

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenburg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviã Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataiades</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i> <i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i> <i>Ludimar Pegoraro</i> <i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i> <i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i> <i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i> <i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i> <i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i> <i>Denise Regina Quaresma da Silva</i> <i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i>	
<i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i>	
<i>Adriana Teixeira Reis</i>	
<i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i>	
<i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i>	
<i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i>	
<i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Laurinda Ramalho de Almeida
PUCSP

Adriana Teixeira Reis
PUCSP

Jeanny Meiry Sombra Silva
PUCSP

Luana de André Sant’Ana
PUCSP

RESUMO: Este trabalho apresenta discussões parciais de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Objetivou-se compreender a dinâmica das relações interpessoais entre os profissionais da escola. Como aporte teórico baseou-se nas considerações de Canário sobre “jogo coletivo”, bem como na Psicologia Genética de Henri Wallon. Este recorte de pesquisa se pauta em questões abertas respondidas por 26 professores especialistas de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo. Os resultados sinalizam divergências de opiniões sobre suas concepções acerca do papel da escola e da cooperação existente entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Este estudo pode suscitar reflexões e contribuir com os processos de formação docente que ocorrem no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Relações socioprofissionais, Formação docente, Jogo coletivo.

ABSTRACT: This paper discuss part of a research in development in the Post-Graduation Program in Education: Educational Psychology of PUC-SP. It aims to understand the dynamics of interrelationships among school professionals. It was based on the Canario’s theory of «collective play” and also on Henri Wallon’s theory of Genetic Psychology. This research block is based on open questions answered by 26 expert teachers from a school in the state of São Paulo. The results indicate differences of opinion about their conceptions of the school role and the existing cooperation among professionals involved in the educational process. This study may highlight reflections and contribute to the processes of teacher training that occur in the school environment.

KEYWORDS: Socioprofessional relations, Teacher training, Collective play.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a discutir parte dos dados obtidos em uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da

Educação da PUCSP. O estudo procura compreender como se dão as relações socioprofissionais entre professores e equipe gestora, bem como suas implicações nos processos de formação coletiva que ocorrem no contexto escolar. Baseamos nossos pressupostos teóricos sobre formação de professores em Rui Canário (1998, 2010) e para a compreensão do desenvolvimento das relações interpessoais nos pautamos nos conceitos da psicogenética de Henri Wallon (1975).

De Canário extraímos os seguintes pontos:

- A escola é o lugar onde os professores aprendem: “[...] não apenas os professores aprendem, com aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (CANÁRIO, 1998, p. 9)
- As práticas profissionais estão estreitamente relacionadas com os diferentes contextos de atuação e devem ser compreendidas em termos de um “jogo coletivo”:

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação (organizações escolares) cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença. Estamos, portanto, em presença de um ‘jogo coletivo’, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É na medida em que a produção de práticas profissionais, realizadas em contexto, é atravessada não apenas por fatores individuais (dimensão biográfica), mas também por fatores organizacionais que as práticas profissionais devem ser compreendidas não apenas em termos de efeitos de disposição, mas também em termos de efeitos de situação (os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em tempos e contextos diferentes). (CANÁRIO, 2010, p.169)

É impossível dissociar o “jogo coletivo” da ação individual dos diferentes atores da escola.

É a impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que permite pensar o funcionamento da organização de trabalho (neste caso as escolas) como um processo de aprendizagem coletiva do qual emergem competências individuais (configurações de saberes), mas também competências de natureza coletiva. [...] Ela (a formação) não pode fazer-se senão na ação donde resulta, no caso dos professores que a formação passa a ser “centrada na escola” e que os processos formativos passam a ser considerados como processos de intervenção nas organizações escolares (CANÁRIO, 2010, p.169)

Tais pontos levaram o grupo de pesquisa a posicionar-se quanto à necessidade de conhecer como se dão as relações entre os atores da escola, isto é, compreender como se desenrola o “jogo coletivo” para, a partir dos dados obtidos na investigação, pensar em propostas que garantam eficácia e eficiência nos processos formativos.

De Wallon extraímos os seguintes conceitos para referência:

- Os seres humanos estão em constante transformação, que decorrem da troca contínua entre os fatores orgânicos e sociais:

Nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parece tão estritamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob forma de suas relações recíprocas. (WALLON, 1995, p.14)

- Da unidade organismo-meio resulta a integração dos conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo, pessoa.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY;ALMEIDA, 2012, p.15)

- O meio social regula a existência individual.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. [...] Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos, que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. (WALLON, 1975, p.168, 169)

O meio exerce grande influência no processo de desenvolvimento do ser humano, podendo tanto favorecer quanto barrar as potencialidades individuais e influenciar nas condutas interpessoais. Wallon considera a escola como um meio funcional, porque tem uma função específica, outorgada pela sociedade: “é um meio onde podem constituir-se grupos com tendência variável e que podem estar ou em discordância ou em concordância com os seus objetivos” (1975, p. 167). Assim, esse conceito walloniano fornece subsídios que permitem cotejar o indivíduo em seu meio profissional, ou seja, as relações que efetivamente ocorrem na escola, relações cotidianas que estão permeadas de conflitos, confrontos, acordos, entendimentos e desentendimentos.

Se a valorização da relação entre o indivíduo e o meio social é o aspecto fundamental da obra de Wallon, é importante destacar que a expressão “relações sociais” pode ser apreendida com diferentes conotações: relacionamentos interpessoais, relação entre o indivíduo e seus grupos de pertença, relações entre o indivíduo e as instituições sociais, relações do indivíduo com as técnicas de seu tempo, ou seja, a cultura. Segundo estudiosos de Wallon, o posicionamento filosófico-metodológico-político levou-o a empreender a busca para responder a questão: “qual a natureza das relações que unem os homens entre si?”.

2 | A PESQUISA

Para compreender como se dá esse “jogo coletivo” na escola e suas implicações nos processos de formação continuada coletiva, conforme mencionado por Canário, a pesquisa foi estruturada em duas etapas. Na primeira elaboramos um questionário que foi respondido por 26 professores de diferentes componentes curriculares, que atuam

nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino de São Paulo. As respostas abertas desse questionário são o objeto deste artigo. Nossa escolha por professores especialistas se deu por considerarmos que há uma lacuna nas pesquisas sobre tais professores. Segundo Davis (2011) há poucos estudos sobre professores desse segmento de ensino, especialmente no que diz respeito à formação docente.

A segunda etapa da pesquisa, ainda em fase de delineamento, terá como público alvo, professores e gestores da referida escola. Essa etapa constará de entrevistas, na modalidade reflexiva, cujo objetivo será compreender a multiplicidade de sentidos resultantes das relações entre os profissionais em um mesmo contexto de trabalho.

Pretendemos com essas duas etapas da pesquisa compreender os diferentes modos de relacionamento dos atores da escola, quer fechando-se em grupos pequenos quer abrindo-se para o coletivo. Dessa forma, entendemos poder oferecer subsídios para processos de formação continuada centrados na escola.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Para este artigo, escolhemos analisar as respostas de duas questões: “Em sua opinião, qual é a função da escola?” e “Como você percebe seu lugar de trabalho?”. Tais questões abertas tiveram como objetivo captar a visão dos professores sobre a função da escola e sobre o seu lugar de trabalho, além de entender como tais concepções fundamentam a sua atuação profissional e repercutem nas relações socioprofissionais.

Em relação à primeira questão, foi possível separar as respostas dos participantes em dois grupos, aqui denominados como respostas **conservadoras** e respostas **transformadoras**.

- Grupo de respostas conservadoras

Entendemos como conservadoras as respostas que indicam a escola como essencialmente transmissora de conteúdos, preocupadas, sobretudo com a dimensão cognitiva (transmissora do cabedal cultural). Essa ideia de educação como transmissão de conhecimento lembra o “modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da “transmissão” e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas” (YOUNG, 2007, p. 1293), bem como considera, da parte dos alunos, um tipo de comportamento que não perturbe a ordem estabelecida pelo professor.

As afirmações de alguns respondentes exemplificam o que estamos considerando como pensamento conservador:

“A Escola deveria ser um local de transmissão da cultura acumulada pela humanidade”.

“Difusora, facilitadora do ambiente aprendizador”. (sic)

“Só ensinar”.

- Grupo de respostas transformadoras

As afirmações que denominamos como pensamento transformador consideram a dimensão cognitiva como importante, reconhecendo, entretanto, que tal dimensão não pode ser vista de forma isolada, pois não propicia o desenvolvimento integral do aluno. Consideram, ainda, importante a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Ao discutir a questão da disciplina, Wallon esclarece:

A disciplina pode ser encarada sob perspectivas diferentes [...] no primeiro caso, *é* a concepção tradicional da disciplina que prevalece: disciplina formal e coletiva. Trata-se de obter tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra. [...] Mas notou-se que proceder desta forma era prejudicar o próprio ensino, proibir a colaboração indispensável da criança, reprimir o que melhor pode desenvolver e confirmar os seus conhecimentos como a sua curiosidade, o seu interesse, as suas iniciativas intelectuais; verificou-se que não havia forma de se dirigir à inteligência da criança sem se dirigir à criança no seu todo [...] (WALLON, 1975, p.379)

Essa percepção sobre o desenvolvimento integral do aluno pode ser identificada nas diversas afirmações feitas pelos professores deste grupo:

“Formar cidadãos críticos e informados para a cidadania, que tenham construídos competências e habilidades para aprender a aprender sempre, que seja capaz de desenvolver novas habilidades e ter sua opinião frente à novas situações”.

“A Escola acumula funções, social e educativa, que eu já não consigo mais vê-la sem olhar o todo. É um local para aprendizagem dos saberes socialmente construídos, é um local para a socialização, vivência integral em comunidade e um local onde há educação em sua forma mais ampla”.

“Ajudar o aluno a entender que o mundo é maior que os limites da casa dele, do bairro dele. Fazer com que ele entenda que ele é importante e que tem uma contribuição para dar para a sua comunidade. Na minha disciplina, que é inglês, mostro o caminho, faço a ponte para novos e velhos saberes”.

As respostas à questão “Como você percebe o seu lugar de trabalho?” também possibilitaram a divisão em dois grupos. O primeiro designado como grupo de **relações socioprofissionais conflitantes** pode ser compreendido como aquelas situações de atrito que fazem parte do desenvolvimento tanto pessoal como profissional, que surgem no cotidiano escolar entre os diversos profissionais que nela atuam. Wallon (1975) considera que os meios nos quais estão inseridos os indivíduos, neste caso, a escola, interferem na maneira de se relacionarem e no desenvolvimento de sua prática profissional.

As respostas dos professores evidenciam, principalmente, a falta de integração dos membros da equipe gestora entre si e a repercussão do trabalho da gestão na vida da escola.

“A Escola Pública poderia ser mais organizada. Nunca tive problemas com materiais e recursos para minhas aulas, mas sinto que a professora coordenadora possui dificuldades para auxiliar em minhas aulas, se os alunos estão quietos não há relação, mas se há trabalho em grupo ela sempre questiona se há aprendizado. O diretor, o vice e a coordenadora nunca concordam um com o outro”.

“Um local que já foi melhor, mas está sendo corroído pela má gestão”

“Confuso. Falta de interação entre os profissionais como um todo”.

É possível perceber nestas respostas elementos implícitos que indicam desunião, desarticulação, falta de participação e desrespeito. Tais aspectos não podem ser desconsiderados pelos gestores ao elaborarem as ações de formação continuada.

O segundo grupo, pelas características de suas respostas, foi nomeado de relações socioprofissionais agregadoras. Na concepção walloniana, os membros de um grupo exercem influência na coletividade. Essa influência pode ser considerada positiva quando os participantes evidenciam o “desejo de pertença” de identificação e de valorização de seus membros, ou seja, quanto mais os projetos individuais estão representados no coletivo, maior a possibilidade de atingi-los e conseguir coesão do grupo.

Essas características agregadoras e colaborativas podem ser facilmente observadas nas afirmações dos professores descritas abaixo, em relação a como eles se sentem frente ao seu grupo de trabalho.

“Amo minha Escola, principalmente por ter salas-ambiente. Temos uma equipe muito boa de trabalho. A comunidade é muito presente e valoriza o nosso trabalho”.

“Tentamos, de todas as formas, tornar o lugar agradável e, na medida do possível, gosto do meu ambiente de trabalho”.

“A realidade que vivencio em minha Escola é muito diferente das Escolas vulneráveis. Há participação dos professores, dedicação do grupo gestor, envolvimento dos pais e alunos. Não é de forma alguma o exemplo de Escola, mas é um espaço onde ainda há confiança na educação como mudança social”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos 26 participantes ressaltou uma realidade que pode ser bem comum dentro de uma mesma unidade escolar: professores com visões divergentes e convergentes em relação à suas percepções de educação e de seu lugar de trabalho. Consideramos pertinente a ideia da palavra *Nós* referendada em Wallon:

[...] A palavra *Nós* pode, aliás, ter duas orientações diferentes uma positiva e outra negativa, uma extensiva e outra restritiva, uma que reúne e outra que exclui. A palavra *Nós* pode ter o sentido de “nós todos” ou o sentido de “nós, os outros”. Dir-

se-á que estes dois sentidos são complementares um do outro. Sem dúvida, mas a intenção nos dois casos é diferente. O primeiro sentido traz consigo a solidariedade e o segundo a desconfiança, por vezes a hostilidade e em todos os casos a necessidade de isolar-se. O segundo sentido não é, parece, o menos frequente nem o menos primitivo. É mais global, por isso mais ao nível de indivíduos ainda frustres. Responde a atitudes de defesa, logo mais urgente, senão mais precoce, que a necessidade de semelhança. (WALLON, 1975, p. 177)

Os dados apresentados até esse momento podem contribuir com a equipe gestora e com os demais responsáveis pela formação docente na escola, uma vez que, todo processo de formação continuada, para alcançar seus objetivos, deve levar em consideração as características heterogêneas do grupo, suas concepções sobre educação e sua percepção sobre o local onde atuam. Essas concepções fundamentam a atuação profissional e repercutem nas relações socioprofissionais.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, p. 9-27, 1998.

_____. Seminário fala outra escola, V, 2010, Campinas, SP. **Anais**. Campinas: FE/Unicamp, 2010.

DAVIS, Cláudia L. F. Os anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Estudos e Pesquisa**, livro 3, p. 103-193, 2011.

MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (org) **Henri Wallon. Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

