abandonamos outros. Para tal, reunimos no *corpus* documental aquilo que acreditamos contribuir para nosso entendimento acerca da problemática construída, com fontes que nos ofereçam pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989). Aproximamo-nos, assim, do que nos propomos a tratar. Pautamo-nos nas reflexões de Karnal e Tatsch (2013, p. 21) sobre o fato de que “o documento existe em relação ao meio que o conserva”, portanto, compreendemos que, muitas vezes, o que temos acesso é

apenas um recorte do cenário, pelo qual adentramos com o auxílio dos registros que foram preservados, visto que outros tantos podem ter sido perdidos, ou mesmo intencionalmente descartados.

As fontes, como campos de evidências, tornaram possível o nosso trabalho, ao passo que nos apontam resquícios das ações efetuadas por sujeitos e/ou instituições em outros tempos históricos. Mas, afinal, o que consideramos enquanto fonte histórica? Barros (2019) define que o imenso conjunto de vestígios, dos menos aos mais complexos, podem conformar fontes históricas e que todas elas disponibilizam algum tipo de conteúdo para aquele que as lê. Nossa tarefa reside, portanto, em laborar com tais materiais considerando o universo e os processos que lhes deram possibilidade de existir. Para o autor,

Podemos finalmente compreender por que ela [**a fonte**] é a expressão ideal que se apresenta para se referir, de maneira adequada, ao extremamente vasto conjunto de documentos, vestígios e ressonâncias que, aos historiadores oferecem-se para a percepção da passagem da vida humana pelo espaço-tempo e para a compreensão dos processos históricos por ela gerados. [...] Sim, as fontes constituem de alguma maneira um dos princípios da história, que sem elas não seria possível; mas elas também são intrinsecamente o que assegura o próprio fluir do discurso do historiador - um tipo de texto no qual tudo almeja ser demonstrado passo a passo, revivido quando possível, imaginado quando necessário, problematizando sempre (BARROS, 2019, p. 23, grifo nosso).

Os diferentes documentos e seus suportes nos ofereceram uma multiplicidade de caminhos a serem explorados, constituindo-se como elos de encontro entre passado e presente, dimensões pelas quais se tocam distantes e distintos

períodos. “Com efeito, cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações” (CHAR-TIER, 2003, p. 44-45).

Embora a formação docente seja historicamente estabelecida como um dos eixos centrais que traçaram os caminhos de construção da educação nacional, perceber sua presença nas propostas de reformas significa atentar para as mudanças que permeariam as diferentes concepções em torno dessas discussões. Desse modo, para a escrita deste estudo foi preciso cotejar diversas tipologias documentais, contrapor e contextualizar o que encontrávamos nos impressos em relação à realidade histórica de sua criação. Ao manusearmos fontes que possuíam diferentes objetivos de produção, circulação e recepção, aproximamo-nos dos diversos sentidos e significados que fizeram parte dos discursos e práticas de Nestor Lima e Fernando de Azevedo.

A escolha teórico-metodológica de trabalho com a Nova História Cultural mostrou-se adequada para a construção desta pesquisa, pois, segundo Pesavento (2003, p. 69), “[...] a renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, [multiplica] o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes”. Operamos com diversos suportes para a análise das questões pertinentes ao objeto que produzimos. Tanto as leis, decretos e relatórios oficiais, produzidos no âmbito das gestões administrativas dos dois sujeitos, como jornais, revistas, livros de atas e discursos são materiais que na diversidade se complementam e nos trazem indícios acerca do entendimento sobre as credenciais docentes requeridas para a atuação nos respectivos contextos.

No entanto, cabe destacar que as fontes não são meras fornecedoras de evidências àqueles que as pesquisam.

A captura de dados dá-se mediante aquilo que é possível identificar e decifrar na composição das interpretações possibilitadas nos e com os diálogos teórico-metodológicos. Chartier (2010) destaca que precisamos compreender as lógicas materiais que constroem os escritos, uma vez que, seja por meio de objetos, seja por vozes, são elas que os tornam acessíveis aos seus leitores. Para ele

[...] o sentido de qualquer texto, seja ele conforme os cânones ou sem qualidades, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito. Assim, por exemplo, no caso dos objetos impressos, o formato do livro, a construção da página, a divisão do texto, a presença ou ausência das imagens, as convenções tipográficas e a pontuação (CHARTIER, 2010, p. 08).

Nessa perspectiva historiográfica, entrecruzamos as informações presentes nas fontes, com os lugares ocupados pelos sujeitos históricos evidenciados nesta investigação, e a legitimação que lhes foi atribuída pela posição de interferência direta e decisiva nos rumos tomados para a educação em cada um dos lugares analisados. Para percebermos as ações desencadeadas a partir da atuação dos dois educadores, ampliamos o foco para os projetos que pautaram tais iniciativas. Sob essa percepção, voltamos nossos olhares para algumas das proposições executadas nas gestões de Nestor Lima e Fernando de Azevedo em seus respectivos estados.

Reformas educacionais: significados e sentidos

A educação brasileira dos anos 1920 experienciou diversas reformas educacionais que se pautavam no ideal de

reorganização do aparelho escolar. Antes de discutirmos aspectos referentes aos projetos que temos por horizonte, consideramos a importância da compreensão acerca de tal categoria histórica. Faria Filho, Nascimento e Santos (2010, p. 7) afirmam que “a necessidade de reformar, fazer de novo, recomeçar, presente em vários setores da sociedade têm forte presença quando se pensa em educação, tida historicamente como tabula de salvação”. Em vários discursos e propostas, educadores da época asseveravam a necessidade de que, “[...] ao se reformar a escola, se reformaria a própria sociedade” (FARIA FILHO; NASCIMENTO; SANTOS, 2010, p. 7). Nessa perspectiva, enunciavam cada vez mais discursos que ansiavam modificações “[...] como forma de combater o fracasso atribuído à educação” (FARIA FILHO; NASCIMENTO; SANTOS, 2010, p. 9).

Ao tratar das reformas educacionais implementadas nos Estados Unidos da América (EUA), Popkewitz (1997, p. 11) afirmou ser possível dizer que essa “[...] é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público”. Segundo esse autor, baseado no pensamento sustentado por Foucault (1988), essas relações podem ser entendidas como uma forma de regulação social. Isso posto, a categoria reforma se insere em um contexto de articulações políticas que visam o alcance de diferentes resultados. As reformas não se pautam exclusivamente nas mudanças acerca dos trabalhos empreendidos, entretanto, são concentradas muito mais na reorganização do sistema educacional, a fim de que este esteja de acordo com as propostas e demandas produzidas para e pela sociedade.

Em seus estudos, Popkewitz (1997) percebe as reformas não como aquelas que sofrem com os impactos políticos, mas como o repertório de ações de governo que tenciona produzir interferências em um determinado meio

social e histórico. Nessa medida, argumenta que as reformas não são apenas um mecanismo implementado com o intuito de propor reações, mas são, na verdade, o conjunto delas. Como instituição responsável por articular os anseios sociais com as questões políticas, culturais e econômicas do estado moderno, reformar a escola se torna uma estratégia que visa reformar a própria população. Sendo assim, “a reforma da escola é uma história das relações mutantes do nexo do conhecimento/poder, que vincula os indivíduos aos problemas de governo” (POPKEWITZ, 1997, p. 51).

De posse dessas ponderações, é possível pensar que “a reforma como discurso não deve ser compreendida, então, como portadora de informações sobre as práticas que induziram à transformação social que se quer, mas como discurso que se articula com outros para produzir a significação em torno do que seria a mudança” (SANTOS, 2017, p. 30). De acordo com Vidal (2007, p. 20):

[...] reforma educacional e mudança parecem questões articuladas no discurso educacional, [mas] não devem ser tomadas necessariamente como imbricadas. Há câmbios operados nos fazeres ordinários da escola pela sedimentação de práticas, que se demonstram eficientes na gerência dos conflitos emergentes no interior das escolas e decorrentes de sua relação com a sociedade. Podem antecipar reformas, que deles se apropriam e transformam. Há mudanças impetradas pelas reformas educativas que, associadas a elementos da cultura escolar, sabidamente eficazes, alteram o cotidiano das escolas. Isso supõe afirmar que, quando avaliamos a implantação das reformas, estas não devem ser tomadas em toda a sua completude, mas na decomposição de suas propostas. Nos dois casos, as estratégias do poder e as táticas de subversão sinalizam o consumo produtivo dos sujeitos, acionado em situações diversas e em

função do repertório de possibilidades de atuação que cada grupo detém.

A partir dessas considerações, podemos inferir que tal categoria não está explicitamente vinculada a um ideal de mudança, conforme percebemos em vários discursos de intelectuais. Para Faria Filho (2010, p. 21), tais entrelaçamentos estão ligados às estratégias utilizadas pelos educadores ao coincidirem “[...] a reforma com o novo, o novo com o moderno, o moderno com o progresso e o progresso com as melhorias que advirão das reformas”. Associado a isso, na tentativa de legitimar tais empreitadas, esses sujeitos tentavam assemelhar o conjunto de atividades anteriores ao trabalho reformístico com o que era considerado velho, tradicional, atrasado, ultrapassado e, por consequência, deveria ser extirpado. Desse modo, os discursos de convencimento empregados, segundo Faria Filho (2010), ainda enfatizavam que a contrariedade a tais ações demonstrava uma possível não aceitação à nova escola, ao progresso da população. Destarte, diversas estratégias foram empreendidas a fim de implementar as reformas educacionais da época. Todavia, é importante considerar a afirmação de Faria Filho (2010, p. 23): “[...] os reformadores não quer[ia]m romper com o passado, mas dar continuidade a práticas já existentes na rede de ensino”.

Na busca pelos aspectos concernentes às propostas de formação docente nos trabalhos liderados por Fernando de Azevedo, para o Distrito Federal, e Nestor Lima, para o Rio Grande do Norte, acentuamos que tais propostas fizeram parte de um ideário pedagógico amplamente conectado com o modelo de sociedade que se pretendia formar. Concebemos que a educação pública trabalhava em coerência com o projeto cívico-patriótico de conformação social, portanto, para a captura de tal dimensão, precisamos compreender

as noções que ampararam a construção do perfil docente necessário ao atendimento de tais anseios.

Notas sobre a historicidade da formação docente no Brasil

A historiografia da educação brasileira possui inúmeros estudos que apontam para o lugar da docência nas propostas de formação oficial empreendidas pelo Estado, um lugar situado no espaço de encontro entre interesses das camadas sociais mais abastadas e aspirações socioeconômicas pretendidas. Catani (2000, p. 585), ao apresentar reflexões sobre a história da profissão docente no Brasil, dialoga com António Nóvoa na compreensão de que os professores “são funcionários do Estado, e como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social das diferentes camadas da população”. A referenciada autora destaca que, no início do período republicano, precisamente no intervalo entre os anos de 1890 e 1920, embora o professorado fosse autor-representado como um grupo profissional de importantes serviços prestados à edificação da República, as condições de trabalho não necessariamente eram condizentes com tal entendimento.

Diante desses impasses, como entender a educação de um período sem a necessária problematização dos objetivos que a orientaram? Nessa operação investigativa, fez-se imprescindível o diálogo com os fatores de ordem socioeconômica e cultural que nos proporcionou a percepção acerca das ações de construção do Estado Nacional, em que pudemos vislumbrar os trabalhos desempenhados por diversos grupos, fossem estes agentes em frentes de cuidados relacionados às questões sanitárias e educacionais, fossem de segurança pública etc. Com essa compreensão, assinalamos que a profissionalização da docência não se fez

de modo endógeno, mas no contato com as modulações do cotidiano e na tessitura densa de determinadas conjunturas. Podemos percebê-la no estabelecimento de relações mais amplas com os demais membros da sociedade e os lugares que estes ocupam na produção e manutenção organizativa social. Segundo Xavier (2013, p. 269):

A compreensão das particularidades da instituição escolar, bem como da profissão docente, implica observar a cultura das instituições educativas, as formas de organização do trabalho escolar, as tradições herdadas, os hábitos instituídos, as trajetórias individuais e os itinerários profissionais dos professores, entre outros aspectos. Torna-se relevante, também, procurar compreender os processos de institucionalização da educação escolar em paralelo com a profissionalização dos professores, de modo a compor um quadro abrangente de fatores políticos e econômicos, sociais e culturais que incidiram sobre a construção histórica da educação escolar e dos professores.

O modelo escolar público, obrigatório, laico e gratuito tornou-se um dos principais elementos na história de estabelecimento dos Estados modernos. Para entendermos essa formação histórica que se utilizou de motivações reformadoras nos anos iniciais do século XX, analisamos as relações dialéticas entre as esferas políticas e organizacionais. Sob o aspecto político, com a obrigatoriedade, os Estados assumiram o compromisso com a educação dos cidadãos; em consequência, com a organização desse sistema, provinha a fabricação identitária cívica e moral almejada. À vista disso, Nóvoa (2019, p. 03) pontua que os mestres constituíam um grupo profissional “[...] recrutado, formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos. A profissionalização dos professores é um fator decisivo da produção do

modelo escolar”.

Diferentes saberes ocupam o campo educativo, dentre estes, podemos destacar os saberes acadêmicos, profissionais e políticos. A partir dessas categorias de análise, Saviani (2009) caracteriza o universo de iniciativas formativas para docentes no Brasil em três períodos: entre 1827 e 1890, com ensaios intermitentes de formação de professores, produção de legislação e proposições institucionais mais específicas para a profissionalização; de 1890 a 1932, quando surgem o estabelecimento e a expansão do padrão formativo das Escolas Normais; e, por fim, no intervalo de 1931 a 1939, com as organizações em torno das propostas de criação dos Institutos de Educação.

Para o cumprimento da missão de formar os mestres, surgiram as primeiras instituições de preparo oficial, denominadas de Escolas Normais. Saviani (2009) ressalta que a necessidade de um curso específico para a docência já era historicamente sentida, no entanto somente no século XIX é que de fato a ideia veio a se concretizar:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres [...]. Mas a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009, p. 143).

Principalmente nas primeiras décadas do período republicano, as Escolas Normais espalharam-se por todo o

território nacional com seus programas formativos, disciplinas específicas e intuito de formar aqueles que seriam, parafraseando Rosa Fátima de Souza, os apóstolos da civilização. Segundo a autora,

[...] a importância dada à educação popular nesse período propiciou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública (SOUZA, 1998, p. 61).

Embora a discussão a respeito da formação docente esteja conectada de modo intrínseco com as instituições oficiais, observamos que as iniciativas não se restringiam aos limites arquitetônicos dessas organizações. Observamos que no período sobre o qual está circunscrita nossa pesquisa, objetivava-se uma formação docente pautada em diálogos e no incentivo a pesquisa e experimentação, questões já orientadas desde o surgimento das Escolas Normais.

Formação docente nos projetos de Reforma do Rio Grande do Norte e do Distrito Federal

Dentre as mudanças observadas no panorama educacional da década de 1920, percebemos que, em conexão com as expressões nacionais mais profusas, o Rio Grande do Norte vivenciava também um período de organização de princípios orientadores para a formação do profes-

rado. Esse fato é visualizado, por exemplo, com a fundação da Associação de Professores do Rio Grande do Norte (APRN), datada de 04 de dezembro de 1920. Dentre as atividades dessa associação, destacamos a produção e divulgação do impresso intitulado Revista *Pedagogium*, intenso propagador das ideias escolanovistas e produto cultural que se constituiu enquanto espaço para:

[...] circunscrever posições, escolhas teóricas, regulação e modelagem dos discursos e prática pedagógica. Nesta perspectiva, o periódico pedagógico se constituiu, estrategicamente, em importante veículo de circulação do projeto de sociedade republicana, cujas bases, foram fortemente difundidas, representadas e formalizadas nos artigos, notas de redação, lições e discursos, com a intenção de sistematizar uma ideia de progresso e de mudança social, a partir da educação (RIBEIRO, 2020, p. 20).

Diversos foram os temas veiculados no periódico, colaborando para a disseminação dos princípios relacionados à pedagogia moderna. A autora supracitada evidencia o propósito formativo do impresso, que tinha, dentre suas principais funções, a de orientação do trabalho docente, com o intuito de possibilitar aos professores o melhor desempenho do ensino que realizavam.

Para observarmos as modificações ocorridas no campo educacional, a começar de 1924, conforme acentuado no recorte histórico desta proposta, faz-se imperativa a compreensão do cenário anterior a esse período. No tocante aos principais atos relacionados à instrução realizada no território potiguar no início do século XX, destacamos a Reforma do Ensino Primário, sob a Lei n. 249, de 22 de novembro de 1907 (RIO GRANDE DO NORTE, 1909), e autorizada pelo Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908, que reorgani-

zou a instrução pública do estado. Essa reforma “reabriu a instituição em estudo para o preparo de professores de ambos os sexos, restabeleceu a Diretoria Geral de Instrução Pública – extinta em 1900 – e criou uma rede de Grupos Escolares” (NASCIMENTO, 2018, p. 32-33).

Dentre as ações que pautavam a causa cívica de ren-dição nacional pela instrução, com a proposta de melhora-mento da sociedade pela educação dos indivíduos, promo-ver a reforma da escola era uma prioridade, dado o preciso ajustamento dos homens e mulheres aos novos valores e condições de vida que lhes eram atribuídos. Tais demandas resultaram na promoção de mudanças de mentalidade, que, segundo Carvalho (2000, p. 233), eram estratégias que

[...] se ajustavam perfeitamente aos interesses po-líticos dos governos estaduais, que capitalizavam politicamente o apelo modernizador da intensa mo-bilização cívica em todo das campanhas de regene-ração nacional pela educação. Na situação de crise oligárquica, abrir espaço para a intervenção técnica dos profissionais da educação, esses mediadores do moderno que surgiram na década de 20, era fato po-lítico de impacto que sacudia a rotina administrativa e projetava seus promotores no cenário nacional da disputa oligárquica.

Aliada ao cumprimento dos interesses da sociedade republicana, surge no Relatório Anual da Instrução Pública (1906), escrito por Francisco Pinto de Abreu, a discussão profícua sobre a urgência no preparo dos mestres que evi-denciava a preocupação com a remuneração dos profes-sores e a revisão dos regulamentos que orientavam os progra-mas de ensino. Retratando as dificuldades enfrentadas dada a situação do ensino público no estado, destacava que não haveria ensino de qualidade, reforma educativa ou inova-

ções pedagógicas possíveis sem um processo de base adequado ao alcance de tal desígnio.

Em *Síntese do Nosso Movimento Pedagógico*, artigo publicado por Nestor Lima na Revista *Pedagogium* (1921), foram postas em relevo as reorganizações proporcionadas pela Reforma da Instrução de 1908. Assinala que tal reforma “foi um golpe de morte no medieval e carcomido sistema de ensino ainda praticado pelo velho mestre escola” (LIMA, 1921, p. 11). Adverte que, antes da reforma, em geral o pessoal docente era composto por familiares de autoridades locais, “o que sendo, aliás, boas pessoas não passavam, porém, de mestres in nomine, por isso que de ensino e educação nada entendiam” (LIMA, 1921, p.11).

No centro dessas mudanças, figura a reabertura da Escola Normal de Natal²⁰, o que significou um importante passo para a formação docente no período. Dirigida por Nestor dos Santos Lima, durante os anos de 1911 a 1923, possuía um curso que tinha a duração de 04 anos e era a instituição local de referência na construção de saberes específicos ao campo de atuação profissional. A titulação obtida tornava possíveis o ingresso e o exercício do magistério. Lima (1927) destacou que até o final da década de 1920 a Escola Normal de Natal havia formado aproximadamente 200 professores, juntamente com a Escola Normal Primária de Mossoró, que foi responsável pela titulação de outros 30 profissionais:

Estes exerceram o magistério nos grupos escolares e escolas isoladas e ocuparam cargos técnicos de inspetores, conselheiros, diretores, além de redato-

20 Morais (2006) explicita em sua obra “Chicuta Nolasco Fernandes: intelectual de mérito” sobre as migrações da Escola Normal de Natal, desde 1874, quando foi instalada num sótão do Atheneu Norte-Rio-Grandense, até o ano de 1965, quando se torna Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy.

res de periódicos educacionais, como *Pedagogium* (APRN) e “A Educação” (Grêmio Normalista). Organizaram grêmios normalistas, grupos escolares, jardins de infância, semana de educação, exposições escolares e festas cívicas. Tomava, assim, corpo todo um conjunto de convenções e elementos simbólicos promotores da autoimagem socioprofissional da normalista (ARAÚJO; AQUINO; LIMA, 2017, p. 211, grifos das autoras).

Percorrer as transformações realizadas na educação norte-rio-grandense significa, também para nós, o acompanhamento da trajetória formativa e profissional de Nestor dos Santos Lima, percebendo o caminho trilhado e as experiências que subsidiaram suas propostas de reorganização da educação no estado a partir do ano de 1924. Durante o período em que esteve ocupando o cargo de direção da Escola Normal de Natal, Nestor Lima participou da fundação da APRN e, portanto, também da Revista *Pedagogium*. O educador realizou, ainda, duas viagens com fins de observação do desenvolvimento da educação em outras realidades²¹, dentro e fora do Brasil, nos anos de 1913 e 1923. Nas ocasiões, estabeleceu contatos e redes com profissionais da educação, observou projetos realizados tanto no ensino primário quanto no profissional. Estes, em verdade, são os dois grandes focos das suas observações nas duas viagens comissionadas.

Após retornar de sua última experiência comissionada, Nestor Lima deixou a direção da Escola Normal e, no ano seguinte, em 1924, passou a ser responsável pela pasta da Educação, dentre os outros nomes que compunham a administração pública do estado. Em sua primeira ação, criou o Departamento de Educação, em substituição à antiga Diretoria da Instrução Pública, iniciativa que compreendemos

21 Sobre este assunto, cf.: Amorim (2017).

enquanto passo inicial para as futuras ações reformistas de sua gestão, uma concretização de parte das pautas modernizadoras, apresentadas nas proposições administrativas do governador José Augusto Bezerra de Medeiros. O referido político, no ato de sua posse em 01 de janeiro de 1924, destacou como pautas prioritárias de seu governo “a melhoria da educação e da saúde pública, bem assim o combate ao analfabetismo. Realçou a importância moral, intelectual e econômica da educação nos destinos do desenvolvimento das cidades potiguaras” (ARAÚJO, 1995, p. 120).

Nesse contexto se desenvolveram as intervenções reformistas de Nestor dos Santos Lima à frente da educação no Rio Grande do Norte. De posse do cargo, publicou um conjunto de legislações e documentos educacionais, dentre os quais destacamos o Ato de 10 de março de 1925, que aprovou e mandou publicar o Regimento Interno do Conselho de Educação (1925a); o Regimento Interno dos Grupos Escolares (1925b); o Regimento Interno das Escolas Isoladas (1925c); o Regimento Interno das Escolas Rudimentares (1925d) e o Regulamento Geral do Departamento de Educação e o Regimento Interno do Conselho de Educação (1925e).

O Departamento de Educação, criado nos termos do art. 1º letra E do Decreto n. 238, de 30 de junho de 1924, tinha por finalidade sistematizar, superintender e coordenar o serviço do ensino e as instituições particulares de fins educativos em todo o território do Rio Grande do Norte e organizava-se com base na seguinte estrutura:

Art. 2 – O Departamento de Educação compõe-se dos seguintes órgãos:

I - O Diretor Geral do Departamento de Educação

II - O Conselho de Educação III - A Inspeção

de Ensino

IV – O Secretário e mais funcionários da Secretaria

V – Os Conselhos Escolares, seus Presidentes e os delegados destes

VI – Os diretores e funcionários da Escola de Farmácia e Odontologia, Atheneu, Escola Normal de Natal, Escola Normal Primária de Mossoró, Escolas Profissionais, Grupos Escolares e professores de Escolas Isoladas e Rudimentares, Diretor e funcionários do Teatro Carlos Gomes, bem como o corpo administrativo das escolas, colégios, instituições e sociedades subvencionadas pelo Estado (RIO GRANDE DO NORTE, 1925e, p. 05).

No âmbito da formação docente, observamos que diversas frentes foram constituídas com o surgimento do Departamento de Educação, dentre as quais destacamos, *a priori*, o trabalho exercido pela Inspetoria de Ensino, que, além da fiscalização das atividades *in loco*, tinha atribuição de formar professores em serviço, caso suas práticas não fossem condizentes com as orientações do referido Departamento. Aos inspetores competia:

[...] a frequente visitação das escolas de sua jurisdição, orientando os diretores dos Grupos Escolares e os professores na organização técnica das escolas, em consonância com os métodos e processos de ensino recomendados pelo Departamento. Eram responsáveis por levar ao conhecimento do Diretor Geral as faltas do professorado passíveis de multa ou suspensão; Requisitar dos Presidentes das Intendências dos municípios as providências relativas à higiene, ao material e ao expediente das escolas; Fiscalizar a construção e o mobiliário dos prédios escolares, **emitindo parecer sobre as suas condições materiais e pedagógicas**, quando estiverem

concluídos; Providenciar sobre a perfeita instalação das escolas; visitar os estabelecimentos de ensino privado e os que são subvencionados pelo Estado, a fim de verificar se funcionam ou não regularmente; Inspeccionar as escolas e associações que pretendam obter subvenção do estado e dar parecer sobre sua organização e funcionamento; **Instruir cuidadosamente os responsáveis e docentes das instituições subvencionadas acerca dos deveres que por lei lhes incumbem**; Promover, de acordo com os governos municipais e professores particulares, o serviço de estatística escolar (AMORIM, 2017, p. 181, grifos nossos).

De acordo com Carvalho (2000, p. 233), o envolvimento de professores, inspetores e diretores de escola em iniciativas de impactos como inquéritos, conferências, cursos de férias, congressos etc., era uma das tônicas que orientavam a formação nos anos iniciais do século XX. À vista disso, no que tange às ações formativas destinadas aos docentes do estado, oriundos de instituições públicas ou privadas, salientamos a realização dos Cursos de Férias (1925)²². Na escrita do Relatório do Departamento de Educação em 1924, o diretor anunciou a proposta para o ano seguinte:

[...] Pretendo realizar nas férias do fim do ano, um modesto curso de férias **destinado ao professorado rudimentar**, que deverá renovar os seus contratos no próximo janeiro conforme V. Exa. resolveu este ano. Dupla é a vantagem desta praxe, tanto no aspecto pedagógico quanto no que toca ao melhoramento dos serviços (RIO GRANDE DO NORTE, 1924, p. 23, grifo nosso).

No projeto de educação proposto logo após a refor-

22 Sobre os Cursos de Férias, cf.: Amorim e Pires (2021).

ma do ensino em 1924, na gestão Nestor Lima, percebemos que a formação docente é um tema central que se faz presente nos principais elementos constitutivos da educação do período. Fosse na criação de instituições, associações, fosse mesmo na de impressos pedagógicos, esse tema emergiu como primordial. Entendemos, ainda, que as concepções em torno da formação requerida para o magistério provinham das avultadas aspirações sociais no que se refere ao perfil de cidadão necessário à vivência sob determinados termos, normas e configurações, pois, de acordo com Cer-teau (2000, p. 66), “[...] todo sistema de pensamento está referido a ‘lugares’ sociais, econômicos, culturais”.

No ritmo das mudanças que reconfiguraram arquitetura e ideologicamente as estruturas das cidades e estados brasileiros, destacamos as iniciativas realizadas “em outro Rio”; dessa vez, nos referimos ao Rio de Janeiro, citado por Nestor Lima como um dos centros de maior cultura pedagógica do país. Na então capital da República, realizava-se a Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal. Liderada por Fernando de Azevedo entre os anos de 1927 e 1930, foi um empreendimento inspirado no movimento da Educação Nova, especialmente da Europa e dos EUA. Na constante articulação entre iniciativas educacionais e urbanas, o trabalho propunha a reorganização da escola, que compreendia desde a idealização física até a reformulação do currículo escolar. Em seus discursos e palestras, divulgava que o trabalho “[...] representa[va] um polo de repercussão nacional, que se deseja transformar ‘num centro de irradiação do movimento pedagógico no Brasil’, dado o interesse pelo que aqui se desenvolve por parte de educadores de outros Estados e estrangeiros visitantes” (AZEVEDO, 1928, p. 9 *apud* ACCÁCIO, 2005, p. 113).

Convidado pelo prefeito Antonio Prado Junior para assumir a Diretoria Geral, já nas considerações iniciais pro-

feridas em seu discurso de posse, o educador creditou ao corpo de professores cariocas a importância e a força para a configuração de novos ideais para o sistema educacional da cidade. Afirmou que advinha desse grupo a energia necessária ao empreendimento que se ansiava. Nesse sentido, ressaltou:

Quando o professorado desta capital tem as altas virtudes e as notáveis aptidões que todos proclamamos, a eficiência da administração nasce de um movimento admirável, que não é obra do administrador, mas partirá de baixo como a seiva que sobe nas árvores. Os frutos de que se coroar a administração geram-se e nutrem-se da substância de vossa dedicação inesgotável, de vossa disciplina laboriosa e da riqueza de vossas experiências (AZEVEDO, 1958, p. 30-31).

Antes mesmo de ter o projeto aprovado no Conselho Municipal, travou uma enorme luta com alguns sujeitos. Segundo Xavier (2007, p. 147), “o ponto nevrálgico da discórdia entre Fernando de Azevedo e alguns membros do Conselho Municipal foi a demissão dos professores contratados sem concurso público e a negativa do reformador em contratar os professores ‘apadrinhados’ pelos vereadores”. Parte desses sujeitos tentava negociar seus votos positivos a partir da garantia de ficarem com 50% das nomeações, o que não foi aceito por Azevedo. Para Penna (2010, p. 44), a “recepção negativa seria talvez a maneira cortês de se qualificar o verdadeiro faroeste que se travou na assembleia dos edis tentando bloquear de todos os modos o projeto [...]” e “terminou em tumulto, tiros e ordem de se evacuarem as galerias”. Meses depois, passado o momento mais turbulento, após conseguir apoio especialmente de Mauricio de Lacerda, conquistou aprovação sem nenhuma alteração. O

projeto de reforma foi implementado sob o Decreto 2.940, de 22 de novembro de 1928.

Fernando de Azevedo acreditava que os professores poderiam colaborar tanto no processo ensino-aprendizagem quanto, principalmente, nas iniciativas de reforma das escolas públicas cariocas. Para tanto, reforçava que essa empreitada exigia uma nova formação docente na tentativa de conduzir as crianças aos ideais e princípios estabelecidos. Em seus discursos, afirmava que a reconfiguração da visão da atividade educativa deveria passar a compreender o papel do professor como um sujeito na ação do conhecimento, de modo que sua responsabilidade em sala de aula passaria a ser daquele apto a perceber e tentar despertar os interesses pessoais e coletivos das crianças, não mais apenas de incutir conteúdos. Enquanto instrutor, o docente colaboraria preparando e cativando a consciência social e civil enquanto preceitos da escola que se desejava reconfigurar.

A preparação desse corpo de professores era articulada desde a proposta de construção de um novo espaço para a Escola Normal. O prédio do atual Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), instalado na Rua Mariz e Barros, n. 273, tornou-se, naquele momento, modelo “[...] não somente de uma nova proposta educacional, fundamentada pelos preceitos escolanovistas, mas também lugar de formação de um novo tipo de professorado, com visão intelectual e social, dotado de eficiência técnica e saber científico” (SOUZA, 2007, p. 46). Fernando de Azevedo também elencou a questão da capacitação dos professores nos moldes didáticos, uma vez que, a fim de alcançarem os novos ideais propostos, acreditava-se que a instrução docente deveria estar em constante acordo com os preceitos difundidos para e pela escola primária, de modo que fossem formados para atender aquilo que havia sido idealizado para as crianças, inculcando-lhes valores e atitudes.

Em conferência pronunciada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Azevedo (1958, p. 96) afirmou que “[...] as escolas normais, para manterem vivo esse espírito social e pedagógico, têm de forçosamente transformar-se em colmeias de atividades educativas e sociais, de trabalho, experiências e investigação, que conduzam a compreensão do sentido da vida [...]”. Para alcançar tal objetivo, decretou que a instrução docente deveria acontecer em cinco anos escolares, sendo os três primeiros denominados “ciclo geral ou propedêutico” e os dois últimos “ciclo especial ou profissional”. Conforme disposto no Decreto 2.940 (DISTRITO FEDERAL, 1928), no curso propedêutico deveriam ser ofertados os seguintes conhecimentos: português; francês; inglês; literatura vernácula, especialmente brasileira; geografia geral, sobretudo do Brasil; história da civilização; história do Brasil; aritmética e álgebra; geometria e trigonometria retilínea; física; química; história natural; anatomia e fisiologia humanas; psicologia; noções gerais de direito público e privado; desenho; música e canto coral; trabalhos manuais; trabalhos de agulha; educação física. Já o curso profissional compreenderia as seguintes disciplinas: psicologia experimental e sua aplicação à educação; pedagogia; higiene e puericultura; sociologia; história da educação; didática.

Nas retóricas de Azevedo, o ensino normal deveria funcionar como um laboratório, possibilitando que os futuros docentes pudessem ter acesso a conhecimentos teóricos e práticos simultaneamente. Desse modo, o incentivo ao fazer científico alcançaria mais rapidamente também a Escola Primária, que era pensada pelo educador como espaço de base experimental, capaz de oferecer ao alunado a oportunidade de observar, pesquisar e descobrir por sua própria execução. Os futuros docentes deveriam ser preparados

[...] pela orientação do ensino científico e pela prática constante dos laboratórios, a analisar, investigar, experimentar e refletir; a examinar os diversos pontos de vista de uma mesma questão; a dominar a complexidade dos fatos e das opiniões; a repensar, com espírito crítico, os conhecimentos adquiridos; a não se entregar senão com o conhecimento de causa e a manter, enfim, em face das afirmações e reserva com que se devem resguardar contra as soluções, sem base nas realidades e nas experiências (AZEVEDO, 1958, p. 99).

Os conhecimentos relacionados à prática docente seriam incentivados pela oportunidade de os normalistas estarem em contato direto com as crianças ao atuarem nas escolas anexas ao prédio principal da escola normal. Conforme consta no Decreto 2.940 (DISTRITO FEDERAL, 1928), o espaço contaria com um jardim de infância de três anos, uma escola de aplicação de cinco anos e um curso complementar primário superior de dois anos. Para o educador, esse modelo de organização possibilitaria aos estudantes experiências acerca das rotinas escolares e das práticas que eram idealizadas para a formação docente. A participação nesses ambientes contribuiria com a construção e incentivo da observação de hábitos e práticas que eles pudessem readaptar e colocar em prática logo que estivessem formados, tornando-se responsáveis por regerem suas próprias turmas.

A fim de estimular o constante anseio pela aprendizagem, os alunos da escola normal contariam com: bibliotecas, prêmios de literatura pedagógica, intercâmbio nos âmbitos nacional e internacional, cursos e conferências. Desse modo, contribuiriam com a circulação dos conhecimentos e a possibilidade de (re)significarem seus aprendizados. Além disso, ao longo da gestão de Azevedo, foram criados

alguns grupos que reuniam os docentes e possibilitavam-lhes momentos de trocas de conhecimento, por exemplo: a Cruzada pela Escola Nova, o Conselho de Educação, Círculo de Pais e Professores e a Associação de Professores Primários (APP). A partir dessas e de outras iniciativas, o educador “preocupa[va]-se em dotar o Distrito Federal de uma organização pedagógica modelar, resumida num corpo sistemático de leis apropriadas, com espírito claro de finalidade educativa e social” (ACCÁCIO, 2005, p. 113).

O ideal reformístico para a formação do professorado do Distrito Federal, idealizado e estimulado por Azevedo, pontuava que não somente os alunos deveriam ter seus interesses individuais despontados pelas práticas escolares, mas, também, o próprio docente. Ao relacionarem aspectos científicos com a própria rotina, deveriam tentar aflorar seus interesses no processo ensino-aprendizagem, tornando-os possíveis para serem inculcados no cotidiano da sala de aula. Concluímos que as propostas para a docência carioca pautavam-se no ideal de que o corpo de professores deveria adaptar-se aos princípios da pedagogia científica e experimental.

CONSIDERAÇÕES

Na travessia entre os Rios, o caminho percorrido despontou algumas aproximações. Trilhamos um percurso orientado pela investigação de iniciativas relacionadas à formação docente nos projetos de Reforma da Instrução Pública do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Norte. Nos deslocamentos realizados, constatamos que, embora ambos os projetos apresentassem preocupações diversas relacionadas ao ensino, fossem estas de cunho organizacional, pedagógico ou material, o preparo do professorado figurava

como ponto primordial. Os objetivos ansiados perpassavam pelo preparo daqueles que assumiriam o compromisso de materializar os ideários que compunham as propostas de reforma empreendidas pelos dirigentes da Instrução.

Esquadrinhando tais propostas, deparamo-nos com os seus idealizadores. Nestor Lima e Fernando de Azevedo, mesmo que em diferentes anos de atuação, empreenderam reformas guiadas por um ideário modernizador que não estava restrito às escolas primárias e normais, mas que atravessava toda a construção social requisitada nos primeiros anos da República brasileira. Nas expressões de suas ações, os dois intelectuais priorizaram a dimensão da formação dos mestres como mola propulsora para as outras realizações que desencadeariam desta primeira.

Consideramos que, além das ações protagonizadas pelos dois educadores no ato de realização de seus trabalhos, as discussões em torno das finalidades da docência ultrapassaram os limites dos documentos oficiais redigidos para a orientação das ações. Elas eram conduzidas por estes e por outros intelectuais, ocupando as páginas dos periódicos educacionais e jornais de ampla circulação, assim como também preenchiam os espaços de discussão de cursos formativos e outros tantos espaços frequentados por aqueles que impulsionaram as discussões sobre o perfil profissional condizente com os anseios da sociedade que ora se formava. No arremate da escrita deste texto, advertimos que o lugar de chegada ou ancoragem é, na verdade, o ponto de partida para as tantas outras aventuras intelectuais que esse tema pode indiciar.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os anos 1920 e os novos caminhos da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, n. 19, p. 111-116, 2005.

AMORIM, Sara Raphaela Machado. **Viagem como missão: intercâmbio pedagógico do educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

AMORIM, Sara Raphaela Machado; PIRES, Raquel Lopes. Ideário pedagógico e profissionalização da docência no Rio Grande do Norte: um estudo sobre os “cursos de férias” (1925). In: BRESSANIN, César Evangelista Fernandes; BALDINO, José Maria; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães (org.). **Educação, História, Memória e Cultura em Debate - Volume I: História da educação e suas abordagens**. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 435-455.

ARAÚJO, Marta Maria de. **José Augusto Bezerra de Medeiros: vida, educação, política**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

ARAÚJO, Marta Maria; AQUINO, Luciene Chaves; LIMA, Thaís Christina Mendes. Considerações sobre a Escola Normal e a Formação do Professor Primário no Rio Grande do Norte (1839-1938). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2017. p. 203-216.

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins**. São

Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 585-599.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Reformas da instrução pública. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 225-251.

CERTEAU, Michel. A Operação Historiográfica. *In*: CERTEAU, Michel de (org.). **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido - Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, p. 6-30, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928. **Regulamento do Ensino**. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. As retóricas das reformas. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira; SANTOS, Marileide Lopes (org.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da

escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 13-26.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira; SANTOS, Marileide Lopes. Apresentação. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira; SANTOS, Marileide Lopes (org.). **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 7-12.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade, Vol. 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GINZBURG, Carlos (org.). **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das letras, 1989.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia Galli. Documento e história. A memória evanescente. *In*: Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-28.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. *In*: NOVAIS, Fernando; SILVA, Rogério (org.). **Nova História em Perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. p. 128-176.

LIMA, Nestor dos Santos. Síntese do nosso movimento pedagógico. **Pedagogium**, Natal, ano 1, n. 1, p. 9-25, 1921.

LIMA, Nestor dos Santos. **Um século de ensino primário**. Natal: Typ. D'A República, 1927.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara. **Chicuta Nolasco Fernandes: intelectual de mérito**. Série: Educação e Educadores do Rio Grande do Norte - Vol II. Natal: Editorial A República, 2006.

NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. **A escola normal de Natal: Rio Grande do Norte, 1908-1971**. Natal: IFRN, 2018.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 01-15, 2019.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.

PAULILO, André Luiz. **Reforma educacional e sistema público de ensino no Distrito Federal na década de 1920: tensões, censuras e conflitos em torno da educação popular**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma Educacional: uma Política Sociológica – Poder e Conhecimento em Educação**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Marlene Fernandes. **Revista Pedagogium: a associação de professores em ação pelo projeto educativo da Escola Nova no RN (1920-1932)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório Anual da Instrução Pública**. Natal: A República, 1906.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n. 249, de 22 de novembro

de 1907. **Autoriza o governo a reformar a instrução pública.** Atos legislativos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Norte. Natal: A República, 1909.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Relatório do Departamento de Educação.** Natal, 1924. (manuscrito).

RIO GRANDE DO NORTE. **Ato de 10 de março de 1925.** Aprova e manda publicar o Regimento Interno do Conselho de Educação. Natal: A República, 1925a.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Regimento Interno dos Grupos Escolares.** Natal: A República, 1925b.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Regimento Interno das Escolas Isoladas.** Natal: Tipografia da República, 1925c.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. **Regimento Interno das Escolas Rudimentares.** Natal: Tipografia da República, 1925d.

RIO GRANDE DO NORTE. Regulamento Geral do Departamento de Educação e Regimento Interno do Conselho de Educação: Decreto n. 265, de 24 de março de 1925. **Manda observar e cumprir o Regulamento do Departamento de Educação do Estado.** Natal: A República, 1925e.

SANTOS, André Vitor Fernandes. **Regularidades discursivas sobre mudança curricular e a produção de subjetividades no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, 2009.

SOUZA, Carla Zottolo Villanova. **No mundo das normalistas**: as representações da futura professora nas páginas das revistas Instituto e Normalista (1941-1953). 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Pesquisa em História da Educação: Acervos, arquivos e a utilização de fontes. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 3, n. 3, p. 33-47, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita (Rio de Janeiro, 1927-1930). **Educação em Foco**, número especial, p. 11-23, 2007.

XAVIER, Libânia Nacif. A Reforma do Ensino no Distrito Federal (1930-1935): experimentalismo e liberalismo em Anísio Teixeira. **Cadernos de História da Educação**, n. 6, p. 145-159, 2007.

XAVIER, Libânia. Os professores frente à democratização do ensino: a profissão docente como construção histórica. In: FERREIRA, Marcia Serra; XAVIER, Libânia; CARVALHO, Fábio Garcez (org.). **História do Currículo e História da Educação**: Interfaces e Diálogos. Rio de Janeiro: Quarter/FAPERJ, 2013. p. 263-284.



O jogo das olimpíadas na educação: o contexto das redes em tempos de governança

MARINHO, Zacarias²³

zacariasmarinho@uern.br

TURA, Maria de Lourdes Rangel²⁴

ltura@centroin.com.br

23 Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

24 Professora Associada (aposentada) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED/ UERJ).

Introdução

Neste texto, estamos apresentando dados de uma pesquisa realizada numa escola pública de Ensino Fundamental. Ela buscou problematizar as Olimpíadas de Matemática e da Língua Portuguesa, que acontecem nas escolas públicas brasileiras e podem ser relacionadas às inúmeras políticas de avaliação da aprendizagem, propostas pelo Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), que intenta mensurar a qualidade da educação escolar no Brasil, uma vez que estas têm feições semelhantes aos processos de avaliação externa no contexto do currículo escolar.

Isso posto, Souza e Oliveira (2003), em seus estudos, destacam o poder do SAEB de conformar os currículos escolares. O que está em questão, portanto, é que as secretarias de educação, envolvidas em processos de competição e performatividade, irão planejar o desenvolvimento curricular por aquilo que será objeto da avaliação do sistema.

No contexto desta análise, vale ressaltar que estamos vivendo em uma época de muitas mudanças no curso da vida social e da vida escolar como um todo. Estas estão ligadas às aceleradas transformações socioeconômicas e tecnológicas do tempo em que vivemos. Tendo por foco o espaço social e o escolar, podem-se visualizar as grandes modificações no campo da cultura, na produção de novos códigos e estilos de ser e de fazer, assim como de valores e formas de constituição de subjetividades, que vão se instituindo nas relações socioculturais e de poder ressignificadas. O que vemos, então, acontecer são as propostas educacionais envolvidas em questões mais complexas.

Afora isso, essas mudanças têm feito se proliferarem políticas curriculares, que se tornaram o centro das políticas educacionais, como afirma Lopes (2004), as quais, por

sua vez, apresentam propostas que têm como sua principal meta a aceleração da aprendizagem e se organizam em programas locais, nacionais ou mesmo internacionais, que intentam produzir efeitos nos processos de avaliação do desempenho escolar, nas formas de classificação ou *rankings* dos sistemas de ensino. Aí está presente uma multiplicidade de situações que nos leva ao encontro de Pinar (2016, p. 19), quando este afirma que o “currículo é uma conversa complicada”, porque ela se faz entre alunos(as) e professores(as), que são indivíduos com suas peculiaridades, seus conhecimentos prévios, seus espaços de convivência, seus modos de vida etc. O que está em foco, então, é a busca do que se fez nomear como “qualidade da educação”, articulada com as ações desenvolvidas nos processos de ensino-aprendizagem (LOPES, 2012).

Entendemos, pois, o currículo como um discurso que se constrói em torno de expectativas, formulações, previsões e políticas. São muitos contextos, histórias, sentimentos, afetos, jogos de linguagem que vão produzir ou estão produzindo conhecimentos, saberes e práticas, que envolvem espaços disciplinares e interdisciplinares, conforme analisa Pinar (2016).

O que se verifica, portanto, são estratégias que se constituem no sentido de alcançar a qualidade da educação através das políticas de intensificação das avaliações, articuladas à cultura performática do desempenho e à responsabilização docente, o que está presente nos instrumentos de avaliação em larga escala (BURITY, 2010).

Nesse contexto, vale destacar o que se tem distinguido como a cultura da performatividade (BALL, 2010) ou, como nomeia Santos (2004), a cultura do desempenho ou, ainda, a cultura da mensuração, no dizer de Biesta (2012). Ou seja, o que se tem estabelecido como uma nova lógica

para a administração escolar está pautado em tecnologias de auditoria centradas em um sistema de testes e de inspeção. Com isso, a mensuração de resultados alcançados pelos(as) alunos(as) em uma avaliação externa ao espaço escolar vai moldar os padrões de eficiência e produtividade no campo da educação escolar.

Biesta (2012) analisa esses processos de mensuração de resultados, mostrando que podemos entendê-los no contexto de pesquisas que buscam a produção de “evidências” em relação aos processos educacionais, em que estes são mecanismos que se ligam a estudos experimentais em larga escala. O autor também destaca que se está mensurando o que se valoriza ou o que se consegue medir, e esse processo é produtor de uma cultura da performatividade, “uma cultura na qual os meios se tornam fins em si mesmos, de forma que metas e indicadores de qualidade se tornam aspectos equivocados para a própria qualidade” (BIESTA, 2012, p. 812).

Podemos também destacar que nesse espaço está em curso um sistema de regulação das atividades pedagógicas, que é um “objeto de luta pelo poder”, como afirmou Burity (2010, p. 11).

A pesquisa

Com o intuito de investigar o que está acontecendo no cotidiano das escolas públicas de Ensino Fundamental, realizamos uma observação das atividades pedagógicas numa escola que denominamos pelo nome fictício de Escola Caminhos. Ela está localizada em uma comunidade rural no município de Mossoró-RN, mas com alguns aspectos urbanos bem evidentes. Para termos boas condições de análise, escolhemos como objeto de nossa pesquisa uma escola que

tivesse o quadro de professores(as) completo e boas condições de funcionamento. Este é o caso da Escola Caminhos, em que esses elementos, conforme Marinho (2017), estão de acordo com o que propõe Tura (2008).

Após a escolha que fizemos, entramos em contato com a diretora da Escola Caminhos para conversarmos sobre a possibilidade de desenvolver a pesquisa naquela instituição. Informamos como seria realizada a investigação e como seria nossa presença naquele espaço. Afirmamos também que todas as nossas atividades seriam iniciadas com a assinatura do “Termo de Consentimento” assinado pelos(as) professores(as) e os outros sujeitos que estivessem participando daquilo que estávamos observando. A recepção foi a melhor possível.

Fizemos registros no Diário de Campo (DC) e assim fomos conhecendo o cotidiano da escola, através das funções das pessoas que ali se encontravam, da dinâmica do dia a dia, das exigências dos órgãos municipais, dos conflitos entre os sujeitos, das estratégias diante das situações incômodas que se apresentavam, das relações com as famílias dos(as) estudantes e com a comunidade, dos eventos comemorativos, das reuniões pedagógicas e dos encontros na sala dos professores.

Além disso, precisamos recorrer à análise de documentos da instituição para fazer os cruzamentos necessários, a fim de compreendermos melhor as cenas observadas e registradas no DC. Sobre os documentos como fontes de pesquisa, André (2017) indica que precisamos entendê-los no contexto em que surgem. O que também ajudou foram os questionários e as entrevistas realizadas, possibilitando a triangulação entre esses instrumentos na construção dos dados. Foi assim que pudemos compreender como a Escola Caminhos atua com a política das olimpíadas.

Olimpíadas de Língua Portuguesa e de Matemática: a Produção de Texto nas redes da representação da política

Nas disputas por significação, as políticas das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e das Olimpíadas da Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro (OLP), estão submetidas às regras do tempo-espço e às estratégias que articulam diferentes interesses. A fim de se ganhar hegemonia, esse jogo estabelece a configuração de um tabuleiro, onde diferentes peças estão representadas e representando a política.

Ao buscar dar conta da produção de texto dessas duas políticas, a pesquisa nos próprios *sites*, da OBMEP e da OLP, possibilitou-nos configurar esse contexto como sendo composto por uma diversidade de produções neles disponibilizadas: publicações as mais diversas (artigos, entrevistas, revistas, jornais, boletins, CD etc.), além dos textos de alunos(as) e professores(as), no caso daqueles(as) que participaram da OLP. Os *sites* em si, como peças dos seus tabuleiros, oferecem formação por meios de cursos a distância e mantêm espaços de diálogos para se tirar dúvidas e/ou para troca de experiências, formando uma comunidade virtual.

No portal da OBMEP, o maior destaque, no momento, é a chamada para a 16ª Olimpíada. Outros elementos destacados vêm em forma de notícias de vários eventos relacionados à política, principalmente as cerimônias regionais e nacionais de premiações dos(as) medalhistas. De forma permanente, o portal da OBMEP traz a divulgação de cursos voltados para alunos(as) e professores(as) de um modo geral e aqueles que são específicos para alunos(as) premiados(as).

Além de compor a política OBMEP, programas vinculados a ela exercem o papel de também representá-la. Com objetivos bem definidos e conteúdos próprios, esses programas articulam demandas de formação, aperfeiçoamento, aprofundamento e carreira, entre outras. Como exemplo desses programas, encontramos: o Programa de Iniciação Científica da OBMEP (PIC); o Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME); a Preparação Especial para Competições Internacionais (PECI); o Programa Polos Olímpicos de Treinamento Intensivo (POTI); os Clubes de Matemática da OBMEP; e o Programa OBMEP na Escola. Estes são identificados no portal por *banners* que, ao serem clicados, levam o usuário a conhecer as suas especificidades.

A representação dessa política nas escolas e na sociedade em geral dá-se por meio dos eventos de premiações. Esses eventos em nível regional reúnem autoridades locais, professores(as), alunos(as) e seus familiares. Além da distribuição de medalhas de prata e de bronze, há também premiações para professores(as) e escolas. Cobrança de mais apoio, incentivos aos(as) participantes e elogios são marcas desses eventos, conforme identificamos na matéria “Cerimônia Regional de Premiação em Imperatriz (MA)”, presente no portal da OBMEP. Na Cerimônia Nacional de Premiação da OBMEP 2014, por exemplo, a qual ocorreu no Rio de Janeiro de 20 a 21 de julho de 2015, estiveram presentes os Ministros da Educação e da Ciência, Tecnologia e Inovação, Secretários da Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação do Rio de Janeiro e representantes das instituições organizadoras da OBMEP, daquele momento.

Outra forma de representação encontra-se nos materiais disponibilizados nesse portal, identificados como material didático ou sem essa identificação. Esses materiais são compostos por provas aplicadas em diferentes

anos, banco de questões, revistas, apostilas do Programa de Iniciação Científica (PIC) e vídeos. Os vídeos são compostos por tipos bem variados de canais da OBMEP e de seus programas no *YouTube*, de palestras em eventos, de oficinas de estágios de professores(as) premiados(as) e de provas e soluções. Chamam a atenção a busca pela performance dos(as) participantes desse programa e o caráter de performatividade presente nesses materiais, por exemplo, o *slogan* “somando novos talentos para o Brasil”, presente no *site*, nas provas e em outras publicações, assim como a conclusão da apresentação de uma das apostilas do PIC, em que se afirma: “[...] espero que você aprecie o material aqui apresentado e que faça do seu estudo uma atividade prazerosa. Bom divertimento!” (HEFEZ, 2015, p. ii) ou a utilização de uma frase de Picasso como epígrafe na publicação Banco de Questões de 2015: “Sempre faço o que não consigo fazer para aprender o que não sei”.

Esses registros performáticos nos levam a analisar que essas inscrições nos referidos textos pretendem incutir nos participantes da OBMEP — alunos(as) e professores(as) — que o futuro do país está em suas mãos, que tornar o estudo de matemática prazeroso depende deles(as) e que, sendo perseverantes, conseguirão aquilo que querem. Afora isso, a culpa é do sujeito pelo insucesso em seus estudos, comprometendo o futuro do país, o que contribui para corroborarmos o entendimento de Ball (2010), quando diz que a performatividade mexe com a subjetividade dos sujeitos.

Semelhante à OBMEP, a OLP traz em sua página na *web* uma diversidade de elementos. Entre outros, identificamos notícias, áudios, vídeos, cursos *on-line*, revistas, artigos, entrevistas, relatos. Um grupo de materiais compõe o que o *site* identifica como recursos didáticos: “passa-tempos”, “jogos de aprendizagem” e “versos de diferentes lugares”. Nesse sentido, o próprio *site* já se constitui parte

dessa proposta, haja vista ser o cartão postal do programa, apresentando essa diversidade de elementos e procurando representar da melhor maneira possível a política OLP.

No momento da nossa pesquisa, estava sendo dito que “o mais novo e dinâmico recurso para formação de educadores que trabalham com língua portuguesa já está disponível aqui no Portal Escrevendo o Futuro. São Percursos Formativos. Neles, é você quem faz o roteiro”²⁵ (PORTAL OLP, 2016). Com esse recurso, o usuário seguia um roteiro de estudos, escolhendo por onde começar. As opções eram: leitura, escrita, oralidade, contribuições teóricas, orientações para a prática e recursos didáticos.

O *site* também mantém cursos *on-line* como: Leitura vai, escrita vem, práticas em sala de aula; Caminhos da escrita; Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas; Nas Tramas do Texto e Avaliação Textual: análise e propostas (PORTAL OLP, 2021). Estes estão direcionados para professores(as) de Língua Portuguesa e, de acordo com o *site*, tais cursos vêm sendo ofertados desde 2005. É ressaltado que:

Em 2015, os cursos Caminhos da Escrita e Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas tiveram um importante reconhecimento do MEC: foram selecionados para fazer parte do Guia de Tecnologias Educacionais, publicação que apresenta e dissemina projetos educacionais de qualidade voltados para educação básica. (PORTAL OLP, 2016).

Percebe-se nessas informações que a OLP tem nesses cursos um instrumento potente de sua representação, uma

25 No momento atual, o *site* traz como destaque a 7ª edição das Olimpíadas e mantém a proposta dos percursos formativos, destacando a autonomia do professor de como fazer o seu percurso. (PORTAL OLP, 2021).

vez que são ofertados desde a sua criação e sendo, a partir do ano citado, incorporados pelo Governo Federal, esses dois cursos servem para divulgar mais ainda, por um dos canais MEC, o Guia de Tecnologias Educacionais, a política das Olimpíadas da Língua Portuguesa, como visto na citação acima.

Atualmente, as propostas formativas para os(as) professores(as) aparecem em uma maior diversidade, identificadas como cursos autoformativos e mediados. Estes são ofertados a distância e gratuitamente e, de acordo com o portal, os seus conteúdos e abordagens estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. (PORTAL, OLP, 2021).

Ball (2005), referindo-se ao que vem ocorrendo em nível global, afirma:

A questão de quem controla a área a ser julgada é crucial e um dos aspectos importantes do movimento da reforma educacional global são as disputas localizadas para se obter o controle e introduzir mudanças na área a ser julgada e em seus valores. (BALL, 2005, p. 544).

Nessa perspectiva, analisamos que a formação pretendida pela OLP, significada no *site* como formação contínua e organizada em cursos *on-line* nomeados como: Percursos Formativos; Na prática; Literatura em Movimento e Pergunte à Olímpia, objetiva, por um lado, uma contínua legitimação dessa política no Contexto da Prática. Por outro lado, torna esse contexto, por sua vez, influente no universo da política, pois, partindo daquilo que considera necessidades desse contexto, a rede que forma essa política vai mantendo e propondo novas ideias de cursos e eventos, convergindo para o que propugna o Ciclo de Política

(BOWE; BALL; GOLD, 1992), rompendo com a ideia de recontextualização por transferência de um contexto a outro, conforme era proposto por Bernstein (1996).

Na condição de se expressar utilizando a performatividade como uma marca de seus instrumentos de representação, a OLP está presente em diversos canais de comunicação, os quais a tornam mais conhecida e reconhecida em diversas instituições educacionais e em outras esferas da sociedade. O próprio *site* do programa tem arquivado, no quadro notícias, uma diversidade de matérias que já foram divulgadas sobre as olimpíadas em jornais impressos, televisivos, portais da *web*, revistas comerciais, revistas acadêmicas, entre outros tipos de divulgação. Essas notícias selecionadas sempre ressaltam a importância do programa para a formação de professores(as), o envolvimento dos sujeitos escolares, os resultados obtidos por alunos e alunas na competição e o envolvimento dos municípios e autoridades políticas, prefeitos(as) e secretários(as) de educação, de diversas partes do país.

Essas notícias geralmente são consequência das cerimônias que promovem uma espécie de *feedback* daquilo que é prometido pela OLP e nas quais alunos(as) e professores(as) são premiados(as). O clima de festa que ocorre com a entrega das medalhas é indicativo desses eventos promocionais, que envolvem outros(as) professores(as) e estudantes das escolas premiadas ou não, autoridades locais, famílias e a população em geral. Esse tipo de cerimônia torna-se uma vitrine para o incentivo a colegas, a parentes e a outras pessoas presentes no momento ou aquelas que tomem conhecimento por outras formas de divulgação, por meio dos exemplos que os(as) ganhadores(as) trazem para os demais sujeitos escolares, numa maneira de se mostrar que, pelo esforço e dedicação aos estudos, todos e todas são capazes de serem bem-sucedidos(as) em seus empreendi-

mentos em busca do conhecimento.

Assim, sobre as políticas OBMEP e OLP, analisamos que estas influenciam e são influenciadas nas diferentes arenas em que disputam hegemonia. Para tanto, fazem uso de diferentes estratégias de articulação: a divulgação, a premiação e a formação, principalmente. Estas, como parte da política de programas/projetos identificada no campo de pesquisa, também são parte das mudanças na política de economia educacional global, na qual escolas e professores(as) são submetidos a um novo profissionalismo (BALL, 2010), estando sempre em risco devido à cultura da performatividade e à responsabilização (*accountability*), o que mexe com a subjetividade dos sujeitos. No entanto, nem as escolas nem os sujeitos escolares simplesmente implementam essas políticas, mas as interpretam e as traduzem no jogo das negociações. Como afirma Ball (2010, p. 39): “[...] nós nos criamos na medida da informação que construímos e transmitimos sobre nós mesmos. Nós nos articulamos dentro desses jogos representacionais de competição, intensificação e qualidade”.

As Olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa: redes de influências e governança

As áreas da língua materna ou oficial e da matemática têm sido, historicamente, consideradas como aquelas mais necessárias à formação dos sujeitos na sociedade moderna. Esse sentido foi construído politicamente na luta por reconhecimento dessas áreas, as quais conseguiram construir um discurso de que dominar a leitura e a escrita e ter habilidades com os números seriam conhecimentos básicos para a vida em sociedade e, portanto, uma questão de cidadania.

No Brasil, por exemplo, não se tem conhecimento de

leis, emanadas dos sistemas de ensino, nacional ou local, em que essas duas áreas tenham sido retiradas ou questionada sua importância por comunidades epistêmicas, autoridades profissionais ou sujeitos escolares, nas várias propostas curriculares oficiais existentes na História da Educação Brasileira, seja do Ensino Fundamental, seja do Ensino Médio.

Veja o caso da Língua Portuguesa:

[...] o Marquês de Pombal, antes mesmo da expulsão dos jesuítas, já obrigava os colonos, com a carta régia de 12 de setembro de 1757, a ensinar aos povos indígenas a língua portuguesa europeia, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia (BUNZEN, 2011, p. 892).

Contando com influências históricas que remetem à assunção da Escola Moderna, as áreas disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática permanecem na contemporaneidade sendo consideradas expoentes do ensino formal. Desse modo, em nosso país, a Língua Portuguesa e a Matemática são as disciplinas responsáveis pela sistematização do ensino e da aprendizagem dos saberes relacionados à leitura e à escrita e aos números nas propostas dos currículos escolares, nos documentos curriculares oficiais para diferentes níveis de ensino, em programas e projetos de iniciativa pública e/ou em parcerias com instituições não governamentais, envolvendo a iniciativa privada ou não.

Exemplo disso é o envolvimento dessas duas áreas como parte, cada uma, de redes próprias formadas, desde algum tempo, por diferentes agentes como o Estado, as empresas (mesmo que representadas por seus institutos) e o terceiro setor, cujos nós são articulados sob o significativo olimpíadas: Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e Olimpíadas de Língua Portuguesa:

Escrevendo o Futuro (OLP), como veremos em seguida.

O Programa Escrevendo o Futuro, que originou a OLP, teve início em 2002 apoiado pela iniciativa da Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Já a OBMEP tem como antecedentes a 1ª Olimpíada Paulista de Matemática, em 1977, realizada pela Academia Paulista de Ciências, e as Olimpíadas Brasileiras de Matemática (OBM), em 1979, organizadas pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM).

A OBMEP e a OLP surgiram como as conhecemos hoje em 2005 e 2008, respectivamente, a partir das experiências já existentes e por iniciativa das instituições não governamentais citadas. Elas se constituíram como parte da cultura da performatividade, que impregnou a sociedade, as instituições públicas, os sistemas de ensino, as escolas e os sujeitos escolares.

Recentemente foi criada a OBMEP nível A, “voltada para alunos(as) do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas. Esta teve sua 1ª edição no ano de 2018” (OBMEP, 2021). A parceria com o Estado envolve o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), que financiam o programa (COCO, 2014), tornando a OBMEP uma política pública em rede. Estão também incluídos nessa rede a Capes, o CNPq e a Fundação TIM. O Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e a SBM mantêm-se como responsáveis pela coordenação.

As instituições que criaram o Programa Escrevendo o Futuro também se mantêm como suas promotoras, apesar de este ter sido incluído no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2008. Assumido pelo Governo Federal, ganha o significativo olimpíadas, mas ainda mantendo o

significante “escrevendo o futuro”. Nessa rede, aparecem ainda como parceiros: a Fundação Roberto Marinho; o Canal Futura; a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Ao firmarem parcerias com o Governo Federal e se tornarem políticas públicas, a OBMEP e a OLP ampliaram os raios de ação e a abrangência no território nacional e nos diferentes níveis de ensino, passando a fazer parte de uma nova forma de se instituir as políticas públicas: a governança.

Ball (2018) se refere à governança como uma forma de mudança que vem ocorrendo no que diz respeito à condução das políticas públicas educacionais pelo Estado:

As mudanças, os deslocamentos e as tendências na política educacional a que me refiro acima são, em termos gerais, parte de uma transformação mais geral na forma e nas modalidades do estado, às vezes conceituadas como a mudança de *governo* para *governança* (ou para *nova governança* ou *governança em rede*). (BALL, 2018, p. 2-3, grifos do autor).

Nessa perspectiva, tanto as Olimpíadas de Matemática quanto as Olimpíadas de Língua Portuguesa inscrevem-se como parte desses processos de mudanças, haja vista constituírem redes de governança por meio das parcerias com o Estado e outros entes não estatais. Assim, pressionam as escolas e os sujeitos escolares e, conseqüentemente, contribuem com a construção dos currículos dessas instituições.

Tanto a rede articulada pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa quanto a articulada pela OBMEP têm um conjunto de eventos de âmbitos nacional e local. O tensiona-

mento dessas políticas sobre o currículo das escolas públicas foi constatado empiricamente pela pesquisa em nível de doutorado (MARINHO, 2017), na qual as abordamos como parte de uma política mais ampla, que denominamos de Política de Programas/Projetos, envolvendo também outras políticas.

As mudanças capitaneadas especificamente por essas duas redes, nos dias atuais, as quais reforçam a valorização histórica da Matemática e da Língua Portuguesa, somente são possíveis de serem entendidas se considerarmos as disputas de suas comunidades disciplinares para construir seus discursos e conseguirem hegemonizá-los em diferentes contextos. Esses discursos conquistam as comunidades epistêmicas de educação em favor de sua construção e as autoridades educacionais em favor da manutenção de uma preocupação maior em relação a essas áreas nas políticas curriculares, formatadas por coleções tradicionais, ou por novas coleções (LOPES, 2008). Um exemplo que pode ser citado é o caso da reformulação da política curricular do Rio de Janeiro a partir de 2009, ano em que, de acordo com Pereira (2013, p. 125, grifo nosso),

[...] todas as escolas iniciaram o ano letivo *desenvolvendo uma revisão geral dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática* das séries anteriores durante quarenta e cinco dias, com a realização de uma prova ao final do período para identificar aquelas crianças e jovens que necessitariam de reforço escolar, assim como os eventuais analfabetos funcionais.

A permanência de um discurso favorável a essas áreas não se sustentaria, ao longo da sucessão de tantas leis, de tantas propostas curriculares oficiais e de governos de diferentes nuances políticas, caso não houvesse sua legitimação

em diversas arenas. Nos sistemas de ensino já conhecidos no Brasil, as duas áreas em questão aparecem sempre como privilegiadas em termos de carga horária na Educação Básica. São duas áreas em que as autoridades escolares têm uma preocupação maior quando ocorre falta de professores(as), diferentemente do que acontece com as outras áreas disciplinares, pois para estas o senso comum escolar advoga que qualquer professor(a) tem condições de substituir aquele(a) de formação específica que está faltando.

Constatamos, em vários momentos na escola que foi campo da pesquisa, um discurso em defesa dessas duas disciplinas, inclusive com argumentos que remetiam às avaliações externas para indicar uma maior importância dessas áreas no currículo em relação às outras. Conforme registrado no Diário de Campo, um professor de Matemática falando sobre as disciplinas em geral destaca a sua área e faz referência à posição ruim do Brasil no *ranking* mundial da educação, porque os alunos não aprendem matemática (MARINHO, 2017).

Essa importância singular, dada por esse(a) professor(a), mostra como no contexto local a Matemática é tomada como um conhecimento que não se pode negligenciar, sob pena de graves consequências, a ponto de o país ser visto de forma negativa no contexto internacional. Na mesma pesquisa (op. cit.), observamos em outros momentos o que se pensa a respeito da Língua Portuguesa: uma mesma construção discursiva de superioridade em relação às demais áreas foi constatada. Referindo-se a problemas na digitação de uma prova dessa disciplina, a supervisora afirma que provas de Língua Portuguesa deveriam ser mais bem digitadas, porque a escola seria avaliada também por esse tipo de coisa.

Entretanto, essa maneira de pensar não se dá de forma

isolada, trata-se aqui de uma concepção que se fez hegemônica, tendo como uma das consequências, mais específica, a culpabilização pela falta de conhecimento atribuída a alunos(as) e professores(as) e outra, mais geral, que indica que “essa falta de conhecimento tanto é significada como ameaça ao desenvolvimento do País e sua inserção em um projeto global, quanto ameaça à cidadania” (LOPES, 2015, p. 461).

Esses registros demonstram, por um lado, que na arena local, além de uma valorização dessas duas áreas acima de outras do currículo escolar, há ainda uma preocupação, demonstrando que sobre ambas recai uma maior responsabilização diante das avaliações externas. Por outro lado, em relação à suposta superioridade dessas áreas, as escolas são consideradas, quase sempre, sem condições de atender às necessidades detectadas nas avaliações de larga escala. Destarte, governo, técnicos e instituições ligadas à educação usam os dados dessas avaliações para justificarem o aporte de recursos públicos para políticas como a OBMEP e a OLP, sob o pretexto de que sejam superadas as deficiências apontadas em tais avaliações.

Nessa perspectiva, tanto as Olimpíadas de Matemática quanto as de Língua Portuguesa influenciam não somente as práticas de ensino-aprendizagem nas escolas participantes, mas ao envolverem professores(as), alunos(as) e equipe pedagógica, que buscam sucesso nas diferentes etapas nas quais são organizados os eventos em disputa – da fase inicial nas escolas até a fase final que se dá em nível nacional – eles(as) são envolvidos em suas subjetividades, pois as Olimpíadas trazem consigo a cultura da performatividade. De acordo com Ball (2005, p. 550), “a performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor”.

No âmbito internacional, essas áreas em questão também são vistas como básicas no que se refere à educação fundamental, havendo em muitos países concursos semelhantes e até com a mesma denominação de olimpíadas. Por exemplo, encontra-se na página da OBMEP a indicação da Olimpíada de Matemática da Argentina; de Portugal; dos países ibero-americanos ou, ainda, *Putnam Competition* dos Estados Unidos da América (EUA); *New Zeland Math Olympiad* da Nova Zelândia e, em nível global, a *International Mathematics Olympiad* (IMO).

Na área de língua materna ou oficial, vários países têm suas olimpíadas. Pode-se distinguir em Portugal, a Olimpíada de Língua Portuguesa; na Índia, a *International English Olympiad* (IEO); na Espanha, a Olimpíada de Lengua Española. Em comum, tanto para as olimpíadas de língua materna ou oficial quanto para as de matemática, os vários países intentam uma maior e melhor aprendizagem dos conhecimentos de suas respectivas áreas.

Considerando a multiplicidade de países que adotam esse tipo de política, é possível inferir que se trata de uma política que se dá como um fenômeno globalizado, compondo redes e um novo modelo de governança, tal como se refere Ball (2014, 2018). Além disso, é possível que tal preocupação, em vários países, esteja relacionada ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), haja vista esse programa de avaliação de alunos(as), que ocorre em nível internacional, focar as áreas de Matemática, Língua Materna ou oficial e Ciências e ter como consequência o ranqueamento dos países que participam dessa avaliação.

Como vimos, esta é uma das justificativas presentes no discurso das olimpíadas no Brasil. No que se refere às Olimpíadas de Língua Portuguesa, de acordo com Ruiz (2012, p. 552), “o objetivo principal da iniciativa, confor-

me entrevista da coordenadora do projeto [...] é melhorar os resultados do Brasil nos *sets* internacionais, principalmente no PISA”. Em relação às Olimpíadas de Matemática, essa questão é levantada por Cocco (2014, p. 2) da seguinte forma:

Nas últimas décadas, o Estado tem se preocupado em avaliar o ensino oferecido, atendendo, assim, às exigências dos organismos internacionais. Nesse sentido, as avaliações externas passaram a ser presença notável nas escolas públicas como instrumentos potencialmente capazes de garantir e assegurar a qualidade do ensino. Mas será que esta Olimpíada é uma simples competição ou pelo seu formato, pela sua abrangência e pelos seus financiadores pode ser considerada uma avaliação em larga escala?

A autora conclui que:

Há semelhanças com outras avaliações de larga escala, na OBMEP o que prepondera são os resultados. [...] Em que pese a Olimpíada ter sido idealizada por profissionais da área da educação, foi acolhida e está sendo financiada pelo governo federal com o provável objetivo de melhorar as médias do IDEB e do PISA. (COCCO, 2014, p. 18).

Nessa perspectiva, as influências de organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), já conhecida em relação a outras políticas (MARINHO, 2017), também se fazem presentes nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e de Matemática. Por outro lado, essas influências são resignificadas ao serem apropriadas pelo Governo Federal, que, entre outros interesses, pretende, além de melhorar os índices no *ranking* internacional de avaliação da educação,

estabelecer parcerias do tipo público/privada, tornando-se financiador dessas políticas iniciadas e administradas por instituições não governamentais as quais, por sua vez, têm interesses particulares, como é o caso de descobrir talentos (OBMEP) para fortalecerem suas comunidades disciplinares no futuro. Ou, ainda, garantir uma formação continuada para o ensino de Língua Portuguesa, em que os referenciais teórico-metodológicos sejam aqueles considerados válidos por seus organizadores, como é o caso das sequências disciplinares utilizadas pela OLP, cujo referencial é a Escola de Genebra.

Em nível nacional, as influências remetem a elementos históricos, conforme indicado anteriormente, como a tradição de se atribuir maior valorização às duas áreas em questão, passando pelos interesses das comunidades disciplinares através de suas instituições de cunho acadêmico e/ou profissional, SBM e IMPA, no caso da Matemática. Essas duas instituições congregam pesquisadores(as) que, além de influenciarem os rumos das pesquisas no Brasil na ciência da matemática e afins, pretendem interferir no campo do ensino da matemática escolar. Isso pode ser comprovado ao consultarmos as suas páginas na *web*, onde se encontram publicações, propostas de cursos de iniciação científica, formação/capacitação de professores(as) e pós-graduação. A própria OBMEP tem em sua direção membros dessas instituições e de universidades brasileiras. Nesse sentido, Druck (2011, p. 9) afirma que “a gestão da OBMEP está a cargo de uma direção acadêmica e suas atividades contam com a colaboração de professores universitários de 53 universidades, das quais 50 públicas, de algumas escolas e secretarias de educação”.

No caso das OLP, um levantamento feito em seu próprio *site* (MARINHO, 2017) revelou que foi marcante em seus eventos e publicações a presença de nomes de pes-

quisadores(as) de departamentos universitários, principalmente das universidades do Centro-Sul (São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), com destaque nacional na área de línguas.

Ao estabelecerem relações com as comunidades disciplinares de suas respectivas áreas, as políticas das olimpíadas (OBMEP e OLP) trazem esses intelectuais para suas redes, mesmo que de modo indireto, o que cria condições para influências diversas que contribuem para que seus programas/projetos sejam legitimados nas escolas públicas das secretarias estaduais e municipais, bem como nas propostas curriculares oficiais mais recentes (PCN e BNCC), que destacaram/destacam de forma privilegiada a Língua Portuguesa e a Matemática, representadas por essas redes.

São esses elementos, portanto, aqui destacados, tais como a tradição histórica, a cultura escolar, os discursos das comunidades disciplinares, a formação de redes em parcerias público-privadas, que nos indicam que as Olimpíadas de Língua Portuguesa e as Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas constituem-se como políticas públicas sob a nova forma de governança, no sentido tomado por Ball (2018), nas políticas educacionais.

Conclusão

Está em foco, portanto, a perspectiva da performatividade alicerçada nos sistemas de avaliação externa, que permite o controle a distância do trabalho docente, como estudou Ball (2010). O discurso da qualidade e da eficiência – refletido nos resultados e níveis de desempenho observados – impõe uma nova cultura institucional, novos perfis de atuação, novas subjetividades aos(às) professores(as) e alunos(as).

O que está em pauta, desse modo, é o desejo de produzir novas formas de organização dos sistemas escolares, que tenham correspondência com um fluxo internacional. Ou seja, esta é uma maneira de se expandirem os modelos de ensino-aprendizagem numa dimensão internacional e, tendo como centro aqueles países que têm a hegemonia nesse ambiente da prática pedagógica, modificarem-se, por exemplo, as formas de registro dos resultados da ação educativa, como no caso nas Olimpíadas de Matemática e da Língua Portuguesa.

Constatamos em nossa pesquisa que tais discursos têm lugar numa rede de comunicação mais ampla do que a do ambiente acadêmico e escolar. Certamente porque as demandas sociais pela educação pública têm grande força política (LACLAU, 2011). Observamos, então, que os dados das avaliações de larga escala são apresentados em diversos espaços da mídia e, nesse contexto, são objeto de comentários e propostas em vários ambientes da vida social e política.

Observamos que essa rede mais ampla, em cada uma das políticas em foco (OLP e OBMEP), é constituída e articulada por uma diversidade de instituições, públicas e privadas de diferentes setores, conformando o que Ball (2018) identificou como uma nova forma de administração das políticas públicas, a qual chamou de governança ou nova governança.

Considerando, como vimos acima, a multiplicidade de países que adotam as olimpíadas como maneira de medir os resultados da ação pedagógica, pode-se inferir que se trata de uma política que se dá como um fenômeno globalizado. Além disso, como já afirmamos, é possível que tal preocupação tenha também seu interesse voltado para os resultados do PISA, que foca a Matemática, a Língua

Materna ou oficial e as Ciências e tem como consequência o *ranqueamento* dos países que são avaliados.

Cabe neste ponto indagar – neste ano do centenário de Paulo Freire – se temos processos tão intensos de avaliação dos resultados escolares, porque eles não são objeto das políticas das Secretarias de Educação no sentido de um conhecimento mais profundo das formas de aprendizado dos(das) estudantes, de acordo com as diferentes culturas que habitam as escolas de um município, e com isso propor currículos que dialoguem com a diversidade e possibilitem aos(às) alunos(as) estarem usando seus próprios recursos para aprenderem os conhecimentos escolares.

Uma questão como esta, por outro lado, não permite a existência de um currículo nacional, nem a organização escolar encaminhada no sentido de buscar obter bons resultados no PISA.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2017.

BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe> Acesso em: 19 set. 2016.

_____. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 41, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2015.

_____. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 23 ago. 2015.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes: Petrópolis, 1996.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9/28>. Acesso em: 19 set. 2016.

Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011. Disponível em: www3.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&ddl=5670. Acesso em: 15 set. 2016.

BURITTY, Joanildo A. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Guedes (org.). **Política e Contemporaneidade no Brasil**. Recife: Bagaço, 2010. p.

29-74.

COCCO, Eliane M. OBMEP e avaliação em larga escala no município de Westphalen: discussões e encaminhamentos. *In*: ANPED SUL, 10. Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1711-0.pdf. Acesso em: 15 set. 2016.

DRUCK, Suely. Introdução. *In*: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **Avaliação do impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática nas escolas públicas – OBMEP 2010**. Brasília: CGEE, 2011. (Série Documentos Técnicos, n. 11).

HEFEZ, Abramo. **Iniciação à Aritmética**. 11 reimpr. Rio de Janeiro: IMPA, 2015. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/docs/apostila1.pdf> Acesso em: 20 out. 2021.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 9, n. esp., p. 201-212, 2008. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1580/1430>. Acesso em: 04 set. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio

Taborda *et al.* **A qualidade da escola pública no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 13-29.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>. Acesso em: 04 set. 2019.

MARINHO, Zacarias. **A Política de Programas/Pe a Construção do Currículo numa Escola de Comunidade Rural.** 2017. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

OBMEP. **Apresentação.** 2021. Disponível em: <http://www.obmep.org.br/apresentacao.htm> Acesso em: 17 out. 2021.

_____. **Informações.** 2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br> Acesso em: 17 out. 2021.

PEREIRA, Talita V. Inovação e Gerencialismo nas Propostas de Formação Docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 11, p. 479-494, 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 26 dez. 2015.

PINAR, William. **Estudos Curriculares:** ensaios selecionados. Seleção, organização e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

PORTAL OLP. **Informações.** 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br> Acesso em: 17 out. 2021.

RUIZ, E. M. S. D. Formação (des)continuada e representação de professor em materiais didáticos da Olimpíada de Língua Portuguesa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p.

549-573, 2012. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=332>. Acesso em: 26 dez. 2015.

SANTOS, Lucíola Licini de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZHRDhGjzhYX6MBbJ68Kjqt/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2016.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação no Brasil e quase-mercado. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qz7TkWG9XWK4kKSHZqzvZBc/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2016.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Políticas de currículo no cotidiano escolar. *In*: LOPES, Alice C. *et al.* (org.). **Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alíi/Faperj, 2008. p. 139-165.



Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior/Curso de Pedagogia: acontecimentos avaliativos

SILVA, Francisco Canindé da;
DIÓGENES, Brenda Chaves

Introdução

É indispensável que os estudantes em curso de formação inicial de professores entendam/reconheçam o significado e a relevância que a avaliação tem e de como pode interferir em sua vida pessoal, acadêmica e profissional, uma vez que as práticas avaliativa e educativa estão interligadas, com o objetivo de constituir um perfil de egresso, por meio de ações que se completem ao final do processo ensino-aprendizagem acadêmico. Pressupomos que esse ato político²⁶ e pedagógico²⁷ deve ser vivenciado com intensidade em todo o percurso formativo, especificamente quando se trata da formação docente a partir do curso de Pedagogia.

Percebendo e aprendendo como pesquisadores cotidianistas²⁸ contam, de maneira muito significativa, suas histórias e como elas se entrelaçam com suas pesquisas, discutimos com o apoio dessa perspectiva as avaliações como construção de conhecimentos desviantes, no dizer certeaniano.

Acreditamos que tanto na escola como na universidade deve-se garantir práticas avaliativas de aprendizagem coerentes com a realidade dos estudantes, fundamentando-se em perspectivas interdisciplinares, com ênfase na diversidade, estabelecendo como objetivo a construção de

26 Por ser uma prática de decisão do professor que vai interferir e colaborar na formação e educação de um determinado tipo de profissional, a avaliação da aprendizagem consolida-se como instrumento educativo, e toda ação educativa é política porque interfere no pensar e agir democraticamente.

27 No sentido de que a avaliação tem um significado muito importante para o professor, pois através dela se obtém uma resposta sobre os avanços e os retrocessos dos alunos em relação ao conhecimento, uma vez que, por meio dos resultados, pode ir adequando suas práticas pedagógicas para ajudar os alunos a progredirem.

28 Pesquisadores que têm no cotidiano o espaço-tempo fértil de realização de pesquisas, mesmo entendendo os riscos que correm, pela efemeridade que esse cotidiano se constitui.

conhecimentos críticos e reflexivos para que os formandos possam compreender e se inserir em debates políticos e no mundo em que vivem de maneira mais consciente. Assim, as avaliações devem pautar-se nos sentidos da compreensão social, política, epistemológica e cognitiva que acolha experiências acerca do que foi aprendido nas trajetórias individuais e coletivas dos sujeitos como conteúdo relevante no processo formativo acadêmico.

A natureza política e epistemológica, a qual nos referimos, é a de que as avaliações da aprendizagem devem ser *pensadas/praticadas* (OLIVEIRA, 2012) no sentido de uma formação humana que atenda a uma sociedade heterogênea, de saberes diversos, múltiplos e vinculados a uma historicidade, sendo mais justa e **equânime**, configurando-se por meio de procedimentos que proporcionem a autonomia moral e intelectual dos indivíduos.

Assim, toda reflexão que envolve a temática deve ser compreendida como inicial e aberta, visto que os sentidos são sempre emergentes, exigindo uma análise cuidadosa dos diferentes contextos em que é tecida e dos objetivos a que se propõe. Nos cursos de licenciatura, um dos fatores em que a avaliação mais se implica é a própria ideia de formação profissional docente, ou seja, avaliam-se capacidades possíveis de serem trabalhadas no exercício das práticas docentes.

Acreditamos que no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) a avaliação da aprendizagem tem papel relevante na produção de conhecimento dos estudantes e consequência direta na sociedade na qual estão inseridos, podendo qualificá-los crítica e reflexivamente para o mundo do trabalho — a prática profissional docente.

Para fazer uma reflexão acerca desse processo viven-

ciado no curso de Pedagogia da UERN, organizamos o trabalho em momentos-movimentos que se complementam, a saber: no primeiro movimento, apresentamos o método trabalhado, considerando os fundamentos das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, na relação com os estudos acerca de cotidianos. No segundo movimento, dialogamos com alguns resultados produzidos ao longo da pesquisa; por último, reiteramos nossa crença nas avaliações da aprendizagem enquanto acontecimento e prática desviante dos alunos, que podem sofrer ‘soldaduras’ as avaliações mais pontuais.

Método

Assumimos como abordagem teórico-metodológica a pesquisa *nosdoscom* os cotidianos (OLIVEIRA, 2012), por entendermos que existe uma preocupação latente com aspectos invisibilizados da realidade cotidiana que não devem ser, simplesmente, ignorados quando vivenciamos – sentimos, cheiramos, ouvimos, vemos diferentes maneiras de fazer dos praticantes, especialmente a maneira como se reapropriam daquilo que lhe é dado, estrategicamente, para consumo no sistema educativo institucionalizado (CERTE-AU, 2011).

A compreensão das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos responde as minuciosidades, a não lugares, resistências que os praticantes cotidianos invencionam, subvertem, possibilitando-nos construir problemáticas de pesquisa, de outros ângulos, com outros olhares, sensibilizando-se com a produção de saberes-fazer que acontece fora da interpretação dominante de ciência. Essa abordagem teórico-metodológica de pesquisa aprofunda o mundo dos significados, destacando valores, crenças, motivações e atitudes próprias dos grupos e das circunstâncias em que se produzem, sendo

realizada quando os códigos das ciências dominantes são incapazes de envolver a totalidade aberta que constitui a realidade social.

Reconhecemos que os *espaçostempos* cotidianos são fontes criadoras de conhecimentos, pois neles os praticantes fabricam, no dizer certeuniano, diversas práticas pedagógicas que vão além do que se é estabelecido por normas ou regras estabelecidas *a priori*. Vivenciar esses processos cotidianos com os praticantes colaboradores — docentes e discentes do curso de Pedagogia, UERN/Campus Central, possibilitou a produção de outros conhecimentos, com características mais solidárias, visto que nesses *espaçostempos* a diversidade de saberes emergia caótica e continuamente.

Certeau (2011), ao conceber os cotidianos sociais e culturais enquanto *espaçotempo* de cruzamento de saberes, enfatiza o olhar no acontecimento, naquilo que é transitório, fugidio, saltitante e sem os quais a totalidade não é viável. Essa constituição cotidiana do entre-lugares, enquanto acontecimento, mobilizou-nos a perceber e destacar nos cotidianos de nossa pesquisa *acontecimentos avaliativos* produzidos entre professores e alunos.

Compreendemos que as diferentes práticas criadas nos cotidianos do referido curso — sala de aula, corredores, espaço de convivência — percebidas enquanto acontecimento, no contexto das práticas avaliativas no Ensino Superior, são maneiras de criação ou de reapropriação dos *espaçostempos* cotidianos em que professores e alunos resignificam sua realidade político-pedagógica. A preferência por essas concepções “certeunianas” enriquece as reflexões sobre processos avaliativos no Ensino Superior e na Educação Básica, pois consideram trajetórias traçadas pelos praticantes em seus cotidianos sociais, revelando-se, pela

multiplicidade de saberes, atitudes e responsabilidades que defendem, um percurso formativo plural.

Para realizar um trabalho com/nos cotidianos escolares, Alves (2008) considera fundamental nos percebermos implicados com a pesquisa, mergulhando nesses cotidianos com todos os sentidos, visto que aquilo que se passa sem nada parecer passar constrói-se de movimentos, momentos e acontecimentos, e não seria diferente nas circunstâncias deste estudo.

Mergulhar com todos os sentidos nos cotidianos é um dos caros movimentos das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, inicialmente *pensadopracado* por Alves (2001) para capturar o *sentimento de mundo* tecido nos cotidianos da educação. Nesse movimento metodológico, a pesquisadora busca decifrar o pergaminho que é o cotidiano das escolas, atenta aos espaços e ações invisibilizadas pela lógica dominante de conhecimento, prática reforçada pelo aprendido em nossa jornada de pesquisa, com Santos (2002, 2009).

Adotamos esse pressuposto e realizamos nos meses de novembro e dezembro de 2019 e fevereiro e março de 2020 mergulhos nos cotidianos do curso de Pedagogia, do *Campus Central* da UERN, percebendo como a avaliação é *praticadapensada* (OLIVEIRA, 2012) pelo grupo de professores colaboradores da pesquisa e sentida, reinventada pelos alunos.

Nosso envolvimento com/nos cotidianos do curso de Pedagogia, espaço em que a avaliação está permanentemente presente, foi vivenciado sem as boias do conhecimento hegemônico instituído e institucionalizado (ALVES, 2008). Participamos efetivamente das práticas avaliativas sem exercer um olhar neutro ao qual fomos ensinados a praticar em campos de pesquisa, segundo a lógica das ciências cartesianas. Nas pesquisas *nosdoscom* os cotidianos, apren-

demos com as situações existentes e aquelas que emergem nas circunstâncias, garantindo ao pesquisador de olhar implicado ver para além do certo ou do errado.

Quando olhamos de fora e não sentimos, ouvimos e enxergamos o que se passa no interior desses cotidianos, temos uma ideia limitada das experiências e das itinerâncias de seus praticantes, pois na vida cotidiana todos os detalhes são ricos e fundamentais para identificar o que nele ocorre, desde a repetição até criação da rotina.

Nos mergulhos realizados nos cotidianos dos sujeitos colaboradores da pesquisa — docentes e discentes —, percebemos a fabricação de *táticas* (CERTEAU, 2011) em sala de aula, especificamente na ação dos professores, ao redimensionarem encaminhamentos avaliativos em detrimento das necessidades dos alunos, na maioria jovens e adultos trabalhadores que cursam Pedagogia no noturno.

A fabricação de *táticas*²⁹ nos cotidianos do curso de Pedagogia é constante, visto que esses *espaçostempos* são frequentados por estudantes de diferentes grupos sociais, econômicos, culturais e políticos, cujo perfil precisa ser considerado no processo de aprendizagem e ensino. Essas diferenças, como anuncia Certeau (2011), referem-se às maneiras de falar, de uso, de andar, vestir-se, muito específicas de cada pessoa ou grupo.

O mergulho com todos os sentidos foi antecedido por uma conversa prévia através da ferramenta *WhatsApp* com 03 (três) professores do curso que trabalham com as disciplinas Antropologia e Educação, Ensino de Língua Portuguesa e Educação Especial e Inclusão. Inicialmente, explicamos a proposta de pesquisa e conversamos sobre a possibilidade de vivenciarmos suas respectivas aulas durante um período.

29 Ação do fraco mediante as estratégias impostas pela razão hegemônica (CERTEAU, 2011).

Os mergulhos com todos os sentidos aconteceram às quartas, quintas e sextas-feiras, no período noturno, de 19h às 22h. No intervalo de quatro meses, mergulhamos no cotidiano de 10 (dez) aulas da disciplina de Antropologia e Educação. Nas disciplinas de Ensino de Língua Portuguesa e Educação Especial e Inclusão, realizamos 11 (onze) mergulhos, além de nossa participação nos grupos de *WhatsApp* das turmas em que estávamos inseridos, principalmente quando as aulas foram suspensas em função do momento pandêmico provocado pelo Coronavírus, COVID-19.

Nos mergulhos ou voos rasantes (PAIS, 2009) que realizávamos nos cotidianos de cada professor e suas respectivas disciplinas, tornava-se necessário sentir o que estava além da repetição, das semelhanças entre as aulas, dos conteúdos e das práticas docentes. As singularidades e os modos de fazer de cada professor na interação com os alunos exigiam outras maneiras de ver, pois tudo o que acontecia nas salas de aula existia a partir de uma história e, para investigá-la, a fim de tecer uma aproximação com o real, foi necessário disposição de olhar além daquilo que já foi visto (ALVES, 2008).

Para captar todos os sentidos produzidos em sala de aula, utilizamos o *Diário de Pesquisa* (DP), recurso metodológico fundamental para questionarmos e lutarmos contra nossas amarrações sobre como fazer pesquisa, aprendida na graduação.

O *Diário de Pesquisa*, visto como instrumento epistemológico e metodológico, no sentido de que é método de investigação e reflexão sobre teorias e práticas cotidianas, ajudou-nos a realizar outros movimentos de escrita, que, também, eram movimentos transgressores de se comportar frente aos cotidianos e às práticas de avaliação da aprendizagem. O DP nos ajudou a produzir reflexões, outros senti-

mentos, relações e conexões provisórias entre os diferentes fatos ou ideias que aconteciam no cotidiano do curso de Pedagogia em que estávamos imersos.

Para Barbosa (2010), é necessário que no momento de escrita, para não perder o sentido de diário de pesquisa, percebamos que, além de pesquisadores, somos aprendizes de uma prática em construção e que essa prática relaciona-se com nossos jeitos de dizer, pensar e sentir o mundo. O referido autor recomenda que não é preciso anotar tudo o que se vê, mas aquilo que faz sentido, desperta reflexões e cruza o campo da pesquisa, permitindo que o pesquisador perceba a complexidade como parte integrante do seu existir pessoal e profissional. Acrescenta, ainda, que no início a escrita pode acontecer de forma livre e pessoal e, posteriormente, na trajetória, sistematiza-se para tornar-se pública.

A escrita do *Diário de Pesquisa* exigiu paciência, pois nossa formação na Educação Básica e no curso de Enfermagem priorizava uma escrita mecânica, com normas e exigências baseadas em uma linguagem estrutural que não estimula a nossa capacidade reflexiva, nem possibilita uma organização da dimensão consciente do indivíduo, refletindo sua autonomia. Exigiu cuidado, leitura e (re)leitura do narrado, uma vez que não se tratava de mera descrição de fatos acontecidos, mas uma escrita que representava o sentimento de mundo, a pluralidade do cotidiano — de imagens, de percepções, de angústias, compreensões, relações etc.

Resultados

Para reconhecermos os acontecimentos avaliativos nos cotidianos do curso de Pedagogia da UERN/Campus Central, realizamos mergulhos com todos os sentidos (AL-

VES, 2008) nesses espaços-tempos pensados/praticados pelos professores e alunos das disciplinas de Antropologia e Educação, Ensino de Língua Portuguesa e Educação Especial e Inclusão.

Inseridos nesses cotidianos, docentes e discentes das referidas disciplinas vivenciaram múltiplas experiências de construção de conhecimentos, de práticas avaliativas previstas e não previstas, além do conjunto de negociações realizadas pelos praticantes que, em nossa interpretação, constituíram-se em acontecimentos avaliativos. Esses acontecimentos somente foram possíveis de capturar pelo sentimento de mundo que aprendemos a desenvolver com Alves (2008). Para a referida autora, sentir o mundo não é apenas olhá-lo de fora, como observador, soberbamente, do alto ou de longe, mas implica a disposição de olhar além daquilo que já foi visto, buscando variedade de sons, cheiros, paladares, textura etc.

Durante os mergulhos, fomos registrando no Diário de Pesquisa o sentimento de mundo para não perder de vista movimentos e táticas operacionais criadas pelos praticantes, que logo depois traduziríamos em acontecimento avaliativo. Envolvidos com e naqueles cotidianos estávamos atentos as falas, metodologias, conteúdos trabalhados, diálogos em sala de aula, nos corredores durante os intervalos e aos grupos de alunos que se organizavam nos espaços de convivência. Assim, foi possível experienciarmos movimentos outros de avaliação da aprendizagem na universidade.

Pensando a avaliação da aprendizagem como um processo que ocorre continuamente em sala de aula e nos demais espaços/tempos da formação acadêmica, selecionamos para essa reflexão trechos do Diário de Pesquisa que revelam maneiras diferenciadas de conduzir a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia, consideradas em

nossa reflexão enquanto práticas democratizantes e emancipatórias.

No mergulho realizado na aula da disciplina Ensino de Língua Portuguesa, percebemos que a Professora Margarida³⁰, trabalhando o conteúdo Letramento Digital, compreendeu outra maneira de avaliar a aprendizagem dos estudantes. Utilizando-se de emojis, a professora conseguiu uma maior participação e envolvimento do grupo, associando uma linguagem cotidiana da informática ao trabalho em sala de aula.

Apresentação de seminário era a atividade prevista para este dia, e o grupo responsável pelo tema ‘Letramento Digital’ iniciou com a exposição de *emojis*, perguntando aos colegas de sala o significado de algumas daquelas imagens. Explicaram que os *emojis* são formas de comunicação (nesse momento os colegas foram bem participativos, expondo suas compreensões). Falaram sobre diferenças entre comunicação formal e informal, trazendo exemplos de seus cotidianos. Um dos expositores do seminário trouxe outro exemplo de comunicação informal, a conversa no *whatsapp* – prática muito utilizada na atualidade pela maioria da população. Ressaltou que nessas conversas as palavras são substituídas por *emojis*, servindo para distinguir emoções – admiração, raiva, alegria etc. (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/02/2020, UERN/Campus Central).

A maneira de relacionar os *emojis* com o conteúdo trabalhado revelou-se inventiva, pondo em evidência usos sociais contemporâneos de linguagem. Como se tratava de imagens bem comuns nos cotidianos dos envolvidos, a participação foi mais efetiva e envolvente, mobilizando outros sentidos que, costumeiramente, estão fora dos momentos de avaliação. Os seminários, enquanto estratégia metodoló-

30 Os praticantes colaboradores da pesquisa preferiram não ser identificados com seus nomes de registro oficial.

gica do trabalho docente, são desenvolvidos pelos alunos, taticamente — usados inventivamente. Nessa invenção cotidiana, emergem processos criativos que se caracterizam em nossa compreensão enquanto *acontecimento avaliativo*. Aquilo que é dado para consumo é taticamente usado pelos praticantes como maneira de driblar a imposição hegemônica.

Outro aspecto percebido e destacado nessa mesma atividade foi a participação mais intensiva dos estudantes. Sendo a participação uma das características da avaliação democratizante e emancipatória, reconhecemos que essa prática docente-discente sobre letramento digital possibilitou não somente uma outra maneira de avaliar, mas também evidenciou *emoções* como princípio fundante no momento de *ensinar-aprender*.

Nas abordagens acerca de avaliação da aprendizagem de caráter democratizante, a construção de conhecimentos não se restringe apenas na aferição dos conteúdos trabalhados e na dimensão cognitivo-instrumental do saber, mas põe em jogo um conjunto de ações não autorizadas (CERTEAU, 2011), exigindo dos professores maneiras *outras* de acolher essas práticas e ressignificá-las.

Em outro trecho, reconhecemos mais uma prática docente que nos remete a uma outra maneira de desenvolver a atividade avaliativa, envolvendo os alunos e fazendo-os produzir conhecimentos de modo significativo. Os processos de avaliação são determinados como uma atividade que mobiliza, no âmbito das relações interpessoais, um conjunto de saberes necessários à formação da linguagem, como: sequência, intertextualidade, retórica, escrita etc.

[...] a professora fez a leitura do texto produzido coletivamente pelos alunos. A atividade consistia em

continuar a história começada por um deles, mas que para isso era preciso ler o que o colega anterior já tinha escrito. Logo após a leitura do texto completo, a professora explicou que o objetivo da atividade era fazê-los ler o que o outro já havia escrito. Assim, estimularia a leitura, compreensão, escrita e criatividade (DIÁRIO DE PESQUISA, 12/03/2020, UERN/*Campus Central*).

A maneira de conduzir a atividade sobre leitura e escrita utilizada pela professora demonstra à luz da reflexão certeuniana duas dimensões que se entrelaçam: estratégia e táticas operacionais. No primeiro caso, a Professora Margarida planejou e executou a atividade, de modo a fazer os alunos participarem da leitura e da escrita coletiva, ato didático ocorrido com sucesso. No segundo caso, identificamos que os estudantes construíram, astutamente, o texto, levando em conta processos de imaginação próprios e enredados a suas experiências.

Assim, consideramos que a experiência revela-se um *acontecimento avaliativo*, visto que tanto a professora como os estudantes permitiram-se a um diálogo produtor de múltiplos conhecimentos, sem se fecharem na resposta certa ou errada. Na atividade, não há interesse na previsibilidade e em resultados exatos, como se prioriza em algumas práticas avaliativas de aprendizagem.

Na referida atividade, estavam envolvidos alunos do oitavo período do curso de Pedagogia, os quais na ocasião estavam em campo de Estágio Supervisionado Obrigatório. Ao acatarem a atividade, reconhecem que esta é uma possibilidade de trabalho didático a ser desenvolvido com suas turmas de estágio. Dessa forma, reconhecemos que o ato avaliativo produziu aproximações, no contexto da formação inicial de professores, estreitando a relação *teoriaprática*.

Nesse contexto, os cotidianos de sala de aula ainda se

revelaram em nossos registros feitos no *Diário de Pesquisa* como processo invencionado na e pela prática. Em outro registro, no primeiro dia de aula, a Professora de Ensino de Língua Portuguesa apresenta o programa geral da disciplina e explica como as avaliações aconteceram.

A primeira avaliação será escrita, acompanhada da elaboração de um vídeo que seria explicado posteriormente. A segunda avaliação será a apresentação de oficinas de letramento organizadas em grupos. E a terceira avaliação será uma exposição do material didático produzido durante a disciplina e as experiências do estágio supervisionado com Língua Portuguesa (DIÁRIO DE PESQUISA, 07/11/2019, UERN/Campus Central).

Estrategicamente, a Professora Margarida planejou 03 (três) tipos de avaliação de aprendizagem com características bastante democráticas, especialmente no que se refere as oficinas de letramento e a exposição de materiais. Agindo dessa maneira, garante aos estudantes processos de criação e de autonomia da aprendizagem, viabiliza que uma diversidade de procedimentos seja fabricada pelos alunos e rompe com a concepção e com a prática de avaliações mais reguladoras de conhecimentos disciplinares.

Nesse sentido, as avaliações *pensadaspraticadas* pela Professora Margarida estão, de acordo com a perspectiva teórica dos estudos cotidianos, intimamente relacionadas à inclusão e ao reconhecimento da diversidade, pois a lógica heterogênea passa a prevalecer no processo formativo do curso. Para Esteban (2013), a formação de professores não deve ser homogênea ou técnica, visto que o profissional docente enfrentará em sala de aula diversos desafios que estão implicados à diversidade, aos dilemas e às particularidades dos seres humanos.

Entendemos que nos cotidianos da universidade e dos cursos de formação de professores, assim como acontece na vida, não existe uniformidade total, posto que a vida é composta por diferentes singularidades, e a avaliação não pode ser uma prática técnica e uniforme, excluindo as reais necessidades dos envolvidos e suas visões de mundo.

Quando se trabalha nessa perspectiva, o processo de avaliação passa a ser um momento de reflexão, espaço para ouvir o outro, gerando dissensos e consensos que traduzem a complexidade da sala e do movimento de aprender e ensinar em um curso de formação de professores.

A professora quer compreender o olhar dos alunos sobre a avaliação, querendo saber a opinião, como se sentiram ao planejar e apresentar uma aula, levando em consideração pontos positivos e negativos. Os alunos começaram a falar e colocaram que se sentiram um pouco inseguros, e que foi pouco tempo para apresentação, mas que teve muita interação da turma, bem participativa. Ficaram em dúvida se usariam a linguagem para os alunos do quarto ano ou para alunos de universidade e que essa estratégia tinha ponto positivo, pois eles utilizariam os planos desenvolvidos em sala de aula na prática dos estágios e o resultado foi bom, pois se sentiram mais seguros e confiantes (DIÁRIO DE PESQUISA, 05/03/2020, UERN/*Campus Central*).

Nesse trecho, fica evidente que existe uma preocupação da Professora Margarida com a aprendizagem de seus alunos, objetivando reconhecer as dificuldades e o desempenho no contexto em que estão inseridos. O diálogo proposto revela-se democratizante, no sentido de que os próprios estudantes possam avaliar suas práticas de estágio e de aprendizagem da docência.

Outras práticas avaliativas com esse caráter democratizante foram reconhecidas na/com a disciplina de Educação Especial e Inclusão. O envolvimento dos estudantes com as discussões teóricas propostas pela Professora Esmeralda é explicitado no momento de relacionar *prácticateoriaprática*, conforme narrativa de aula, feita em nosso DP sobre atividade em grupo encaminhada pela referida professora.

Então, para conhecer melhor na prática o que havia estudado, o grupo levou dois convidados, uma mãe e um filho autista, representando a associação de pais de autistas de Mossoró/RN. A mãe trouxe a realidade de seu cotidiano, de como descobriu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) em seu filho, como é seu dia a dia, os avanços, retrocessos e a dificuldade que foi conseguir inserir o seu filho no espaço escolar. Uma história de vida muito difícil, que prendeu a atenção de todos os alunos da sala, inclusive a minha. Após a fala da mãe foram surgindo muitos questionamentos e dúvidas (DIÁRIO DE PESQUISA, 07/02/2020, UERN/*Campus Central*).

[...] J. V. é aluno da UERN e teve paralisia cerebral... participou da aula para contar um pouco sobre como foi sua vida na escola, como acontecia inclusão ou exclusão. Ele colocou sua história de vida de forma muito espontânea e alegre, pois a cada dificuldade que enfrentou contava com uma leveza e sorriso no rosto as superações... nesse momento veio à minha mente a seguinte reflexão: como tanta dificuldade o fez mais forte e o conduziu chegar até a universidade? J. V. deixou claro que sofreu preconceito na escola, mas não deixava se abater por isso, porque sempre lidava com essas questões de maneira insignificante em sua vida (DIÁRIO DE PESQUISA, 14/02/2020, UERN/*Campus Central*).

A ideia de levar convidados (pessoas com deficiên-

cia) para conversar sobre suas histórias de vida representou uma ruptura com os modos didáticos de abordar o conteúdo teórico previsto na disciplina. As experiências narradas pelos convidados envolveram todos os alunos da sala, despertando em cada um deles a sensibilidade humana, característica cada vez mais rara entre os indivíduos na sociedade e esquecida em processos de formação de professores.

Percebíamos nos olhos dos estudantes, especialmente a partir do segundo relato, a indignação e o envolvimento com a história de luta daquele estudante. As questões variavam entre indignação e alternativas de como proceder frente às demandas apresentadas pelo convidado.

Durante esses momentos de atividade avaliativa, os alunos envolviam-se com a apresentação de seus colegas, possibilitando discussão e reflexão sobre os temas abordados, além de formá-los para situações dessa natureza que poderiam encontrar enquanto estagiários e/ou quando viessem exercer a profissão de professor.

Ainda nessa disciplina, a Professora Esmeralda, com o objetivo de aproximar seus alunos com a realidade das pessoas com deficiência, e tomando por base as vivências dos trabalhos em grupo, propôs a continuidade dos contatos com pessoas com deficiência por meio de entrevista a serem realizadas com essas pessoas ou familiares. O *acontecimento avaliativo* nessa narrativa consiste, portanto, no desdobramento feito a partir de uma atividade avaliativa anterior, sem a qual a professora não teria despertado para realizar.

A Professora Esmeralda inicia falando sobre a terceira avaliação. Explica que a atividade consiste em realizar uma entrevista com a família e/ou com aluno universitário com deficiência: na família, na escola, no mercado de trabalho/sociedade, realizando perguntas sobre seu cotidiano, requerendo deles

as dificuldades que enfrentam assim como as possibilidades existentes. Indagar se a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) modificou algo na vida deles. A professora deixa os alunos bem à vontade para elaborar questões norteadoras da entrevista. Explica também que, logo após a entrevista, o grupo deveria produzir um resumo expandido baseado nas questões e respostas da entrevista. A professora disponibilizou o modelo de resumo e orientou sobre a entrega no último dia de aula, enfatizando que haveria uma apresentação em sala de aula sobre como foi o processo de entrevista, destacando pontos principais do trabalho (DIÁRIO DE PESQUISA, 13/03/2020, UERN/Campus Central).

Nesse relato, a Professora Esmeralda utiliza-se de táticas dentro de seu cotidiano em sala de aula para alcançar a riqueza de conhecimentos e *acontecimentos* que podem ser estudados através de modos diferentes de *fazer pensar*, diferente do que é imposto pela perspectiva educacional, cuja base é a ciência moderna. Esse *acontecimento avaliativo* colocou os sujeitos envolvidos em contato com situações concretas, reais do cotidiano, possibilitando que a reflexão produzisse transformação da situação inicial.

Outros acontecimentos foram sendo possíveis de serem percebidos na retomada do DP, como aconteceu com o mergulho na disciplina de Antropologia e Educação. O Professor Rouxinol utilizou como uma de suas avaliações a prova escrita a partir de um dossiê autobiográfico, com o tema “O nosso primeiro patrimônio”. Na aula de 11 de março de 2020, foi explicado pelo professor que:

[...] era necessário realizar um exercício de auto-percepção simbólica, com a escrita de um pequeno texto respondendo às questões: como você se vê? Como você quer que os outros o(a) vejam? Assim

como deveria escrever sobre a sua antecedência a partir de seu próprio conhecimento e interrogando parentes e amigos, construindo sua genealogia até onde conseguir informações, podendo desenhar/esboçar uma árvore genealógica com os dados que puder obter (DIÁRIO DE PESQUISA, 11/03/2020, UERN/*Campus Central*).

Na atividade proposta pelo Professor Rouxinol, identificamos que a natureza da avaliação é contínua e democrática, pois parte da compreensão inicial dos estudantes de como se veem e de como veem os outros. O referido professor não parte do conteúdo conceitual propriamente dito, pelo contrário, busca na leitura de mundo dos estudantes (de seus cotidianos) fios para tecer reflexões com os conceitos da Antropologia e da Educação. Essa abertura metodológica, partindo da avaliação de conhecimentos/sentimentos de mundo de cada estudante, não somente democratiza o processo de aprender e de ensinar, evidenciando a avaliação como prática e princípio inclusivo, como também ajuda o estudante a problematizar sua existência no mundo enquanto ser social.

Sobre esse aspecto, de partir da leitura de mundo dos indivíduos, aprendemos com Certeau (2011) que essas são leituras ordinárias — inspiradas na vida corriqueira de cada pessoa no mundo, mas que não estão inscritas como linguagem credível no contexto do conhecimento acadêmico científico. Nesse caso, o Professor Rouxinol aposta nessa linguagem ordinária das multidões anônimas, para dela perceber como cada indivíduo estabelece e produz seu caminho no contexto social, histórico e cultural em que vivem.

Os *acontecimentos avaliativos* percebidos e destacados decorrem de nosso olhar implicado com os cotidianos em que foram *pensados/praticados*. Capturamos diálogos,

desempenhos diários, individuais e em grupo, investigação e negociação entre alunos e professores, táticas que nos fizeram ressignificar concepções aprendidas desde nossa Educação Básica.

A diversidade de maneiras avaliativas, desenvolvidas nos cotidianos de sala de aula, expressa-se como potencial, no sentido de possibilitar aos discentes a construção de reflexões críticas, bem como sua autonomia humana e profissional. Desse modo, interpretamos os acontecimentos avaliativos como práticas que ajudam no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em espaço de reflexão sobre realidades existentes-possíveis.

Conclusões

Foi necessário exercer um olhar sensível acerca das experiências, das muitas relações, legitimadas e outras silenciadas, tentando enxergar o que estava invisibilizado, no avesso nas práticas de avaliação do curso de Pedagogia da UERN, suscitando muitos desafios e possibilidades dos saberes que podem ser construídos a partir dos cotidianos. Contudo, foi necessário aceitar que não dá para saber tudo, pois o conhecimento é sempre uma busca (in)conclusiva da qual não podemos escapar.

Na produção de aprendizagens, por meio de avaliações realizadas em cursos de formação de licenciatura, faz-se necessário reconhecer as redes de experiências sociais dos alunos, assumindo como fundamento a complexidade social e cultural em que estão imersos, a fim de evitar processos de exclusão identificados apenas com resposta do tipo certa ou errada, ou ainda exigindo uma produção textual (verbal ou escrita) gramaticalizada e coerente com dis-

cursos intelectualizados.

A subjetividade e a singularidade de cada estudante, sendo consideradas, ampliarão as possibilidades de uma aprendizagem implicada, comprometida com a transformação do indivíduo e do contexto social em que vive ou exercerá sua atividade profissional futuramente.

Quando existe o protagonismo dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas, especificamente nas avaliações, como percebemos ao longo do trabalho, os alunos, sentindo-se instigados para desenvolverem e tomarem decisões de como realizar suas avaliações, fazendo planejamento até o dia de ser realizada a atividade, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja vivido e organizado de uma forma dinâmica, cheio de significado e vida para aqueles que participam.

Um dos exemplos vivenciados e registrados em nosso *Diário de Pesquisa*, no depoimento do Professor Rouxinol: “As avaliações serão realizadas de uma forma leve, tranquila e diversificada, de acordo com nosso processo de construção em conjunto” (DIÁRIO DE PESQUISA, 06/11/2019, UERN/*Campus* Central). Na fala e nos gestos do professor, percebemos que ficou uma preocupação com a hierarquização das avaliações no sentido da formação integral dos pedagogos, pois o objetivo principal do seu trabalho, na disciplina de Antropologia e Educação seria a compreensão dos estudantes com as necessidades sociais e culturais vigentes, a partir da fundamentação teórica trabalhada e que os resultados construídos pudessem fazer sentido para sua vida e práticas profissionais a exercem como docente, por exemplo.

Seguindo o princípio do poeta de que o caminho se faz ao caminhar, mesmo que devagar, com passos lentos, ressaltamos que foi com esse sentimento que realizamos

todo o itinerário da pesquisa. Não tendo como sair ilesos de todo processo de reflexão, o movimento de retomada dos textos, dos livros e dos artigos lidos e relidos possibilitou-nos uma reflexão outra sobre os *acontecimentos avaliativos* percebidos no curso de Pedagogia, *Campus* Central da UERN.

Os acontecimentos avaliativos foram interpretados como movimento de emancipação pedagógica dos estudantes, embora algumas vezes refêns da prática de avaliação reguladora, demonstraram coragem epistemológica e política e diminuíram os abismos existentes entre aquilo que estava posto como limite e suas capacidades criadoras.

Perceber esse conjunto sempre aberto de possibilidades criadas em cotidianos sociais, especificamente no curso de Pedagogia em que realizamos a pesquisa, somente foi possível pela escrita desenvolvida no DP, cuja narrativa foi repetida inúmeras vezes, transversada por sensações e sentimentos de angústias que teimavam em surgir durante o processo de (re)leitura. Como lidar com os próprios sentimentos sem deixar-se sufocar por eles? Escrever e ler o diário era algo paradoxal. Em alguns momentos, o prazer surgia, mas, com a mesma instantaneidade, a dor do ato de escrever e a ausência do que escrever prevaleciam. Foi entre idas e vindas que, envolvidos com o constructo do nosso objeto de estudo, compreendemos a própria imprevisibilidade e circunstâncias dos *acontecimentos avaliativos*.

Com essa prática de escrita de si, empreendemos um processo marginal e ao mesmo tempo implicado ao texto que, desenvolvido no cotidiano, tornou-nos autores de tudo o que sentíamos e que nos tocou durante todo o processo.

Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.

BARBOSA, J. G.; HESS, R. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Vozes: Petrópolis, 2011.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem era?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. 2. ed. Petrópolis: De Petrus *et al*, 2013.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2012.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida quotidiana**: teorias, métodos e estudos de caso. 5. ed. Lisboa: ICS – Imprensa de Ciências Sociais, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São

Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 63, p. 237-280, out. 2002. Disponível em www.boaventuradesousasantos.pt. Acesso em: 23 mar. 2014.

SOBRE OS AUTORES

Francisco Canindé da Silva

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Trabalha como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) e no curso de Pedagogia do *Campus* Avançado de Assu/ UERN. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), trabalhando na linha de pesquisa Memória, práticas pedagógicas cotidianas, currículo e formação de professores.

E-mail: canindesilva@uern.br

Rosivania Maria da Silva

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). É professora da rede pública de ensino, Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Apodi/RN.

E-mail: s.rosivania@yahoo.com.br

Júlio Ribeiro Soares

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Subjetividade. **Orientador deste trabalho.**

E-mail: julioribeirosoares@yahoo.com.br

Sílvia Maria Costa Barbosa

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1982), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2006) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). Atualmente é professora adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, professor titular da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade (GEPES/UERN). Área de atuação de pesquisa: Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, psicologia sócio-histórica, atividade docente, sócio-histórica e sentidos e significado. ORCID-<https://orcid.org/0000-0002-9197-1472>
E-mail: silviacostab@yahoo.com.br

Elisiana Nadia da Silva

Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN) (2020). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades Integradas de Patos-UNIFIP (2019). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (2017). É membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade (GEPES/UERN). Área de atuação de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente; tem experiência na área da Educação Básica como Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/Pedagogia/UERN (2015-2017). É professora da Educação Básica Pública. É membro da ABPP (Associação Brasileira de Psicopedagogia. Seção Rio Grande do Norte) na condição de sócia efetiva.

Sara Raphaela Machado de Amorim

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com Estágio Doutoral no Exterior, realizado na Universidad de Alcalá de Henares (Alcalá de Henares/Espanha). Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Líder do Núcleo de Pesquisa em Educação/NUPED (UERN-CNPq). Colaboradora do Grupo de Pesquisa Fundamentos da Educação e Práticas Culturais (UFRN-CNPq) e do Grupo de Pesquisa MNÊMIS - Memória, Identidade e Ensino de História (UERN-CNPq). Desenvolve pesquisas na área de Educação, com ênfase no campo da História da Educação, atuando principalmente nos temas: história das instituições escolares; história das disciplinas escolares; história da profissão docente; circulação de modelos pedagógicos, saberes e sujeitos; trajetórias de intelectuais; práticas; culturas escolares e cultura material escolar.

E-mail: saraamorim@uern.br

Raquel Lopes Pires

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na linha de pesquisa “História, Sujeitos e Processos Educacionais”. Foi Bolsista Nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Participante do Laboratório de Pesquisa e Ensino em História da Educação (LPEHE). Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com bolsa de Iniciação Científica financiada

pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Zacarias Marinho

Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ). Professor Adjunto IV na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde atua no Departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo e Ensino – UERN. Tem publicações em livros, anais de eventos e periódicos, com foco nas políticas curriculares e em programas e projetos em atuação em escolas e em outras instituições.

E-mail: zacariasmarinho@uern.br

Maria de Lourdes Rangel Tura

É Mestre em Educação pelo IESAE/Fundação Getúlio Vargas e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora associada (aposentada) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED/ UERJ). Atua na área do currículo escolar e tem artigos publicados em revistas nacionais e internacionais, capítulos de livro, organizações de livros e um livro publicado “O olhar que não quer ver: histórias da escola”. É membro do Corpo Editorial e parecerista de revistas nacionais. Tem realizado palestras e conferências em eventos no campo da educação e participado na organização, consultoria e do comitê científico de eventos nacionais e internacionais no campo da educação. Tem coordenado e participado de projetos de pesquisa no Brasil e em Portugal. Orientou trabalhos de iniciação científica, monografias de conclusão do curso de graduação, de



curso de aperfeiçoamento e especialização, dissertações de mestrado, teses de doutorado e foi supervisora de pós-doutorado.

E-mail: ltura@centroin.com.br

Marta Maria Oliveira Costa de Araújo

Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN) (2020). Especialização em Educação Especial pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) (2008). Graduação em Pedagogia pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ - CE) (2005). É membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade (GEPES/UERN). Área de atuação de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente; atua como Apoio Pedagógico na Rede Estadual de Ensino, na Escola Estadual Disneylândia.

Antônia Batista Marques

Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É líder do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade (0GEPES/UERN). É professora da Faculdade de Educação da UERN, atuando na graduação no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN) realiza seus estudos e pesquisas tendo como referencial teórico-metodológico o Enfoque Histórico-Cultural nos grupos temáticos: formação de professores; formação de habilidades; ensino de História; dimensão subjetiva da realidade; aprendizagem e desenvolvimento humano.

E-mail: tonhabm@yahoo.com.br

Hélio Fernandes Viana

É Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Licenciado em Filosofia pela

UERN.

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

É Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); professora da Faculdade de Educação da UERN, atuando no Mestrado em Educação (POSEDUC/UERN) e na graduação no Curso de Pedagogia e outras licenciaturas; estuda e pesquisa, inspirada nas epistemologias multirreferencial e com os cotidianos, a formação docente no contexto da cibercultura.

E-mail: mayraribeiro@uern.br

Quézia Patrícia Albano dos Santos

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Educação, pobreza, desigualdade social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente é professora da Educação Especial e Suporte Pedagógico na SEEC/RN. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação não escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Integral e Inclusão.

E-mail: queziaalbano@hotmail.com

Brenda Chaves Diógenes

Enfermeira licenciada e Bacharelada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC). Especialista em Didática e práticas de ensino, pela Faculdade de Quixeramobim, e Pós-graduanda em Unidade de Terapia Intensiva (UTI) pelo Centro Universitário Christus – Unichristus. E-mail: brendadiogenes@hotmail.com

