



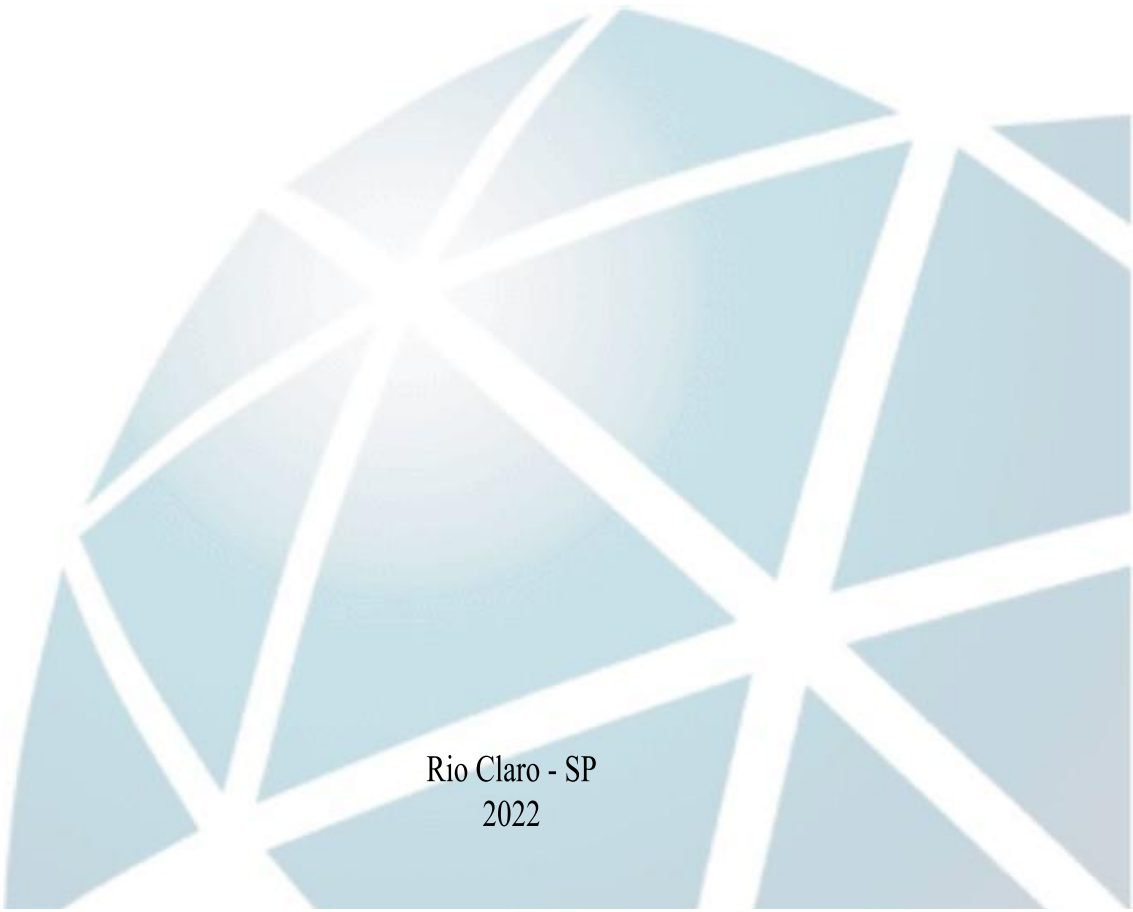
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CAMILA MACHADO FERREIRA

**COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA SOB A
PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DA
PRÁTICA**



Rio Claro - SP
2022

CAMILA MACHADO FERREIRA

**COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA
EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra Flávia Medeiros Sarti

Rio Claro - SP

2022

F3
83c

Ferreira, Camila Machado

Complexidade da docência sob a perspectiva da
epistemologia da prática / Camila Machado

Ferreira. -- Rio Claro, 2022

63 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Flávia Medeiros Sarti

1. Formação de professores. 2. Epistemologia
da prática. 3. Professor reflexivo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CAMILA MACHADO FERREIRA

**COMPLEXIDADE DA DOCÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DA
EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dra Flávia Medeiros Sarti

Prof. Dr. Abel Gustavo Garay Gonzalez

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Aprovado em: 25 de novembro de 2022.



Camila Machado Ferreira



Prof^ª. Dra Flávia Medeiros Sarti

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditam nos bons frutos que a Educação pode gerar. Também, dedico a você, Kaleo, por marcar minha trajetória na graduação e ter colorido meus dias na educação infantil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à professora Dra Flávia Medeiros Sarti, pela oportunidade de ser sua orientanda neste trabalho de conclusão de curso, e também em projetos de ensino e pesquisa durante minha graduação, incitando em mim a curiosidade, o respeito e o apreço pela ciência. Além disso, tornou-se fundamental no meu processo formativo e me ensinou a importância do professor refletir constantemente sobre a prática docente.

Agradeço à você, Rute do Couto Machado, pela mulher incrível que és e por sempre ter acreditado que a educação transformaria a vida da sua filha. Também, por nunca ter medido esforços a fim de me ver conquistar o título de graduada em Pedagogia, por sempre ter acreditado em mim, e por todo o respeito que demonstra pela minha profissão.

Aos meus queridos amigos Gabriel Silva e Yasmin Santana, por dividirem as aulas, os trabalhos e as crises comigo - fossem as de risos ou as de desespero. Sem dúvidas, compartilhar os erros e acertos com vocês ao longo desses anos fizeram toda a diferença.

A todos os professores e educadores que contribuíram para minha formação educacional, haja vista que, apesar da complexidade enfrentada na docência, acreditaram em suas práticas e me mostraram os caminhos para além da sala de aula. A efetivação deste trabalho não seria possível sem o apoio de vocês.

Por fim, sou grata a Deus, meu Criador, por ser meu alicerce diário e permitir a entrada de cada um de vocês, mencionados anteriormente, em meu caminho.

*“Agora digo eu — interrompeu D. Quixote — que quem lê muito e
viaja muito, muito vê e muito sabe.”*

Miguel de Cervantes

RESUMO

O presente trabalho objetiva ampliar uma discussão teórica, identificando e discutindo elementos da racionalidade prática (SCHON, 2000) - especialmente processos intuitivos e artísticos - que se revelam na atuação de professores que lidam com a complexidade da docência, enfrentando “zonas indeterminadas da prática” docente. A metodologia empregada nesta pesquisa, de natureza qualitativa, sistematizou-se em duas etapas, sendo a primeira uma revisão bibliográfica a partir de livros em circulação na área educacional e artigos acadêmicos que constam nos bancos de dados do *Google Scholar* (Google Acadêmico), publicados nos últimos 10 anos, que abordam a perspectiva reflexiva da docência, enquanto a segunda etapa corresponde à análise documental de casos docentes reconhecidos como inovadores do ponto de vista pedagógico. Além disso, a partir da análise de casos pedagógicos situados em contextos diferentes, verificou-se o caráter complexo da docência presente no trabalho das professoras, bem como a relevância da reflexão sobre a ação docente. Em suma, evidenciou-se processos intuitivos e artísticos presentes na prática pedagógica, utilizados como alternativa para manejar a complexidade enfrentada na docência.

Palavras-Chave: Epistemologia da Prática, Prática docente, Profissional reflexivo e Complexidade da prática.

ABSTRACT

The objective theoretical discussion, identifying and discussing a reflection of practical rationality (SCHON, 2000) The methodology used in this research, of a qualitative nature, was systematized in a review in two stages, the first being literature from circulation books in the educational area and articles of studies that appear in the Google Scholar databases (Google Scholar), published in the last 10 years, which approach a reflective perspective of teaching, while the second stage corresponds to the documental analysis of teachers recognized as innovative from the pedagogical point of view. In addition, from pedagogical cases located in different contexts, present on the character of teaching in schools of reflection, as an analysis of the study of teaching action. In short, intuitive and artistic processes were evidenced in pedagogical practice, used as an alternative to manage the complexity faced in teaching.

Keywords: Epistemology of practice, Teaching practice, Reflective professional and Practical rationality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1) Crianças lendo ao redor da árvore.....	41
Figura 2) Círculo de leitura entre as crianças.....	42
Figura 3) Rita amarrando livros na árvore.....	42
Figura 4) Livros pendurados nas árvores.....	43
Figura 5) Crianças com megafone anunciando o momento de leitura.....	43
Figura 6) “Pé de livros” na comunidade.....	44
Figura 7) Crianças manuseando um protótipo.....	57
Figura 8) “Robótica com sucata” na comunidade.....	58
Figura 9) Protótipo de avião.....	58

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	METODOLOGIA.....	13
2.1	Revisão bibliográfica.....	14
2.2	Análise documental.....	15
3.	PROFESSORES REFLEXIVOS: Uma dimensão artística da prática.....	20
4.	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	31
4.1	Pé de livros entre amigos - 2020.....	31
4.1.2	ANÁLISE: Categorias teóricas.....	37
4.2	Robótica com sucata: promovendo a sustentabilidade - 2018.....	44
4.2.1	ANÁLISE: Categorias teóricas.....	54
5.	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS.....	62

1. INTRODUÇÃO

A prática docente se apresenta, em sua magnitude, como uma atividade profissional complexa, que desafia os limites propostos pelas teorias acadêmicas e pelas técnicas, aplicadas a partir de procedimentos instrumentais. Isto porque, se entendida sob a perspectiva proposta por Donald Schon (2000), a prática docente transita entre dois âmbitos, sendo um deles permeado por problemas mais ordinários, passíveis de serem solucionados por meio de estratégias metodológicas previamente consideradas e, por isso, delimitando um ambiente seguro à prática docente. Todavia, o trabalho significativo e envolvente do professor não se limita a essas zonas mais seguras; há uma outra parte que é mais conflituosa, denominada por Schon (2000) como “pantanosa”, tendo em vista que neste âmbito pantanoso ocorrem conflitos confusos e caóticos. Trata-se de uma dimensão da docência que assume uma natureza prática, de caráter individual e coletivo, que é vivida em um cenário psicossocial vivo e mutável, e que faz da docência uma *atividade complexa* (GÓMEZ, 1997).

Neste pântano, os problemas que ali permeiam são de interesse humano, haja vista que pressupõem questões políticas, sociais, culturais, antropológicas, entre outras dimensões; que tornam as situações únicas, e por isso, complexas. Neste sentido, Schon (2000) descreve as zonas pantanosas e indeterminadas da prática como incertas e singulares, colocando constantemente o professor frente a conflitos de valores, onde a solução técnica para esses conflitos depende de uma construção bem-delineada de problemas anteriores por parte do professor, e isto, por sua vez, transcende os conhecimentos adquiridos em sua trajetória profissional, como explica o autor ao reafirmar que:

Porque o caso único transcende as categorias da teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz. (SCHON, 2000, p.17)

Além disso, quando o professor atinge este nível de improvisação, invenção e criatividade em criar hipóteses, sua prática pedagógica se aproxima dos interesses humanos de modo significativo, podendo desempenhar um caráter formativo e transformador na vida dos alunos, estimulando a criatividade, o pensamento crítico, novas perspectivas acerca da realidade social que o sujeito está inserido, e contribuindo para o amplo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desse estudante. Todavia, para que essa perspectiva de ensino ocorra de modo efetivo nas escolas, é necessário um preparo por parte dos professores para lidar com as situações complexas sempre presentes na prática docente, haja vista que,

somente a apropriação das técnicas e teorias que advém do conhecimento científico ensinado ao professor durante sua formação inicial, embora muito necessária, não se apresenta como suficiente para favorecer o êxito na tarefa docente em solucionar estes problemas. Isto porque, como explica Gómez (1997), os desafios do trabalho docente ultrapassam os limites previstos pela racionalidade técnica (que orienta tradicionalmente a formação de professores), uma concepção epistemológica da prática que prevê que a atuação do professor consiste na mera aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico.

Também, ressalta-se que para atingir este nível de ligação com o ensino, implicando em lidar com as zonas pantanosas da prática, torna-se necessário que a atuação docente seja mobilizada a partir da inquietação e da vontade do professor em exercer sua prática de modo significativo e envolvente aos seus alunos. É necessário, também, condições materiais adequadas para que essa disposição do professor possa se reverter em ações. Todavia, cabe ressaltar que, para além da vontade do professor e das condições materiais em que seu trabalho se desenvolve, faz-se necessário que ele estabeleça *um tipo de relação* com a prática docente, que lhe permita enfrentar a complexidade presente em seu trabalho.

A vista disso, considerando este *tipo de relação* que o professor pode estabelecer com sua prática, Schon (2000) reconhece a necessidade de uma nova epistemologia da prática, que ultrapasse a epistemologia positivista e que preveja os processos intuitivos e artísticos presentes na atuação de alguns profissionais. Essa nova epistemologia poderia oferecer elementos para preparar de fato o profissional para lidar com as situações de incertezas e singularidades, para as quais apenas o conhecimento técnico não consegue solucionar, empregando processos que estimulem a "perspicácia", "talento", "intuição" ou "talento artístico" do profissional. Além disso, estimula-se a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem, evitando com que a prática docente se torne repetitiva e monótona, de modo que o pensamento prático do professor o faça cometer erros durante sua ação e sequer percebê-los.

Seguindo por essa direção, Gómez (1997) aponta para a perspectiva da racionalidade prática para lidar com as situações complexas ligadas à docência. Tal perspectiva prevê a reflexão do professor sobre sua própria ação, favorecendo a compreensão, o modo como se apropria e mobiliza o conhecimento científico previsto pela racionalidade técnica, a capacidade de resolver situações imprevisíveis e desconhecidas, a maneira como elaboram sua rotina, a frequência que inovam suas práticas, suas técnicas e instrumentos, e também, repensar suas estratégias e procedimentos utilizados em sala de aula. Nessa perspectiva, "o

êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica.” (YINGER, 1986, apud GÓMEZ, 1997).

Em suma, a nova epistemologia da prática proposta por Donald Schon (2000), por oferecer elementos artísticos e intuitivos que permitem a reflexão do professor sobre sua ação, apresenta-se como alternativa para manejar a complexidade implicada na docência. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou identificar e discutir elementos da racionalidade prática (SCHON, 2000) - especialmente processos intuitivos e artísticos - que se revelam na atuação de professores que lidam com a complexidade da docência, enfrentando “zonas indeterminadas da prática” docente.

Assim, a partir do objetivo geral desta pesquisa, estabeleceu como objetivos específicos a ampliação do estudo acerca dos conceitos “zonas indeterminadas da prática”, “complexidade da docência” e “racionalidade prática”, a partir de uma revisão bibliográfica em artigos acadêmicos e livros em circulação na área educacional. Posteriormente, explorou-se documentos relativos a casos de práticas pedagógicas reconhecidas como significativas e inovadoras, e por fim, identificou-se e discutiu-se processos intuitivos e artísticos que se mostraram presentes nos casos analisados.

Desse modo, o trabalho foi sistematizado em 5 partes, sendo a primeira uma introdução acerca da temática abordada, apresentando ao leitor os principais conceitos que serão discutidos no decorrer desta pesquisa, como a complexidade da docência, a zona indeterminada da prática docente e a perspectiva prática dos modelos de racionalidade explorado por Gómez (1997) e Schon (2000). A segunda parte, que teve como objetivo explicar, detalhadamente, os procedimentos metodológicos utilizados para efetivação deste trabalho. Em seguida, apresentou-se a revisão bibliográfica, explorando os elementos da nova epistemologia da prática proposta por Schon (2000), e a dimensão artística e reflexiva da docência. Posteriormente, na etapa correspondente a revisão bibliográfica apresentou-se os casos pedagógicos, separadamente, e continuamente, a análise sistematizada em 3 categorias. Por fim, apresentou-se as considerações finais da autora referente a pesquisa realizada.

Mediante o exposto, infere-se a relevância desta pesquisa, haja vista que a temática abordada na mesma é de suma importância para os processos de formação docente, contribuindo para repensar os modelos de práticas formativas e como elas têm impactado no trabalho do professor. Além disso, discute-se a perspectiva da prática docente ligada à complexidade da profissão, assunto pouco abordado durante a formação inicial e,

possivelmente, continuada, porém demonstrou ser um fator importante a ser pautado durante os processos formativos, direcionando a atuação profissional. Também, ao propor uma análise de casos pedagógicos que destacam processos intuitivos, artísticos e outros elementos que se apresentam como alternativa para lidar com a complexidade enfrentada na docência, o trabalho proporciona ao leitor conhecimento acerca do trabalho de duas professoras que tiveram suas práticas docentes reconhecidas como inovadoras do ponto de vista pedagógico, inspirando outros professores a pensar em projetos didáticos que desenvolvam o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, buscando o trabalho destas docentes como referência para desenvolver suas ideias.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira a partir de uma revisão bibliográfica que explora duas perspectivas teóricas presentes no campo educacional e, mais especificamente, nas discussões relativas o trabalho e à formação docente, quais sejam: a racionalidade prática e a prática reflexiva. A segunda etapa refere-se a uma análise de fontes documentais ligadas aos concursos “Educador Nota 10” e “Professores do Brasil”.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em um material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos, proporcionando conhecimentos técnicos sobre o tema estudado. Em relação a pesquisa documental, Silva et al. (2009) afirma:

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica. (SILVA et al. 2009, p. 4556)

Neste sentido, a etapa desta pesquisa correspondente à análise bibliográfica possibilitou explorar os conceitos de *zonas indeterminadas da prática* e a *nova epistemologia da prática profissional*, discutidos por Donald Schon (2000) e, mais adiante no que se refere mais especificamente à docência, por Angel Gomez (1997). Além disso, a coleta de materiais realizada por meio da revisão bibliográfica buscou focalizar uma discussão sobre o profissional reflexivo e o *tipo de relação* que este estabelece com a prática docente, a partir

dos trabalhos de pesquisadores que discutem a obra de Schon.

Já a análise documental, realizada posteriormente, teve como objetivo analisar e discutir dois casos docentes, referentes à atuação profissional de professoras da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, premiadas pelos concursos “Educador Nota 10” e “Professores do Brasil”. Os casos focalizados foram publicizados pelas instituições organizadoras das premiações em suas plataformas digitais, “Prêmio Educador Nota 10” e portal do Ministério da Educação (MEC). Dentre os materiais disponibilizados, encontrou-se na plataforma “Prêmio Educador Nota 10” uma lista divulgando entrevistas, matérias de jornais e *podcast* sobre o projeto “Pé de livros entre amigos”. Já no portal do MEC, está disponível ao leitor um documento pdf escrito pela professora, no qual ela conta o desenvolvimento do projeto “Robótica com sucata, promovendo sustentabilidade”. Desse modo, estes materiais foram coletados e utilizados como fontes documentais para efetivação desta pesquisa.

2.1 Revisão bibliográfica

Para iniciar a sistematização do referencial teórico, foi realizada uma busca direcionada a livros em circulação na área educacional e artigos científicos que constam nos bancos de dados do *Google Scholar* (Google Acadêmico), e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Inicialmente, ao elaborar o projeto desta pesquisa, o período estimado para filtrar as buscas por artigos acadêmicos havia sido de 20 anos (2002-2022), contudo, ao iniciar o levantamento bibliográfico foi possível encontrar diversos materiais disponíveis na plataforma *Google Scholar*; e por este motivo o período estimado foi reduzido à 10 anos (2012-2022). Por outro lado, optou-se por desconsiderar o portal de periódicos CAPES como fonte de coleta de dados, tendo em vista que a plataforma não apresentou variedades de artigos publicados sobre esta temática, considerando que a quantidade de material encontrado foi inferior em relação ao *Google Scholar*, além de alguns materiais se apresentarem indisponíveis para realização de *downloads*, dificultando o acesso a estes trabalhos a partir da plataforma. Neste sentido, as fontes bibliográficas foram coletadas somente no *Google Scholar*.

Para iniciar a coleta dos dados, a busca foi filtrada a partir do ano de publicação (2012-2022), e de palavras-chave que se relacionam com o tema da presente pesquisa, utilizando expressões como “epistemologia da prática”, “profissional reflexivo”, “prática docente”, “racionalidade prática”, “zonas indeterminadas da prática”, entre outras. Dentre os

materiais publicados, encontrou-se artigos acadêmicos, teses e capítulos de livros que discutem a temática. Assim, para selecionar quais seriam utilizados, elaborou-se uma tabela contendo: o título da obra, o nome do autor, o tipo do material (artigo acadêmico, tese ou capítulo de livro), e o *site* em que o material foi publicado. O número de materiais selecionados totalizou 21, e posteriormente foi reduzido à 01, a fim de refinar a quantidade de materiais para efetivação da pesquisa.

A vista disso, a elaboração dos fichamentos de cada material iniciou-se a partir das obras de Donald Schon e Angel Gomez, e posteriormente dos demais pesquisadores. A partir destes fichamentos observou-se os principais resultados obtidos pelo autor, destacando citações e explicações dos principais conceitos, tendo como objetivo compreender e situar os conceitos fundamentais a este estudo, tal como a distinção entre os dois modelos de racionalidade discutidas por Donald Schon (2000) e Ángel Gómez (1997) - racionalidade técnica e racionalidade prática.

2.2 Análise documental

A etapa da pesquisa correspondente à análise documental utilizou como fonte os materiais publicados pelas instituições organizadoras das premiações, que disponibilizaram em seus veículos de comunicação documentos que divulgam, discutem e relatam os projetos didáticos. O projeto “Pé de livros entre amigos”, idealizado pela professora Rita Silva, foi apresentado na plataforma digital “Prêmio Educador Nota 10”, onde consta uma lista divulgando entrevistas, matérias de jornais e *podcast* sobre o trabalho premiado. Assim, para efetivação da análise sobre este caso pedagógico, selecionou-se como fonte documental os materiais apresentados na tabela abaixo:

PÉ DE LIVROS ENTRE AMIGOS		
TIPO DE MATERIAL	TÍTULO	PUBLICADO EM
Entrevista em Podcast	Rita Mozetti – Educadora Nota 10 – 2020	Educa 10 - O canal do Prêmio Educador Nota 10
Matéria de Jornal	Projeto de Franca (SP) é finalista do prêmio Professor Nota 10	EPTV

Entrevista	Entrevista: “Livros foram colhidos, lidos, apreciados e compartilhados”	Futura
Matéria em Revista	Com “pé de livros”, professora cultiva uma comunidade literária na escola	Revista Nova Escola Box
Depoimento em vídeo gravação	Rita Mozetti - Vídeo completo com legendas e libras	Plataforma digital “Educador Nota 10”
Depoimento da docente	Educadora envolve estudantes e comunidade com projeto de leitura	Revista Diversa: educação inclusiva na prática

Já o material utilizado para efetuar a análise acerca do projeto “Robótica com sucata, promovendo a sustentabilidade”, desenvolvido por Débora Garofalo, foi coletado no portal do Ministério da Educação (MEC). Ao acessar a aba “Prêmio Professores do Brasil” e localizar as informações sobre a premiação do referido projeto, a plataforma disponibiliza ao leitor o documento PDF escrito pela professora apresentado a organização do evento, contendo os objetivos do projeto, as motivações que suscitaram-na a desenvolver este trabalho com as crianças e a comunidade local, as proposições e objetivos em torno das atividades realizadas, e outras informações que foram sistematizadas ao longo do documento como: planejamento, diagnóstico, desenvolvimento, avaliação e aprendizagem, e por fim, a reflexão da professora sobre os resultados alcançados e os frutos do projeto.

Desse modo, os critérios utilizados para selecionar os materiais de análise foram categorizados por: local de publicação, tendo em vista que os documentos foram coletados nos *sites* oficiais das instituições organizadoras dos concursos; tipo de material, optando por *podcast*, entrevistas, matérias informativas, priorizando a narrativa das próprias docentes, mas considerando também a perspectiva da mídia sobre os casos; e por fim, a riqueza de detalhes que eles apresentam sobre o trabalho pedagógico efetuado em ambos os casos. Ainda, ressalta-se que as fontes documentais utilizadas nesta pesquisa foram coletadas nas plataformas oficiais das premiações, sendo documentos apresentados às organizações dos eventos (requisito para participação), ou documentos frutos das premiações, a fim de divulgar o alcance do trabalho exercido pelas docentes e a importância de seus projetos na sociedade.

Diante disso, a análise documental iniciou-se com o relato dos casos, que foram

registrados a partir da coleta de dados com base nos materiais disponibilizados em plataformas digitais, onde o trabalho realizado pelas docentes foram divulgados (entrevistas, *podcasts*, matérias de revista, etc). Posteriormente, realizou-se a transcrição das informações obtidas, a partir do relato de mães de alunos, coordenadores pedagógicos, e também, nos depoimentos das próprias docentes. Feito isso, realizou-se uma análise dos casos, separadamente, categorizando as ações presentes na prática das docentes que se relacionam com os conceitos artísticos e intuitivos explorados por Schon, e também outros autores mencionados na revisão bibliográfica. Ressalta-se que o trabalho exercido pelas professoras não possuem ligação, de modo que os casos foram analisados separadamente. Neste sentido, totalizaram-se 3 categorias teóricas que foram analisadas, correspondentes a *zonas indeterminadas da prática*, *imperativo pedagógico* e *practicum reflexivo*.

Sobre os prêmios:

O prêmio Educador Nota 10 foi criado em 1998 pela Fundação Victor Civita. Em seu sítio oficial, afirma ter em vista reconhecer e fomentar a valorização de professores e gestores escolares da Educação Infantil ao Ensino Médio de escolas públicas e privadas de todo o país. Atualmente o Prêmio conta com a parceria de mídia da Abril, Globo e Fundação Roberto Marinho, além do apoio e patrocínio de outras instituições.

O prêmio Professores do Brasil surgiu em 2005, a partir da união do Prêmio Qualidade na Educação Infantil, desenvolvido em 1999 pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), em parceria com a Fundação Orsa e União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com o Prêmio Incentivo à Educação Fundamental, desenvolvido desde 1995 pela Coordenação Geral de Ensino Fundamental (COEF), em parceria com a Fundação Bunge e o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED). Neste sentido, o prêmio alcança professores de diversas realidades, que se deparam constantemente com os desafios da docência. Desse modo, a impressão que temos ao ler suas histórias é de que eles compartilham uma vontade permanente de impactar positivamente a vida dos seus alunos.

Sobre os projetos:

O projeto “Robótica com sucata, promovendo sustentabilidade”, foi desenvolvido pela professora Débora Garofalo, juntamente com seus alunos da rede pública de ensino do Estado de São Paulo, visando recolher os lixos espalhados nas ruas das comunidades entorno da escola (Alba, Beira Rio I e II, metrô Jabaquara), para transformá-los em utensílios e

eletrônicos. Já o projeto “Pé de livros entre amigos”, foi idealizado pela professora Rita Mozetti a fim de desenvolver e estimular o hábito da leitura entre os alunos, também de escola da rede pública de São Paulo. Ambos os projetos são reconhecidos como inovadores do ponto de vista pedagógico e como tendo impactado positivamente a vida de seus alunos e gerando transformações no processo de ensino e aprendizagem, e no meio social em que vivem.

Neste sentido, é possível destacar um trecho do documento referente ao projeto “Robótica com sucata, promovendo sustentabilidade”, que demonstra algumas características que integram o caráter inovador e transformador do trabalho realizado por Débora, quando a docente diz que *“os alunos se apropriaram das tecnologias, criaram protótipos incríveis, foram protagonistas, alcançaram outras pessoas e transformaram e interviram na sua comunidade. Ao colocar em prática a aprendizagem através da experimentação, os alunos puderam exercitar a criatividade, inventividade, autonomia, raciocínio lógico e capacidade de resolver problemas. O projeto proporcionou, de maneira simples e acessível, que a educação aconteça em diversas áreas do conhecimento. Em específico, no caso da nossa comunidade, ajudou a dar voz a 600 alunos e a realizar conexões em trabalhos interdisciplinares, permitindo que os alunos se reconheçam e assumam o seu lugar na sociedade, despertando para uma aprendizagem prática e desenvolvendo o pensamento científico, crítico e criativo, ao ocupar territórios educativos e espaços na sociedade. [...] Alunos motivados, entusiasmados, empoderados para participar das atividades da escola e da vida cidadã”*.

Percebe-se que o reconhecimento e a valorização do trabalho realizado elevou a *autoestima* dos alunos, um ponto fundamental no que se refere ao ensino-aprendizagem, uma vez que um aluno confiante de suas próprias habilidades se sente capaz de aprender sobre qualquer assunto. Além disso, o projeto envolveu também a sociedade local, que a partir de uma conscientização coletiva, começou a realizar a coleta de materiais recicláveis. Neste ponto, percebe-se que o envolvimento e a participação das famílias e da comunidade nas atividades escolares é fundamental para o ensino assumir este caráter transformador, tendo em vista que esse *laço* gera incentivo, propósitos e comprometimento coletivo. Tal característica se destacou também no projeto “Pé de livros entre amigos”, do qual Rita compartilha que *“o que passou a acontecer quando abrimos as portas da escola, com o pessoal da comunidade chegando, entrando no pátio escolar e participando das atividades... foi lindo demais. E aquilo tudo gerou um movimento poderoso junto aos estudantes,*

afetando, claro, a mim também. Decidimos, então, ir além: um supermercado do bairro nos doou um carrinho de compras. Em seguida, conseguimos um megafone. Durante o recreio, os estudantes empurravam o carrinho, cheio de livros, e anunciavam, pelo megafone, que o carrinho da leitura havia chegado”.

Tendo em vista os projetos didáticos considerados inovadores e reconhecidos pela mídia como tendo um caráter transformador, destacou-se características semelhantes e fundamentais ao processo de ensino-aprendizagem: *envolver* os alunos nas atividades propostas, acendendo neles o interesse de aprender, participar e questionar; *favorecer* a integração da escola com a comunidade. Neste último, o projeto “Robótica com Sucata” leva os alunos para fora da escola, motivando-os a recolher os materiais recicláveis e interagir com os locais. Já no “Pé de livros entre amigos”, a escola abriu as portas para a comunidade, incentivando os moradores locais a entrar no espaço escolar e participar das atividades propostas.

3. PROFESSORES REFLEXIVOS: UMA DIMENSÃO ARTÍSTICA DA PRÁTICA

O presente capítulo objetiva discutir a prática docente a partir da nova epistemologia da prática, na qual envolvem-se os processos artísticos, intuitivos e a dimensão reflexiva a qual refere-se Donald Schon (2000). Para isso, destacou-se como ocorre os modelos artísticos de formação de professores, discutindo quais impactos ocasionam na prática docente. Também, abordou-se o conceito do *imperativo pedagógico*, designado por Shulman (2003) como uma postura que, ao ser assumida pelo professor no cotidiano escolar durante os momentos singulares e imprevisíveis da prática docente, viabiliza o enfrentamento das zonas indeterminadas da prática. Também, discutiu-se a relevância de firmar uma posição pública da educação (NÓVOA, 2017), elevando a prática pedagógica a outros âmbitos, além da sala de aula.

Ao abordar a formação de professores como profissionais reflexivos, no que diz respeito ao conhecimento, aprendizagem e ensino, Schon (1997) explica dois tipos de saberes, sendo: o saber escolar, que pressupõe que o professor possui um determinado saber acerca dos conteúdos e transpõe esses conteúdos aos alunos, e o saber tácito, designado por Polanyi (apud SCHON, 1997, p.82), como:

espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. (SCHON, 1997, p.82)

Desse modo, a perspectiva do saber escolar, segundo Schon (1997), é baseada em certezas e busca aproximar o sujeito de uma educação concreta e categorial, utilizando-se de teorias e mobilizando os saberes a partir dos fatos. Percebe-se que tal perspectiva pressupõe um saber apresentado como “imutável”, que valoriza o conhecimento pelas coisas concretas, adquirido a partir de conteúdos programáticos elaborados pelo professor - estes possuiriam um objetivo estabelecido, geralmente sendo alcançados e aplicados no ambiente escolar. O saber escolar ocupa um espaço de valorização nas instituições de ensino, haja vista que é por meio dele que os professores buscam, tradicionalmente, ensinar os conteúdos aos seus alunos.

Neste sentido, é necessário cuidado para não considerá-lo um saber “superior” em relação aos demais, pois isso contribui para que o foco do professor seja direcionado a buscar em seus alunos apenas a aprendizagem da sala de aula, não percebendo os talentos, habilidades e saberes cotidianos que a criança apresenta. Neste sentido, Schon (1997) afirma que as reformas educativas acabaram levando a uma certa crise na educação, que atingiu a confiança no conhecimento profissional e gerou um conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão na ação*. Como exemplo, o autor relata um pouco do trabalho que Bamberger e

Duckworth realizam com um pequeno grupo de professores do ensino básico em *Cambridge*, evidenciando que os professores tendem a valorizar o saber escolar e os conteúdos passíveis de ser instruído pelo educador e aplicado pelo aluno:

Um dia mostraram aos professores um vídeo sobre dois rapazes separados um do outro por um ecrã opaco. Cada um dos rapazes tinha diante de si um conjunto de sólidos geométricos de diferentes tamanhos, formas e cores. Em frente de um dos rapazes estava um modelo fixo; defronte do outro, encontrava-se uma miscelânea de sólidos geométricos, que o segundo rapaz teria de transformar no modelo fixo seguindo as instruções do primeiro. À medida em que os professores viam o filme, observavam que, embora as instruções do primeiro rapaz parecessem bem formuladas, o segundo estava cada vez mais confuso. Os professores diziam coisas como: o segundo rapaz parece ser um aluno de aprendizagem lenta, não consegue estar atento durante muito tempo, não consegue seguir as instruções. Neste momento, uma das investigadoras salientou: parece-me que o primeiro rapaz deu uma instrução errada pois disse, <<põe o quadrado verde>>, mas não existem quadrados verdes, só há quadrados laranjas e as únicas coisas verdes são os triângulos. (SCHON, 1997, p. 80)

Neste momento, Schon (1997) ressalta que os professores voltaram a vídeo gravação e analisaram novamente a situação, percebendo que, de fato, o segundo rapaz cumpria as instruções perfeitamente, encontrando sentidos mesmo diante de explicações sem nexos, que não correspondiam com os materiais que ele tinha em mãos. Neste momento, o autor relata que um dos professores presentes na tarefa notou um comportamento surpreendente: eles tinham acabado de *dar razão* a um aluno, e esta expressão - *dar razão ao aluno* - marcou os professores nos anos seguintes. Schon (1997) explica que este movimento que os professores fizeram ao *dar razão ao aluno* possibilita considerar o conhecimento para além do *saber escolar*, tradicionalmente aplicado na sala de aula. Eles olharam pelas lentes do *saber tácito*, designado por Polanyi como tendo caráter intuitivo, espontâneo, que valoriza os saberes quotidianos.

De acordo com a definição de Polanyi apresentada por Schon (1997), percebe-se que o *saber tácito* possibilita aos alunos solucionarem determinadas questões e situações utilizando as habilidades adquiridas no dia a dia, que podem ser aprendidas tanto no interior do espaço escolar, quanto fora dele, como demonstrou o segundo menino ao realizar sua tarefa com excelência a partir de suas próprias hipóteses, e não seguindo as instruções que, por sua vez, estavam incoerentes. Neste sentido, é importante ressaltar que não se define o *saber tácito* como um saber adquirido necessariamente fora do espaço escolar, ao passo que o *saber escolar* seria aprendido somente na escola. Pelo contrário, os saberes cotidianos podem ser aprendidos dentro da escola, se manifestando a partir da relação com o outro, com os alunos, professores, na exploração que o aluno faz daquele ambiente a partir de suas próprias vivências. Segundo a perspectiva proposta por Schon (1997), aprendizagens desse tipo

podem ampliar a criatividade e a imaginação da criança.

O professor que almeja familiarizar-se com este tipo de saber, de acordo com Schon (1997) precisa atuar como um detetive, estando sempre atento aos acontecimentos cotidianos a fim de ouvir e se surpreender com seus alunos, buscando as razões que levaram a criança a dizer certas coisas. O trabalho realizado por Bamberger e Duckworth, citado anteriormente, captou este momento em que os professores permitiram se surpreender com o desempenho do segundo aluno. Antes deste momento, a atenção dos professores era voltada em perceber como este aluno executava suas tarefas a partir dos comandos que recebia, de modo que, ao errar a montagem das peças, o aluno se tornou, no olhar daqueles professores, “incapaz de seguir as instruções”. Eles não perceberam onde, de fato, o erro estava, porque olharam apenas para o aluno, e não para aquele que estava ensinando. Contudo, ao *dar razão ao aluno*, os professores se aproximam do *saber tácito*, onde, de acordo com Schon (1997):

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu *conhecimento-na-ação* com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de *reflexão-na-ação* que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHON, 1997, p. 82)

De acordo com o autor, este processo de *reflexão-na-ação*, tal como o *dar razão ao aluno* ilustra, é desenvolvido numa série de *momentos* sutilmente combinados numa habilidosa *prática de ensino*. Este processo de *reflexão-na-ação* é descrito por Schon do seguinte modo:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura saber a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de *reflexão-na-ação* não exige palavras. (SCHON, 1997, p. 83)

Diante do exposto, coloquemos a seguinte situação fictícia: em determinada aula, um professor do Infantil II solicita aos seus alunos a elaboração de um desenho que os represente praticando alguma atividade cotidiana que sentem prazer ao realizar. Deste modo, um dos alunos desenha os colegas e ele jogando futebol, e pinta todos os alunos com a mesma cor de lápis “rosa claro”. Neste momento, o professor está andando pela sala para acompanhar o desenvolvimento da atividade e percebe que, ao observar o desenho da criança, um colega negro que havia sido incluído no desenho questiona o garoto: “Ei! Por que você me pintou de

rosa claro? Eu não sou branco, eu sou negro”. Contudo, apesar do questionamento, a criança continua colorindo o amigo em seu desenho com o lápis de cor rosa, e não responde ao colega o motivo de pintá-lo com esta cor.

Portanto, o professor percebe a necessidade de intervir na situação, que por sua vez, ultrapassa os limites do *saber escolar*, pois engloba questões éticas e sociais — aqui, o professor se depara com uma *zona indeterminada da prática docente*. Apesar de existir diversos motivos para o aluno negro estar sendo colorido no desenho do colega com o lápis de cor “rosa claro”, é necessário que o professor pense sobre o que o aluno fez, e em seguida, reformule o problema suscitado pela situação (SCHON, 1997, p. 82), buscando compreender o que *motivou* o aluno a pintar o colega com o lápis de cor “rosa claro”. Esta ação, descrita por Schon (1997) como o terceiro momento de *reflexão-na-ação* do professor, pode possibilitar que ele perceba que essa questão precisa ser abordada com os demais alunos da turma, por envolver dimensões ética e sociais, correspondendo a práticas presente no chamado “racismo estrutural”, no qual Silvio Almeida (2019) explica:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. (ALMEIDA, 2019, p. 50)

Desse modo, o docente precisa refletir sobre o ocorrido e pensar em estratégias pedagógicas que possam ser utilizadas nesta situação, cujo objetivo busca a compreensão dos alunos sobre a diversidade de cores de pele, que as crianças negras se sintam representadas nos desenhos dos colegas e, principalmente, que as próprias consigam produzir um auto retrato onde se identificam.

Por fim, o quarto momento da *reflexão-na-ação* que Schon (1997) se refere, é a situação que o professor irá criar para analisar se os alunos de fato compreenderam que existem diversas cores e tonalidades que podem ser utilizadas para representar a cor da pele de alguém. O docente pode solicitar, por exemplo, que os alunos façam um auto-retrato de si mesmos. Neste sentido, o conjunto de ações que sucedem a prática desse professor é o processo de *reflexão-na-ação*, que de acordo com Schon (1997), não precisa ser expressado em palavras.

Além disso, ao observar um problema entre dois colegas de turma e assumi-lo como uma questão coletiva, que perpassa todos os demais colegas, e percebendo que cabe a ele

mostrar às crianças as diversas possibilidades de cores e tons de lápis que podem colorir a pele de alguém em um desenho, este professor assume uma postura denominada por Lee Shulman (2003) como “imperativo pedagógico”. Para o autor, a excelência passível de ser encontrada na prática pedagógica implica em um *compromisso ético e moral*, tendo em vista que, uma vez que uma pessoa carrega o manto de uma profissão, todo ato é potencialmente permeado por questões éticas. Ainda, diz o autor:

Professores com este tipo de integridade sentem a obrigação de não apenas passar de carro. Eles param e ajudam. Eles indagam sobre as consequências de seu trabalho com os alunos. Essa é uma obrigação que recai sobre os membros individuais do corpo docente, os programas, as instituições e até mesmo as comunidades disciplinares. Um profissional assume ativamente a responsabilidade; não espera ser responsabilizado. [...] Representam um tipo de excelência de ensino que está, reconhecidamente, além do que encontramos em muitas salas de aula onde os professores se contentam em ensinar bem e deixar por isso mesmo. É tentador dizer que vai “além do dever”, mas, na verdade, no meu ponto de vista é exatamente o oposto. Os professores devem aceitar os desafios éticos, bem como intelectuais e pedagógicos de seu trabalho. Eles devem se recusar a ser educadores de passagem. Eles devem insistir em parar no local para ver o que mais podem fazer (SHULMAN, 2003)

Desse modo, no conflito que sucede o questionamento sobre a cor de lápis que está sendo utilizada para colorir um aluno, é possível imaginar que um professor “de passagem”, como mencionado por Shulman (2003), teria: 1) ignorado a situação e dado continuidade no seu trabalho, ou; 2) buscado uma forma de solucionar o conflito entre os dois colegas e ignorado sua responsabilidade ética em trabalhar com a turma as diferenças de cores entre as pessoas. De acordo com a perspectiva do *imperativo pedagógico*, essas ações correspondem a negligência da ação profissional, e podem ocorrer porque dificilmente um sujeito que apresenta características de uma prática “de passagem” está apto para lidar com situações que envolvem dimensões éticas, sociais e políticas presentes no seu trabalho — denominadas por Donald Schon (2000) como *zonas indeterminadas da prática*.

Estar atento aos acontecimentos da sala de aula faz com que o professor perceba as relações e os conflitos que surgem no ambiente, tal como o professor de Educação Infantil percebeu o conflito das cores na situação fictícia exemplificada acima. Em alguns momentos, atingir a percepção do que está acontecendo colocará o docente frente a *situações indeterminadas da prática*, que podem deixá-lo inseguro, ansioso, ou até mesmo, confuso. Por outro lado, Schon (1997) afirma que a confusão integra uma dimensão importante na *reflexão-na-ação*, designada por Scheffler (Apud, SCHON, 1997, p. 85) como *emoções cognitivas*, caracterizada por momentos da prática docente em que a confusão e incerteza se mostram presentes.

Considerando tais *emoções cognitivas* da *reflexão-na-ação*, Schon (1997) diz que um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar, reconhecer e dar valor a confusão de seus alunos, mas também precisa dar valor e encorajar suas próprias confusões. Ao questionar se “há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão?” Schon (1997) nos direciona a olhar para este sentimento deveras assustador, como um ponto de partida na busca pelo *saber*. O autor afirma que ao prestar a devida atenção no que as crianças fazem, o professor ficará confuso, e este sentimento fará com que ele *questione* o que motivou a criança a dizer ou fazer determinada coisa. Desse modo, não basta dizer ao aluno que não se pinta um colega negro com o lápis cor de rosa porque essa cor não o representa, é necessário questionar o *porque* apenas uma cor de lápis é utilizada para colorir as pessoas em um desenho, quando na realidade elas possuem diferentes cores de pele. Num primeiro momento esse questionamento pode causar confusão ao aluno, porém, por outro lado, é justamente essa confusão que o levará a perceber sua ação e compreender a complexidade em torno dessa questão, que até então, nunca havia sido feita a ele.

Em relação aos processos formativos de professores instituídos nas Universidades, majoritariamente se segue a lógica burocrática do *saber escolar*, fazendo com que “à medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venham confrontar com a burocracia escolar — construída em torno do *saber escolar*” (SCHON, 1997). De acordo com o autor, temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário, uma vez que os modelos de educação artística baseiam-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade.

Ainda, Schon (1997) afirma que as tradições formativas dessas instituições — *ateliers* de pintura, escultura e *design*, os conservatórios de música e de dança — contém as características de um *practicum reflexivo*. O *practicum* consiste em “momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio¹) integrados nos programas de formação de professores” (ZEICHNER, 1997, p. 117). Nesta perspectiva, de acordo com Schon (1997), no *practicum reflexivo* a aprendizagem implica o *aprender fazendo*, de modo que os alunos começam a *praticar* determinada atividade juntamente com aqueles que encontram-se em situações semelhantes. Considerando que neste modelo de educação a aprendizagem ocorre a partir da *ação* dos sujeitos, a educação artística prevê que o indivíduo comece a praticar determinada atividade ainda que não compreenda racionalmente o que está sendo feito, sem

¹ Prática adquirida no decorrer de uma atividade e necessária ao exercício de uma profissão; experiência: é preciso muito tirocínio para ser um ótimo profissional.

compreender suas técnicas, teorias ou regras. Dessa forma, a inserção em uma atividade sem compreendê-la por completo tende a gerar uma *confusão* inicial nos sujeitos, relacionada à dimensão de *emoções cognitivas* presente no processo de *reflexão-na-ação*.

Neste processo de *aprender fazendo*, os indivíduos podem acessar um *mundo virtual*, designado por Schon (1997) como “qualquer cenário que representa um mundo real — um mundo da prática — e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira” (SCHON, 1997). A partir do que o autor diz, percebe-se que neste *mundo virtual* o sujeito estabelece uma relação com a prática que envolve *criação* e *reflexão*, ou seja, ao mesmo tempo em que a prática profissional é produzida pelo sujeito, também pode ser revisada, ter suas ações analisadas e elaborar hipóteses a fim de melhorar seu trabalho. Tomemos como exemplo o grupo de professores de Educação Básica que integraram o trabalho de Bamberger e Duckworth, mencionados anteriormente como professores que *deram razão ao aluno* e se surpreenderam com esta ação. Naquela situação, os docentes puderam retomar a vídeo-gravação e analisar o que de fato ocorreu ali, percebendo a falha cometida pelo primeiro aluno e as tentativas do outro para compreender as instruções que recebia.

Além disso, a partir do modo como a atividade foi estruturada e apresentada aos professores, proporcionando uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem que ocorria entre os dois alunos e levando os professores a enxergarem algo inusitado naquela situação, percebe-se que o caráter formativo perpassou o chamado *mundo virtual* mencionado por Schon (1997). Este espaço de formação constituído por um conjunto de ações formativas é designado por Schon (1997) como *practicum*, que afirma que os *practicums* reflexivos para os professores podem ocorrer em diferentes estágios da formação e da prática profissional, tal como o *Teacher Project*², tido como um “exemplo de um *practicum* reflexivo segundo os moldes da formação contínua” (SCHON, 1997).

Ao atuar neste *mundo virtual*, os modos de demonstrar as habilidades do aluno se expandem, impedindo que a oralidade seja a única maneira viável ao sujeito expressar suas ideias e compartilhar seus saberes. Desse modo, Schon (1997) explica que num *atelier* de arquitetura, por exemplo, as mensagens que um aluno transmite ao seu monitor não são apenas palavras, mas também desenhos, e à medida que o professor observa estes desenhos ele consegue compreender o que o aluno fez. Neste sentido, percebe-se que a partir da prática é possível observar, deduzir, refletir, analisar o desempenho de um indivíduo e imitá-lo,

² Trabalho desenvolvido por Jeanne Bamberger e Eleanor Duckworth com um pequeno grupo de professores do ensino básico em Cambridge (Massachusetts).

afinal, “o desempenho do aluno transmite informação muito mais fiável do que as suas próprias palavras. Do mesmo modo, um tutor pode demonstrar através do *seu* desempenho e convidar os alunos a imitá-lo” (SCHON, 1997).

Diante disso, podemos imaginar a situação sucedida no *atelier* de arquitetura se passando em qualquer outro ambiente com fins educativos, tal qual uma sala de aula seguindo o modelo tradicional de ensino. Neste cenário fictício, imaginemos que nesta sala de aula comportam-se um professor veterano de sala de aula e com uma extensa bagagem de atuação na área pedagógica, um estagiário de Pedagogia ainda cursando sua graduação, e as demais crianças que integram a turma de Educação Infantil. Em determinado momento, o professor solicita aos alunos que desenvolvam uma atividade de “faz de Conto” dirigido, onde eles podem brincar seguindo as instruções dadas pelo professor acerca da história escolhida. Na perspectiva de Craidy e Kaercher a atividade de faz-de-conto é descrita da seguinte forma:

É através do faz-de-conta que a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que conhece e vivencia no cotidiano de suas histórias de vida. Como nos fala Oliveira (1993), no brinquedo faz-de-conta mais do que repetir um modelo de ação que ela observa ocorrer envolvendo um adulto e uma criança, ela exercita um papel de adulto. (CRAIDY e KAERCHER, 2009, p. 105)

Desse modo, compreende-se que o faz de conto pode ser a *imitação* da criança sobre determinada pessoa, animal ou objeto, onde o pequeno irá representar de acordo com suas vivências como ele acredita que se comporta aquilo que ele está representando. Nesta brincadeira, o professor pode solicitar o que a criança irá representar e observar como ela se comporta ao estar ocupando aquele papel. Imagine, por exemplo, um grupo de crianças *fazendo de conta* que estão em uma escola e a criança que está representando o papel do professor, se comporte de forma autoritária, exigente e irritada com os alunos. Ao se comportar deste modo, o professor percebe que este é o *modelo* que a criança possui acerca do que é ser um professor.

Por outro lado, neste cenário fictício o professor também está sendo observado pelo estagiário, que busca perceber como o trabalho docente se desenvolve com os alunos. Ao ocupar o papel de estagiário, automaticamente este aluno da graduação ocupa uma posição de *observador*, sendo aquele que assiste a prática docente e busca analisar quais são as ações pedagógicas que valem a pena incorporar em suas aulas quando ele estiver na posição de professor. Pensar nessa relação entre estagiário e professor expande a interpretar alguns momentos das atividades de estágio como uma *imitação* das estratégias adotadas pelo professor, onde o professor em formação busca *agir* de acordo com a concepção do que é ser

professor, relacionando com as aprendizagens adquiridas em sala de aula e com o docente experiente.

De acordo com Schon (1997), assumir a imitação no trabalho docente é fundamental, haja vista que a recusa desta ação levaria a “imitar fingindo que não o estávamos a fazer e, por isso, a nossa imitação não seria reflexiva” (SCHON, 1997). Como salientado pelo autor, a imitação possui caráter reflexivo e é mais do que uma mímica mecânica, é uma forma de atividade criativa. Desse modo, não cabe interpretar a *imitação* como uma cópia da ação do outro, tendo em vista que a sala de aula se comporta como um ecossistema vivo e mutável, onde a docência, de acordo com Gómez (1997) é uma atividade complexa, que desafia o professor a lidar com situações de natureza prioritariamente prática, de caráter individual e coletivo, em um cenário psicossocial vivo e mutável, sendo comum ocorrer no interior do âmbito escolar conflitos singulares e imprevisíveis que não costumam se repetir. Nesta perspectiva, assim como uma situação não se repete da mesma forma como ocorreu em dado momento, a prática docente também é singular.

Quando vos imito, tento construir o que entendo como essencial nas vossas ações e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a ação. Isto permite-vos, igualmente, reagir ao meu desempenho e dizer, por exemplo: *Não é assim, veja. Faça as extremidades mais afiadas, e aqui deverá ser uma área mais suave.* O diálogo das palavras e da ação, demonstração e imitação, permite gradualmente a alguns alunos e aos seus monitores chegar a uma convergência de significados, através das suas afirmações elípticas, acabando as frases uns dos outros, falando uma linguagem secreta que nenhum estranho pode entender. (SCHON, 1997, p. 90)

Diante disso, Schon (1997) aponta que existem duas grandes dificuldades na formação de professores reflexivos, sendo a primeira a epistemologia dominante na Universidade, e a segunda, o currículo normativo inserido nestas instituições de formação. Primeiro é ensinado os princípios científicos relevantes, depois ensinam como aplicar tais princípios, e por último trazem a prática na formação de professores, ensinando como aplicar os princípios da ciência aplicada na prática cotidiana. Assim, o autor afirma que uma alternativa para superar tais problemas é incrementar os práticos reflexivos que emergem e estimular sua criação na formação inicial, nos espaços de supervisão e de formação contínua. Ainda, Schon (1997) diz:

Quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiências, promovendo os contatos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos da sua prática. (SCHON, 1997, p. 91)

Neste sentido, em relação ao trabalho coletivo entre os docentes, Fontana e Fávaro

(2013) dizem que um professor, ao exercer sua prática sozinho, consegue alcançar apenas seus alunos, todavia, quando se pensa no coletivo desses educadores, é possível atingir não somente um professor reflexivo, mas a uma escola reflexiva. Também, de acordo com Alarcão (2005, Apud FONTANA e FÁVARO, 2013, p. 4), a postura reflexiva do professor faz com que seus alunos também se tornem reflexivos a depender do modo como lhes foram apresentadas as propostas de trabalho, os meios avaliativos, e o quanto o professor tem proporcionado momentos reflexivos para as crianças. Neste sentido, quando a autora diz que a reflexão sobre o ensino é o primeiro passo para quebrar o ato da rotina na sala de aula e possibilita a análise sobre quais atitudes podem ser tomadas diante de cada situação, é possível compreender que estas situações a que se refere são aquelas que ocorrem na zona indeterminada da prática, e justamente por serem situações imprevisíveis, demanda reflexão por parte do professor.

Ao pensar a prática reflexiva, pode-se imaginar que a mesma não se limita a uma única ação concreta no interior da sala de aula em momentos de ensino, como por exemplo, pensar — “organizei com meus alunos uma roda de conversa sobre uma leitura que fizemos juntos, pois acredito que este momento proporcionou à eles uma ótima discussão” — e não buscar saber se, de fato, a discussão os mobilizou de algum modo, se houve compreensão da obra lida ou se eles se interessaram pelo assunto e irão pesquisar a respeito disso. Uma prática reflexiva é capaz de envolver o professor em uma constante reflexão sobre seu trabalho, de modo que proporcione alcançar resultados significativos, como mencionam Fontana e Fávaro (2013) ao apontarem que a reflexão deve partir de questionamentos como: *“De que modo estou trabalhando? Para quem trabalho? Qual a finalidade do ensino da minha disciplina? Alcanço os resultados almejados no meu trabalho? Que conhecimentos e capacidades os alunos desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino?”* (FONTANA e FÁVARO, 2013).

Ainda, outras características destacadas por Fontana e Fávaro (2013) que, de acordo com os autores, se mostram presentes na prática de professores que inovam em suas aulas, rompendo com a possibilidade de se manter na rotina, é o trabalho coletivo, o esforço consciente, voluntário, que direciona à investigação, à análise e a “descoberta dos melhores meios de agir para construir o conhecimento que organiza os saberes” (FONTANA e FÁVARO, 2013). Neste sentido, Nóvoa (2017) ressalta que a abertura da escola ao espaço público da educação é uma tendência que implica na ampla participação social dos indivíduos, afirmando que o professor deve assumir a dimensão política da educação, firmando sua posição pública. Ou seja, as famílias, as instituições de ensino, associações,

movimentos sociais, entre outros, devem envolver-se e integrar os processos educativos que ocorrem no âmbito escolar — este, por sua vez, deve expandir-se aos muros da escola. Isto porque o trabalho docente não tem início e fim no espaço profissional, mas perpassa a vida de seus alunos a partir da construção que se estabeleceu na relação didática entre aluno e professor.

4. ANÁLISE DOCUMENTAL

4.1 Pé de livros entre amigos - 2020.

“Na minha escola tem uma praça e, dela, brotam livros. Livros pendurados em árvores feito frutos e frutas. É só chegar, escolher um, colher e sentar com os amigos leitores para, juntos, construirmos saberes.” - Rita Mozetti Silva, 2020.

A docente Rita Mozetti Silva atua na Escola Estadual Adalgisa de São José Gualtiéri, localizada no município de Franca, interior de São Paulo. Professora de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Rita tem como carro-chefe de seu trabalho docente efetivar projetos que estimulem em seus alunos o hábito da leitura, cultivando o costume de, anualmente, organizar estratégias e atividades que contemplem a literatura. Assim, ao iniciar seu trabalho no ano de 2020 com a turma do 5º ano, Rita desenvolveu com os estudantes o projeto de leitura “Pé de livros entre amigos”.

Em seu relato escrito e publicado na revista “Diversa, educação inclusiva na prática”, Rita declara que, a partir da literatura, os alunos apresentaram mudanças comportamentais, se concentrando mais nas aulas, melhorando a escrita e ampliando o vocabulário, de modo que tais resultados a motivou para ser criativa e ressignificar seu trabalho, se reinventando constantemente a fim de atender as necessidades que sua turma apresenta. Desse modo, ao idealizar o projeto literário, uma das principais estratégias utilizadas pela docente a fim de cativar o interesse e atenção dos estudantes, foi a integração da comunidade e famílias nas tarefas propostas. Essa participação aflorou no interior do trabalho de tal forma que se tornou um dos pilares do projeto.

À vista disso, a primeira ação que a professora empregou no projeto foi reunir os pais e responsáveis em sua sala de aula para dialogar e sintetizar suas ideias, e também, apresentá-los às obras literárias que estariam disponíveis no “Pé de livros”. Após comunicá-los sobre a finalidade do trabalho, as rotas que traçou para o desenvolvimento das etapas e a importância da participação familiar no ensino da literatura, todos os presentes manifestaram a mesma reação — permaneceram calados, em total silêncio. Neste momento, uma mãe comentou em entrevista ao jornal EPTV que a professora havia disposto alguns livros no aparador da lousa, e quando começou a mostrá-los aos pais, ela percebeu a obra “O Pequeno Príncipe”, escrita por Antoine de Saint-Exupéry, e então, se manifestou dizendo “este eu quero ler, pois eu li quando criança e não entendi nada”. Além do exemplar exposto, Rita possuía outros três do mesmo título, de modo que a atitude daquela mãe, acabou motivando outras três mães a se engajarem na leitura da história sobre o pequeno garotinho de cabelos dourados.

Contudo, Rita relatou que após expor os objetivos do projeto, ouviu um comentário feito por uma das mães que lhe gerou apreensão; *“nossa, minha filha não lê nada! Ano passado ela já leu pouquíssimos livros, e ainda assim, com a minha intervenção. Será que ela vai ler Romeu e Julieta e Hamlet?”*. Desse modo, a docente decidiu traçar a seguinte estratégia: organizava durante a semana alguns momentos de leitura e procurava identificar quais emoções os alunos estavam demonstrando, e ao caminhar entre a turma, Rita aponta que percebeu sinais de desinteresse, mas também, recebia perguntas de alunos que a questionavam sobre os significados das palavras, apresentando empolgação com a tarefa.

Nessa perspectiva, a professora havia optado por utilizar como referência no projeto, títulos literários pertencentes aos clássicos nacionais e internacionais, como “O Guarani”, “Iracema” e “Romeu e Julieta”, além de obras escritas por José de Alencar, Cervantes e Shakespeare. Posto isso, começou apresentando aos alunos trechos da obra “Dom Quixote”, de Cervantes, e lia para a turma *“Agora digo eu — interrompeu D. Quixote — que quem lê muito e viaja muito, muito vê e muito sabe.”*. De acordo com a docente, sua escolha pelo livro motivou-se por considerá-lo uma leitura divertida e envolvente, cativando os alunos, mesmo sendo de épocas e contextos completamente diferentes. Neste ponto, Rita reafirma sua preocupação em relação aos livros clássicos sendo oferecidos às crianças, pois havia a possibilidade de muitas não se interessarem pelas leituras por conta do contexto histórico. Então, ao refletir e buscar por possibilidades de aproximar as histórias retratadas nos livros com o contexto histórico de seus alunos, e considerando a faixa etária das crianças, Rita criou as *“terças literárias”*, onde os estudantes podiam discutir os livros lidos com os familiares e os demais colegas.

Neste ponto, o projeto já havia tomado proporções maiores e se expandido a toda escola, de modo que alunos de outras turmas juntavam-se ao grupo, que logo se tornou uma comunidade. Os funcionários de um supermercado próximo a escola, ao terem conhecimento da existência do projeto mobilizado pela professora, realizaram uma doação de um carrinho de supermercado aos alunos, e estes tiveram a iniciativa de preencher todo o carrinho colocando livros dentro; pegaram um megafone e saíram pelos corredores da escola no período da merenda, anunciando que o “carrinho da leitura” estava passando. Eventualmente, nos dias que não avistaram o carrinho pelo pátio da escola, outras turmas iam até a sala da Rita questionar o motivo da ausência.

Em relação às terças literárias que eram organizadas semanalmente em um momento do dia de terça-feira, os colaboradores do projeto se reuniam e discutiam sobre suas leituras. Ali, todos eram bem vindos e acolhidos pela professora, alunos, familiares ou moradores

locais. A proposta consistia em realizar a leitura do livro, juntamente com uma pesquisa sobre o autor e a época em que a história se passava, pois o objetivo da professora era facilitar o entendimento do livro para as crianças, que tinham apenas dez anos de idade. Os pais também participaram, escolhiam livros para ler, faziam indicações e discutiam sobre suas leituras. Além disso, era solicitado que os alunos fizessem resenhas sobre as histórias lidas e apresentasse para os colegas, que podiam opinar sobre o livro. Neste ponto, a docente afirmou que a escolha por trabalhar com resenhas teve por objetivo ampliar as possibilidades de fala do aluno sobre o que ele realmente achou do livro, haja vista que, diferente do resumo, as resenhas literárias permitem que o sujeito expresse suas opiniões, argumente, debata e reflita sobre a obra que leu, demonstrando se houve, de fato, uma compreensão sobre a leitura.

De acordo com Rita, o momento das resenhas literárias era muito esperado pelos estudantes porque, além de ser uma síntese do que haviam compreendido sobre o livro escolhido, continha também a opinião de cada um sobre a história daquela obra. E tudo era lido em voz alta, debatido com a turma, envolvendo todo mundo, de modo que, a partir do momento que a resenha era lida, os colegas davam suas opiniões e tudo ia sendo construído coletivamente. Além disso, a professora aponta que percebeu resultados na aprendizagem de seus alunos, ao demonstrarem uma ampliação no repertório de vocabulário, tanto em relação a ortografia, quanto na oralidade, e mostraram maior concentração nas aulas. Rita descreve o comportamento dos estudantes nas reuniões como alunos seguros de si, que acreditam no que sabem e querem partilhar com os demais, olhando para frente e visualizando o rosto dos colegas, que tempos antes do projeto, mantinham a cabeça abaixada. Em um depoimento, uma das alunas afirmou: *“Eu não gostava de ler, e quando começou esse projeto e todo mundo falando de livro, eu fiquei tipo “nossa, que legal, vou começar a ler”, e eu li o ano inteiro”*.

À vista disso, um dos desafios relatados no depoimento da professora foi em relação aos colegas de trabalho, que inicialmente demonstraram resistência ao projeto vinculado com as famílias e questionaram *“Você vai abrir sua sala para as famílias, não acha que será uma invasão? não acha que eles irão colocar empecilhos no seu trabalho? será que terão tempo de vir à escola discutir as leituras?”*. Apesar dos comentários negativos, não levou muito tempo para se transformarem em elogios e comentários motivadores, pois os professores perceberam as mudanças, inclusive em suas turmas que participavam do projeto na hora do intervalo. Assim, ao criar essa relação com os outros docentes e tendo a literatura como

ferramenta auxiliar nos demais componentes curriculares, Rita percebeu que o elo havia sido formado.

Contudo, no processo de desenvolvimento do projeto, a docente se depara com outra situação desafiadora: a pandemia ocasionada pela Covid-19. De acordo Rita, em março de 2020 a escola estava vazia devido ao isolamento social previsto nas medidas de segurança, não sendo possível a entrada de nenhum aluno na escola ou biblioteca, e este distanciamento foi desafiador. Foi então que alguns alunos decidiram comprar livros por conta própria, ler e emprestar aos colegas, demonstrando iniciativa e interesse pela leitura. Neste momento delicado, a participação da família tornou-se ainda mais necessária, e a docente, que temia leituras realizadas apenas pelo “ler por ler”, se surpreendeu ao perceber que as famílias se mostraram engajadas e comprometidas com o projeto. A docente relata que sempre buscou ser uma professora próxima das famílias, pois acredita que essa relação contribui para o sucesso do trabalho docente, de modo que anualmente organiza um “grupo fechado” na rede social *Facebook*, e lá compartilha, ao final de cada aula, fotos e vídeos das atividades realizadas em sala de aula, e os pais interagem com as publicações.

Durante a pandemia, para manter o contato com os pais, organizou-se um grupo de conversa via *WhatsApp* com os responsáveis de 34 alunos, e percebeu que no período entre fevereiro e março os alunos haviam lido 16 livros, que constituíram parte de suas bagagens de leitura. A docente relata que foi um período desafiador, pois algumas famílias não possuíam aparelho celular para todos, nem mesmo acesso à *internet*, e muitos alunos tinham dificuldade em acessar tanto as aulas *onlines*, quanto estar presente nas reuniões do projeto. “*Fui me adequando, passando as atividades num ritmo mais lento, gravando do celular e enviando pelo WhatsApp*”, disse a professora a respeito dos encontros do projeto.

Além disso, Rita organizou *lives* e vídeo chamadas com os alunos para discutirem juntos sobre as leituras realizadas, e este momento pedagógico registrou uma ação da docente que marcou os estudantes, tendo em vista que muitos estavam se sentindo sozinhos, e puderam ter a companhia da professora nesses momentos. Ainda, nestes encontros assíncronos que tinham por objetivo discutir o projeto, Rita convidou escritores renomados para um *bate-papo* com os alunos, como Maurício de Souza e Ricardo Azevedo, e declarou que as aulas remotas fizeram com que ela cometesse ousadias.

Neste sentido, Rita relatou que um dia, após reparar em uma árvore que embelezava a praça em frente a escola, suscitou a ideia de transformar aquela árvore em um “pé de livros”, onde poderia continuar o trabalho desenvolvido nas terças literárias. Desse modo, organizou-se o espaço com cenário mais livre, arborizado e aconchegante, para receber todos

que tinham interesse em participar das leituras, incluindo alunos de outras escolas que avistaram os livros pendurados na árvore, se aproximavam e escolhiam qual queriam ler. Ao todo, o projeto alcançou cerca de 600 crianças, e para Rita, ela estava literalmente plantando livros e colhendo os frutos diretamente “do pé”.

Em uma manhã, os alunos decidiram ir às ruas da comunidade divulgar os livros aos transeuntes, como relatou Alessandra Moreti, mãe de uma aluna: *“Fechou o sinal, alguns alunos seguraram uma frase e os outros saíram distribuindo os livros. eles se aproximavam dos carros para dar o livro e os motoristas diziam “hoje eu não tenho nenhum trocado”, e ficavam surpresos ao saber que os livros eram dados.”*. A docente Rita Mozetti afirma que o intuito de integrar as famílias no projeto, possibilitando a participação dos moradores, é formar uma comunidade de leitores para que a criança tenha alguém com quem possa compartilhar suas histórias e contar suas resenhas. Com a inclusão do projeto nas aulas, a escola teve destaque no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Ao final do projeto foi produzido um *Vlog* literário onde a professora lançou um desafio aos pais e alunos, que deveriam selecionar seu livro favorito para indicá-lo aos demais, gravando essa indicação e postando no *Vlog*. Em depoimento ao canal do *YouTube* Prêmio Educador Nota 10, Rita declarou que considera a literatura uma arte, embora muitas escolas compreendam este ensino de maneira burocrática e não procuram gerar interesse nas crianças para o assunto, e para a docente, priorizar ao aluno o papel de protagonista da sua aprendizagem gera uma diferença significativa no processo de ensino.

Em relação a sistematização do projeto, Rita declarou que articulou as atividades do currículo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente nas competências que referem-se a questões socioemocionais, como comunicação, argumentação, interatividade, troca de saberes, cooperação, empatia, convívio e conhecimento. De acordo com a docente, apesar de não ter em sua turma nenhum aluno com deficiência, houve a participação de outras crianças da escola com deficiência física e Transtorno do Espectro Autista (TEA), que não apresentaram dificuldades significativas na participação e contaram com o auxílio da turma quando necessário. Já em relação ao processo de avaliação, declarou que foi contínuo, avaliando as resenhas produzidas, as apresentações dos textos, os argumentos utilizados, as indicações feitas aos colegas e as discussões que ocorreram nos encontros.

Em síntese, Rita estruturou as seguintes etapas para serem desenvolvidas no projeto:

- 1) Selecionar obras literárias em diversos gêneros e acervos (pessoais, biblioteca da escola, biblioteca pública, etc);
- 2) Reuniu as famílias e os alunos para explicar o projeto, tendo selecionado previamente o primeiro livro a ser lido; posteriormente, combinou com os presentes o dia e horário para realização dos encontros;
- 3) Abriu sua sala de aula para recepcionar as famílias a fim proporcionar discussões sobre as obras lidas. Neste ponto, as dificuldades também são expostas, de modo que busquem um entendimento da obra coletivamente;
- 4) Exercite resenhas críticas a cada livro lido, estimulando os alunos a escreverem curiosidades sobre o autor, dados da obra, detalhes sobre a história, motivos que levaram a gostar ou não do livro;
- 5) Leitura, apresentação e discussão das resenhas;
- 6) Expandir o projeto à comunidade, conversando com escolas vizinhas para organizarem encontros literários;
- 7) Criar um *Vlog* literário que possibilite a socialização das leituras.

Diante do exposto, a coordenadora pedagógica do Instituto Vera Cruz, Andréa Luize, declarou no portal do Educador Nota 10 que o diferencial da proposta de Rita está em focalizar a formação leitora dos alunos, não se limitando apenas em ampliar a quantidade de títulos lidos pelos estudantes. A prática pedagógica da docente neste trabalho permitiu a criação de uma comunidade leitora, onde os alunos puderam ler, comentar, conversar e recomendar leituras uns aos outros, em pequenos ou grandes grupos. Este projeto, apesar de se constituir a partir da leitura do livro, compreende que esta ação é apenas uma etapa de todo o processo que levará ao hábito leitor, que pressupõe que não basta apenas realizar a leitura quando é necessário discutir literatura. Ainda, Andréa reforça que o trabalho estimula os alunos a produzirem textos que favorecem essa formação de leitores, e que o trabalho pedagógico desempenhado por Rita demonstra que a docente possui conhecimento sobre didática e sobre literatura, circulando bem na elaboração de sequências didáticas.

Por fim, Andréa diz que Rita compreende que apenas ler para uma criança na escola não é o suficiente para torná-la leitora de literatura, e por isso o trabalho desenvolvido pela docente se mostra cada vez mais direcionado para que as crianças compreendam a literatura

como expressão artística, favorecendo de fato, a formação de leitores que semeiam o “pé de livros entre amigos”.

4.1.2 ANÁLISE: Categorias teóricas

Zonas indeterminadas da prática:

Nesta categoria, observou-se que dentre as diversas situações pantanosas e indeterminadas da prática docente enfrentada por Rita durante o ano de 2020, a pandemia ocasionada pela Covid-19 se mostrou a mais impactante e desafiadora naquele momento, haja vista que a situação teve caráter atípico, e não sucedeu nenhum preparo prévio aos professores para lidar com as demandas que tal situação impôs ao ensino. Neste sentido, o trabalho docente encontrava-se diante de um momento delicado, permeado por situações imprevisíveis, complexas e constantemente mutáveis, atingindo questões psíquicas, sociais, econômicas e emocionais na vida dos alunos, e também, do professor.

Com a implementação do ensino remoto na escola, ampliou-se as dificuldades de um trabalho tradicionalmente complexo e individualizado, que tornou-se ainda mais solitário à docente, e também aos seus alunos. Ressalta-se que o distanciamento da escola implicado no isolamento social intensificou a individualização da prática docente, haja vista que os professores estavam exercendo seu trabalho em suas casas, ambientes destinados às suas vidas particulares, impedindo a interação entre os docentes, as possíveis discussões que tendem a ocorrer no ambiente escolar, e até mesmo inibiu a possibilidade de redes de apoio, essencial naquele momento. Desse modo, Rita conseguiu utilizar dos recursos materiais disponíveis naquele momento, ainda que limitados, para se comunicar com os alunos por meio de encontros assíncronos, amenizando o sentimento de solidão instaurado em muitos neste período. Aqui, a docente atendeu também ao *imperativo pedagógico*, haja vista que assumiu a responsabilidade e o compromisso ético imposto pela sua profissão.

Além disso, outro momento marcante no trabalho exercido pela docente foi a integração da comunidade e das famílias nas tarefas propostas, pois a ação, além de necessária para que o trabalho pedagógico pudesse ser concretizado em casa com o auxílio dos responsáveis, a professora direciona seu trabalho além da sala de aula, expandindo sua prática pedagógica e assumindo a dimensão complexa do trabalho docente. Percebe-se que tal estratégia tornou-se um dos pilares do trabalho de Rita, haja vista que não é comum à estrutura curricular das escolas contemplar a aprendizagem dos alunos a partir da integração de suas famílias no processo. Tradicionalmente, espera-se que a professora se responsabilize

pelo ensino, o aluno pela aprendizagem, e a família colha os frutos à distância, exercendo pouca ou nenhuma participação ativa nas atividades. Ressalta-se tal afirmação a partir da fala de um professor, que questiona à Rita “*Você vai abrir sua sala para as famílias, não acha que será uma invasão? não acha que eles irão colocar empecilhos no seu trabalho? será que terão tempo de vir à escola discutir as leituras?*”.

Todavia, o processo de ensino-aprendizagem demanda um trabalho coletivo, no qual a escola assume a responsabilidade enquanto instituição educacional, inclusive de estimular a participação ativa das famílias neste processo, como ocorreu no projeto didático “Pé de livros entre amigos”. Percebe-se que a professora assumiu a *dimensão política* da educação, e firmou a *posição pública* de seu trabalho, ao ampliar seu projeto didático à comunidade e permitir a participação de alunos de outras escolas, das famílias e de outros indivíduos que se interessaram pelas leituras.

Neste sentido, ao proporcionar a integração didática, Rita amplia seu trabalho docente, tradicionalmente dedicado aos alunos, passando a atender também os familiares, tendo em vista que, a partir deste momento, ela precisa explicar o projeto pedagógico aos pais, despertar o interesse dos mesmos pela literatura e motivá-los a se engajarem nas atividades propostas. Assim, observa-se que a dimensão complexa do trabalho assumido pela docente perpassou os alunos, tornando-se necessário a prática envolvente, também, aos pais. Ainda, percebe-se que a docente alcançou seu objetivo com os familiares no momento em que uma mãe presente no primeiro encontro do projeto demonstrou interesse em ler “O Pequeno Príncipe”, a qual o projeto oportunizou a retomada de uma leitura que ela relata ter começado ainda na infância, mas não havia compreendido.

Por fim, infere-se a relevância das “terças literárias”, que possibilitaram a ampliação do trabalho exercido pela docente, firmando um compromisso semanal com os pais e alunos. Ainda, ressalta-se que à medida em que a docente foi adotando novas estratégias para seu trabalho, aumentou-se a proporção da complexidade presente em sua prática, colocando-a diante de mais desafios. Posto isso, torna-se relevante apontar que ao elevar a prática docente a este nível prático, que ocorre nas zonas indeterminadas da docência, permeado por desafios singulares e imprevisíveis, a ação do professor é considerada ousada e exigente do ponto de vista pedagógico.

Imperativo pedagógico:

Aqui, percebe-se que o *imperativo pedagógico* presente na prática da professora sucede os momentos de complexidade do seu trabalho, aqueles que a coloca diante dos

desafios imprevisíveis mencionados na categoria anterior, fazendo com que a mesma assuma determinada postura, a fim de firmar sua responsabilidade com a turma, e também, com os próprios objetivos aos quais se propôs desenvolver. Isto porque, caso a docente se recuse a assumir tal compromisso, os desafios não irão se dissipar sozinhos, exigindo que ela busque por alternativas viáveis a fim de dar continuidade no projeto pedagógico, e consequentemente, efetivar a proposta didática e seu compromisso ético com a comunidade escolar.

Nesta perspectiva, destaca-se o momento do primeiro encontro com os pais, organizado pela docente a fim de apresentar a proposta do projeto, no qual uma das mães presentes comenta “*nossa, minha filha não lê nada! Ano passado ela já leu pouquíssimos livros, e ainda assim, com a minha intervenção. Será que ela vai ler Romeu e Julieta e Hamlet?*”. Percebe-se, a partir do relato de Rita ao afirmar ter sentido-se apreensiva ao ouvir o comentário feito por aquela mãe, que a professora teria de procurar métodos que motivasse os alunos à leitura, cultivando o interesse em participar do projeto. Assim, quando decidiu organizar momentos de leitura durante a semana para averiguar o comportamento e as emoções dos alunos mediante as atividades propostas, Rita estava atendendo ao *imperativo pedagógico* e viabilizando caminhos para efetivação da sua proposta.

Todavia, o trabalho docente tende a se tornar complexo diante das atividades que se propõe, e assumir a responsabilidade em determinadas tarefas, implica também em assumir uma série de decisões. Isto porque, apesar do planejamento posterior estruturado pelo professor, uma atividade envolve diversas etapas que não são necessariamente previstas pelo docente, e quando ocorre uma situação inesperada, o professor precisa se mostrar preparado e disposto a buscar alternativas que solucionem determinados problemas, assumindo o *compromisso ético* e a *dimensão política* permanentes em sua profissão.

Nesta perspectiva, ainda que diante de situações pantanosas, complexas de serem manejadas, Rita atendeu ao *imperativo pedagógico* ao buscar estratégias que cativaram os alunos, ampliando ainda mais seu trabalho e ultrapassando os limites técnicos, como evidenciou-se na situação na qual ela convida Maurício de Souza e Ricardo Azevedo, escritores renomados da literatura nacional, para que pudessem *bater-um-papo* com as crianças. Esta ação evidencia a proporção, o envolvimento e comprometimento profissional que a docente desenvolve pelo seu trabalho pedagógico.

Portanto, nesta categoria conclui-se que as decisões assumidas pela docente, indicando a perspectiva reflexiva e *imperativa* presente em seu trabalho, pautaram-se as

adaptações necessárias para contemplar os alunos durante as aulas de ensino remoto, a diminuição das atividades que foram solicitadas em ritmo lento, as gravações que eram realizadas pelo celular e enviadas aos pais através do aplicativo de comunicação *WhatsApp*, os encontros assíncronos com os alunos, objetivando a discussão das leituras e momentos de interação, entre outras estratégias que não se limitaram apenas ao ensino, assumindo um caráter de formação social dos pequenos.

Practicum Reflexivo:

Nesta categoria, analisou-se que embora Rita tenha se deparado com diversos desafios ao longo do desenvolvimento do projeto, manteve-se o foco nos objetivos iniciais, os quais ela havia estabelecido como necessários para efetivar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Para isso, assumiu decisões e buscou alternativas que amparassem sua prática mediante as zonas indeterminadas, tendo como finalidade tornar o aluno protagonista durante todo o processo, propondo atividades que ampliassem as possibilidades de fala do aluno, suas opiniões e posicionamentos, evidenciando de fato a aprendizagem do aluno.

Também, todo o trabalho docente foi pautado em um planejamento, evidenciando que para lidar com a complexidade implicada na docência, é necessário uma reflexão sobre a ação profissional, de forma crítica e sistemática acerca do trabalho docente, fazendo com que a professora perceba momentos da prática em que comete determinados erros e acertos. Além disso, a ampliação da proposta didática e o alcance dimensional da sua prática não seria possível sem a reflexão sobre seu trabalho, pois tal elemento presente na racionalidade prática possibilitou a sistematização dos objetivos, a partir do currículo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento pedagógico que prevê conteúdos e habilidades a serem trabalhados, direcionando o trabalho de Rita de modo que ela possa elaborar o conteúdo de modo coerente à realidade de seus alunos, ação que demanda preparo e envolve uma *dimensão reflexiva*.

Além disso, percebeu-se que as dimensões da prática docente que envolvem o *practicum reflexivo*, pautado no trabalho coletivo, ocasionou resultados que impactaram positivamente todos os envolvidos no projeto, incluindo os professores e alunos. Percebeu-se que os professores da escola passaram a reconhecer o potencial do trabalho de Rita, elogiando a professora pela iniciativa, evidenciando que a valorização e interesse demonstrado pelos colegas, do ponto de vista de Schon (1997), demonstra que a atitude da docente gerou impactos formativos para os demais professores, ampliando as possibilidades para os mesmos iniciarem novos projetos pedagógicos com suas turmas.

Assim, aponta-se que este movimento coletivo é o primeiro passo para que a prática docente deixe de lado sua perspectiva individualizada, comum aos professores que, muitas vezes, optam por não compartilhar seu trabalho devido ao receio de receber críticas, ou até mesmo, temem que outras pessoas coloquem empecilhos em sua prática, como destacado na fala do colega de Rita ao questioná-la sobre a participação dos pais no projeto pedagógico: “*Não acha que eles irão colocar empecilhos no seu trabalho?*”. Neste ponto, infere-se a relevância da professora abrir as portas da sala de aula e firmar sua prática no espaço público da educação, tornando suas idéias coletivas, passíveis de serem discutidas, não para ser pauta de críticas, mas para que não seja considerada imutável e não ir de encontro com as demandas dos mais interessados.

Mediante o exposto, evidencia-se que esta perspectiva coletiva da prática, se encorajada no ambiente escolar entre os docente, apresenta potencial para favorecer um espaço *practicum reflexivo* nas escolas. À vista disso, apesar de não ser possível afirmar que o trabalho docente entre os professores da referida escola tenha se tornado um trabalho cooperativo após o projeto “Pé de livros”, percebe-se que o trabalho didático apresentou potencial para semear o hábito de trocas entre os profissionais, a formação de um elo e o reconhecimento pela dimensão coletiva da prática pedagógica.

Figura 1) Crianças lendo ao redor da árvore



Fonte: Futura³

³ Disponível em: <Pé de Livros entre amigos: professora conquista Prêmio Educador Nota 10>. Acesso em: 02/09/2022.

Figura 2) Círculo de leitura entre as crianças



Fonte: Futura⁴

Figura 3) Rita amarrando livros na árvore



Fonte: Revista Diversa⁵

⁴ Disponível em: < Pé de Livros entre amigos: professora conquista Prêmio Educador Nota 10>. Acesso em: 02/09/2022.

⁵ Disponível em: <Educadora envolve estudantes e comunidade com projeto de leitura>. Acesso em: 02/09/2022.

Figura 4) Livros pendurados nas árvores



Fonte Diversa: Revista Diversa⁶

Figura 5) Crianças com megafone anunciando o momento de leitura



Fonte: Revista Diversa⁷

⁶Disponível em: >Educadora envolve estudantes e comunidade com projeto de leitura<. Acesso em: 02/09/2022.

⁷Disponível em: >Educadora envolve estudantes e comunidade com projeto de leitura< . Acesso em: 02/09/2022.

Figura 6) “Pé de livros” na comunidade



Fonte: Revista Diversa⁸

4.2 Robótica com sucata: promovendo a sustentabilidade - 2018

O projeto “Robótica com sucata: promovendo a sustentabilidade” foi idealizado pela professora Débora Garofalo e desenvolvido em conjunto com as turmas de 6º ao 9º anos da escola da rede pública do Estado de São Paulo EMEF “Almirante Ary Parreiras”, na qual Débora atuava como docente. À vista disso, de acordo com o documento do projeto redigido por Garofalo, disponível no *site* “Prêmio Professores do Brasil”, o trabalho foi estruturado de modo a integrar a disciplina de Informática Educativa oferecida na instituição, e teve por intuito mobilizar uma prática pedagógica e formativa, a fim de estimular a aprendizagem do aluno por meio da sua criatividade e habilidades de gerar possíveis benefícios e soluções aos problemas da comunidade local, a partir das atividades efetuadas no projeto.

De acordo com a idealizadora do trabalho, tal iniciativa teve como motivação o fato de que escola está inserida em uma comunidade carente localizada na região metropolitana do Estado de São Paulo, e enfrenta diariamente os impactos sociais de uma gestão política que fomenta a desigualdade social. Esses problemas são evidenciados nos alagamentos constantes decorrentes do descarte inapropriado de lixo e na ausência de saneamento básico na região, colocando os alunos em contato com esgoto aberto e doenças como leptospirose e dengue. Neste sentido, o projeto “Robótica com sucata: promovendo a sustentabilidade” propõe aos alunos a construção de robôs e objetos eletrônicos, tendo como recursos materiais os lixos recicláveis coletados nas ruas da comunidade na qual muitos deles residem e estudam, auxiliando na redução dos danos causados pelo descarte incorreto de lixos.

⁸Disponível em: >Educadora envolve estudantes e comunidade com projeto de leitura<. Acesso em: 02/09/2022.

Ainda, em relação à realidade social na qual a escola e os alunos estão inseridos, Garofalo apontou que a região é conhecida pela alta incidência do tráfico e da criminalidade, e consequentemente, a escola recebe jovens e crianças cujo os pais encontram-se em privação de liberdade dentro de sistemas prisionais. Essa realidade influencia na desmotivação e indisciplina apresentada no comportamento dos estudantes, sentimentos que se intensificam à medida que a incidência na defasagem de professores aumenta, como relatou Garofalo que, somente no período da manhã registram-se 25 professores, mas há no mínimo duas ausências diárias. Assim, o índice da participação familiar nas atividades escolares demonstrava pouco comprometimento da família no espaço escolar, contudo, tal fator era motivado por uma série de questões delicadas que as famílias enfrentavam, tais como as descritas anteriormente.

À vista disso, para dar início ao desenvolvimento do projeto com os alunos, Garofalo afirma que o primeiro ponto importante foi conhecer a realidade de seus alunos e da comunidade, realizando assim um diagnóstico detalhado a fim de compreender a perspectiva dos alunos acerca dos problemas levantados. Nesta etapa, o diagnóstico foi planejado em três momentos, sendo o primeiro a efetivação de rodas de conversa onde discutiu-se o uso das tecnologias e descarte de lixo, o segundo momento referiu-se a observação sobre o comportamento dos alunos, enxergando como eles lidavam com as tecnologias na escola, em quais momentos eles fazem uso dessa tecnologia e quais são os assuntos de interesse que eles procuram, e por fim, o último momento desta etapa correspondeu a avaliação diagnóstica, onde a professora conversou com docentes de diversas áreas buscando entender as dificuldades que os alunos tinham, e por meio de uma avaliação na plataforma *Google Forms* na qual os alunos tiveram de responder, a professora analisou e utilizou as respostas obtidas para direcionar seu trabalho ao encontro das necessidades dos alunos.

Além disso, a sistematização do projeto teve como princípio a participação democrática dos estudantes, que por sua vez, articularam em conjunto com a professora uma sequência didática pautada no currículo, incorporando *ações interventivas* acerca do estudo sobre o meio ambiente e o processo de reciclagem, valorizando ações sustentáveis, como por exemplo o recolhimento destes materiais para construção de protótipos de robótica. Foi proporcionado diversos estudos relacionados à temática, incluindo pesquisas, debates em grupos e aula externa, além de conversas com os moradores locais e comerciantes da região, de modo que os alunos pudessem se apropriar do assunto a partir dos conhecimentos teóricos e das atividades práticas, favorecendo a percepção do uso da tecnologia e ocasionando a conscientização acerca do hábito de reciclagem e da reutilização de materiais provenientes da mesma, transformando o lixo em robótica com sucata.

Contudo, a docente relata que a primeira dificuldade com a qual se deparou foi a limitação de referências para trabalhar o conceito “robótica com sucata” com seus alunos, de modo que foi necessário utilizar sua criatividade e inventividade, testando e investigando hipóteses. Diante desta situação, a docente recorreu a *internet*, onde pesquisou conceitos de robótica e sucata e encontrou materiais *online*s na plataforma *YouTube*, disponibilizados nos canais “*Tubalatudo*” e “*Manual do mundo*”, os quais foram utilizados como referência neste projeto.

Ao iniciar os trabalhos práticos que levaram a coleta de materiais recicláveis, foram retirados das ruas plásticos, papelão, alumínio, rolinhos de papel higiênico, tampinhas, palitos, isopor, latas, garrafas pet, bexiga, estilete, tesoura, fita isolante, materiais eletrônicos, motores, leds e ventoinhas, fios, alicate, chaves de fendas, ferro de solda, cola quente, e sucatas de todos os tipos, que foram levadas à sala de aula onde os alunos começaram a estudar linguagem de programação.

Inicialmente a professora acompanhou os estudantes para uma aula externa, onde eles puderam conhecer de perto o problema com o descarte impróprio dos lixos, questionando como eles poderiam utilizar a tecnologia para solucionar aquela situação. Além disso, a mentora do projeto relata que outras aulas como esta foram ministradas aos alunos, contudo, com os pais mostrando-se presentes e mais participativos. Então, o grupo registrou fotografias de pontos críticos da comunidade, recolheram alguns materiais recicláveis encontrados no caminho, conversaram com moradores locais sobre os problemas existentes em relação ao lixo, e ainda, elaboraram um ofício para a prefeitura regional do Jabaquara, solicitando que os responsáveis cuidassem e zelassem pelas áreas públicas necessitadas do bairro, ilustrando a carta com as fotos obtidas.

Nas aulas do projeto, discutiu-se a importância do “3R”, que consiste nas práticas de *reciclar*, *reduzir* e *reutilizar*, onde a professora ensinou aos alunos a importância dessas práticas, e eles puderam compartilhar essas informações com a comunidade local. As aulas eram regadas a questionamentos que a professora fazia aos alunos, a fim de incitá-los a pensar “qual utilidade este objeto pode ter?”, e relacionar sua função com as possibilidades de criação. Como exemplo, em uma das aulas Débora relata que levou uma bexiga, mostrou-a aos estudantes e perguntou “o que acontece quando enchemos a bexiga?”, após responderem que o ar fica preso dentro dela, a docente faz outra pergunta, “e se soltar a bexiga com o ar dentro? o que acontece?”, então responderam “a força do ar impulsiona a bexiga para longe”. Então, ao perceberem que a bexiga se movia com a força do ar, a professora solicita que os

alunos sugeriram o que pode ser construído com a bexiga, e a partir disso eles chegaram a uma idéia: um carrinho movido a bexiga.

Assim, após muito estudo e trabalho em equipe, o primeiro protótipo foi construído — um carrinho movido a balão de ar — e de acordo com Débora, “foi empolgante ver a alegria e o brilho nos olhos dos alunos por conseguirem criar um objeto que se movia, tornando a sala de aula acolhedora”. Também, Débora relata acreditar que o momento marcou os estudantes, pois muitos não possuíam brinquedo algum, e perceber que criaram um carrinho de brinquedo aumentou a autoestima e o envolvimento com o trabalho. De acordo com a docente, houve um envolvimento de toda a escola nesta atividade, contudo, constatou-se que os alunos que apresentavam comportamentos considerados indisciplinados foram aqueles que mais se envolveram com a proposta da tarefa. Ao perceber isso, a docente registra que informou aos pequenos que eles teriam liberdade para criar e opinar em todas as atividades efetivadas no decorrer do projeto e que todo processo deveria ser construído democraticamente, oportunizando momentos em que eles escolhessem o que desejavam produzir, construindo a aprendizagem coletivamente, com colegas e professores.

À vista disso, a professora sugeriu que os alunos registrassem todo o processo das atividades a partir de um diário de bordo, que seria elaborado através de gravações de áudio, colocando-os em contato com o *software audacity*, onde os áudios seriam editados, de modo que os alunos tivessem acesso a tecnologia também nesta tarefa. Além disso, os estudantes foram orientados previamente que o diário deveria contemplar informações como o objetivo da atividade, critérios adotados, avanços, quais tarefas foram bem sucedidas e quais tiveram dificuldades. Com isso, Garofalo ressalta que ouvir os alunos por meio desta tarefa permitiu perceber como sua prática pedagógica tem, de fato, os alcançado, demonstrando que estão absorvendo e mobilizando as aprendizagens adquiridas em aula, e conseguindo lidar com a tecnologia de uma forma significativa.

Em determinada etapa do projeto, os alunos se depararam com a oportunidade de participar do desafio JAM de robótica, lançado pelo Núcleo de Tecnologias de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, onde os estudantes precisavam produzir um vídeo com a finalidade de ter a escola escolhida para participar de uma vivência de robótica e ganhar um kit que continha materiais de robótica. Contudo, devido a limitação de recursos materiais presentes no kit, apenas 5 alunos conseguiram utilizá-lo, de modo que os demais seguiram utilizando a sucata como alternativa de desenvolvimento dos seus protótipos. Ainda assim, essa conquista estimulou os discentes a sentirem-se mais confiante sobre o trabalho que realizavam na escola, percebendo que de fato estavam tendo uma

aprendizagem significativa, e que podiam compartilhar estes conhecimentos em outros territórios e espaços públicos que não conheciam, pois existiam pessoas dispostas a ouvi-los. Tal iniciativa permitiu uma proporção maior de professores, alunos e instituições no geral adquirindo conhecimento e se espelhando no projeto “Robótica com sucata: promovendo a sustentabilidade”.

À medida que o projeto foi sendo desenvolvido e definindo seus contornos, as crianças apresentavam um interesse gradativo pelas atividades, se envolvendo em cada detalhe e projetando protótipos evoluídos em diferentes modalidades, agregando funcionalidades diversas aos eletrônicos, enfeitando com leds e outros ornamentos selecionados pelos pequenos inventores para compor suas criações. Neste ponto, Garofalo declara no documento referente ao projeto que ascendia nos alunos o interesse em ocupar o espaço escolar no contraturno das aulas, resultando no envolvimento da família e de outros conterrâneos que se interessavam pela iniciativa pedagógica, auxiliando na coleta de lixos recicláveis que achavam pelas ruas.

Dentre os protótipos produzidos no projeto, destacam-se carrinhos motorizados, robôs, máquina de refrigerante, aspirador de pó, entre outros objetos. Posto isso, Garofalo percebeu que a aprendizagem do estudante se tornou mais *ativa* e *atuante*, ampliando a *responsabilidade social* e o *pensamento científico* de seus alunos, que por sua vez, tornaram-se “protagonistas da sua aprendizagem ao reescrever a sua própria história”. Diante do contexto social e formativo do projeto, ampliou-se sua visibilidade e reconhecimento ao ser apresentado em eventos escolares e científicos, tais como a bienal do Parque Ibirapuera (SP), o Céu Alvarenga e a Feira de Inventividade e Criatividade (FIC) da Poli USP.

Por outro lado, o projeto continuava sendo compartilhado e exposto a comunidade escolar no interior da escola, de modo que os professores decidiram realizar a “feira de tecnologias”, buscando estimular os alunos a desenvolverem novos protótipos, e integrá-los com os pais e os moradores locais que foram convidados a assistir e prestigiar os estudantes. Nesta feira foi demonstrado à comunidade escolar a quantidade de lixos recolhidos nas ruas que foram reaproveitados e destinados à robótica e tecnologia, totalizando cerca de 500 kg de material reciclável. Ainda, buscando estratégias a fim de estimular ainda mais os alunos, os docentes organizaram certificados de participação, e também, uma votação que seria efetivada pelos frequentadores da feira, e aqueles trabalhos eleitos como destaques, recebiam como prêmio alguns livros, que foram adquiridos através do dinheiro arrecadado em uma doação organizada e financiada pelos próprios professores.

Posteriormente, a 6ª etapa foi direcionada a contemplar uma revisão das etapas anteriores, prevendo a reflexão e análise sobre as atividades que foram realizadas até aquele momento a fim de verificar como o projeto vem auxiliando na aprendizagem dos estudantes e transformando a realidade das crianças. Para isso, retomou-se as aulas externas que ocorreram nas ruas próxima a escola, onde verificaram a questão do descarte de lixo, e constataram que apesar da quantidade de resíduos encontrados ter reduzido consideravelmente, ainda foi possível encontrar lixos sendo descartados em locais inapropriados. Desse modo, os estudantes decidiram realizar uma feira de robótica com sucata com o intuito de demonstrar o que realizaram com o material recolhido das ruas, evidenciando em números a quantidade de lixo que foi retirado da comunidade e transformado em utensílios, convidando a comunidade a refletir sobre os impactos ocasionados ao meio ambiente devido ao descarte incorreto, e mostrando quais finalidades e destinos pode-se dar ao lixo produzido diariamente.

A sétima e última etapa do projeto teve como princípio a inclusão dos alunos com necessidades especiais, que necessitavam de um atendimento especializado para adaptar algumas atividades. A professora registrou quatro alunos, dos quais dois não precisaram de adaptação curriculares expressivas, tendo em vista que demonstraram conseguir acompanhar as atividades e realizá-las de modo convencional, em conjunto com o grupo. Já os outros dois alunos precisaram realizar as atividades de forma adaptada, como descrito a seguir:

ALUNO 1: Devido à problemas físicos, este aluno necessitava permanecer deitado na cadeira, de modo que demandou adaptações curriculares descritas por Débora como sendo “de grande porte”, pois não era possível a utilização de computadores pelo estudante, além da necessidade de locomoção por meio de cadeira de rodas. A professora levou em conta essas questões e, sabendo que o aluno escreve habitualmente com a sua boca, todas as atividades de escrita ou que se aproximasse, foram adaptadas para que ele realizasse desta forma.

ALUNO 2: Este aluno tem dificuldade na fala e apresenta comprometimento cognitivo, de modo que as adaptações foram direcionadas a fazê-lo perceber o que estava acontecendo nas atividades e orientando-o nas tarefas. Como exemplo, Débora registrou, “pegue a tampa”, “amasse a garrafa”, e assim por diante.

À vista disso, Débora relatou que não era habitual da escola e da equipe docente incluir os alunos com necessidades consideradas “especiais” nas atividades convencionais, de maneira que atingir essa etapa demonstrou a importância do projeto, sendo significativo para

a docente. Ainda, ela afirma que o trabalho foi sistematizado com o intuito de construir uma prática pedagógica envolvente e significativa aos seus alunos, de modo que posteriormente estes apresentaram familiaridade com o meio digital e tecnológico, tornando a tecnologia indissociável à escola e sala de aula.

Nesta perspectiva, a professora relata que antes do trabalho de robótica, era notória a falta de motivação dos discentes para frequentarem a escola., haja vista que na maioria das vezes eles manifestavam verdadeira aversão por terem que assistir às aulas. Assim, ela diz que “gostam de estar na escola pelo prazer de estarem com os amigos e comemoravam quando os professores faltavam. As aulas não faziam sentido para os alunos, tendo em vista que, infelizmente, prevalecia uma perspectiva estruturalista, com conteúdo exposto na lousa e livros didáticos, sem relação com o cotidiano, e os alunos não conseguiam atribuir sentido ao currículo”. Para a docente, havia uma ausência de um projeto interdisciplinar que abordasse o aspecto social, trabalhando sobre um mesmo tema em concordância com as diferentes áreas do conhecimento e que trouxesse em sua narrativa as tecnologias como estratégia de envolvimento, ampliando nos alunos o seu repertório de saberes e desenvolvendo suas competências e habilidades relacionadas à aprendizagem.

Ao relatar sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a docente afirma que o olhar reflexivo possibilitou a sistematização do que havia sido realizado até aquele momento, instigando a perceberem o que foi aprendido durante todo o processo, e quais intervenções eram necessárias e passíveis de serem efetuadas no projeto. Para isso, a professora relatou que foi necessário avaliar o desempenho dos alunos na efetivação do projeto como um todo, perpassando os momentos dialógicos, diagnósticos, formativos e contínuos, a partir dos recursos didáticos e tecnológicos utilizados.

DIAGNÓSTICA: Desempenhada desde o início do trabalho, com o intuito de conhecer o desenvolvimento intelectual do aluno e o nível de conhecimentos e informações sobre o assunto, de modo a orientar a prática educacional.

DIALÓGICA: Avaliou-se o diário de voz que continha o planejamento das ações. Neste ponto, a voz de cada um foi importante para avaliar e planejar a prática coletiva. O diário de bordo com a gravação dos áudios de cada etapa do trabalho também foi resgatado, oportunizando o momento de escuta e autoria do pensamento crítico-construtivo, enfatizando a cooperação e a colaboração que se mostrou presente no decorrer de todo o projeto.

FORMATIVA: Aqui, considerou-se a participação, o envolvimento e o desempenho dos discentes na realização das atividades propostas, com rubricas em cada etapa do processo a fim de aferi-lo, elencando ao longo das etapas os objetivos traçados e se eles foram atingidos. Também, solicitou-se que eles próprios avaliassem o projeto, realizassem uma autoavaliação e, por fim, avaliar o trabalho da docente.

Por fim, focou-se na mensuração do objetivo estabelecido, desempenho dos estudantes, atitudes e comportamento, envolvimento com o trabalho e protagonismo juvenil, com referência a cada classificação para situar cada aluno em seu desempenho. Todos foram avaliados de forma individual e coletiva. Ainda, a docente declarou que sempre procurou não estabelecer diferenças entre a própria e os alunos, pois também se colocava em papel de aprendizagem, e que “a robótica com sucata, sem dúvida, foi um mecanismo para que eles pudessem se sentir mais seguros, confiantes para aprender e transcender os aprendizados”. A princípio, os alunos demonstraram resistência em relação ao projeto, haja vista que as aulas de tecnologias eram vistas como entretenimento, além de considerarem como “tecnologia” apenas quando havia uso do computador. Desse modo, não enxergavam que a tecnologia envolve o uso de maquinários, que demanda pesquisa, investigação, cooperação, prática e experimentação, de modo que a professora afirma que em sua perspectiva era como se os alunos não conseguissem atribuir sentido para essas aulas.

Considerando as mudanças de comportamento dos alunos e o interesse demonstrado no decorrer das aulas, a professora percebeu o êxito do seu trabalho, haja vista que os alunos se apropriaram de tecnologias, criaram protótipos, foram protagonistas do projeto e registraram um marco importante na vida escolar, intervindo socialmente na comunidade. Além disso, Garofalo declarou que, a partir dos registros documentados no decorrer do projeto foi possível perceber que ainda há desafios a serem vencidos na tarefa de utilizar a tecnologia como instrumento transformador da educação brasileira, o qual ela acredita ser capaz de mobilizar os professores, pais, gestores, e toda a sociedade que se beneficia com a iniciativa, de modo que se construa uma escola que faça sentido aos seus alunos, que permita a inclusão dos mesmos na universidade, no mercado de trabalho, estimulando o pensamento científico, mas principalmente, uma escola que construa uma relação com a comunidade e inserem os conteúdos na realidade em que os alunos estão inseridos, cientes de que podem colaborar para um mundo melhor.

Neste sentido, a docente afirma que a avaliação por etapas realizada no trabalho lhe permitiu rever sua prática docente, de modo que durante o projeto ela foi se aproximando dos

alunos conforme via necessidade, escutando e aprendendo com eles, afirmando que “com certeza toda essa experiência me fortaleceu como docente, permitindo-me reinventar práticas em busca de ofertar qualidade e também equidade e inclusão”. Também, relatou que muitas vezes, dentro do processo, não há a dimensão de como a prática docente está, de fato, alcançando os alunos, ou se estão adequadas para garantir a aprendizagem, porém, registrar os processos proporciona refletir sobre os acertos e erros, possibilitando replanejar as estratégias e buscar ações para a melhoria da aprendizagem. Ainda, Débora diz que ao escrever sobre as atividades realizadas, permitiu-se refletir e repensar caminhos para ampliação do projeto, tendo como base toda a experiência vivida pelos discentes.

Para Débora, um ponto considerado fundamental para o sucesso do projeto foi o envolvimento e parceria de outros professores. A docente declara que devido às demandas do cotidiano escolar, o diálogo com os parceiros de trabalho ocorre de maneira limitada, ou às vezes sequer acontece, e essa falta de diálogo prejudica o trabalho docente em certo ponto, no que diz respeito ao compartilhamento das práticas. Para ela, a troca que ocorre nos diálogos entre os professores enriquece a aprendizagem escolar, tal como ocorreu no processo de desenvolvimento do “Robótica com sucata”.

Além disso, Débora destaca que considera seu projeto inovador ao possibilitar a aprendizagem de um grande tema gerador, a robótica, incorporando-a em um problema social situado na realidade daqueles estudantes, fazendo isso por meio de uma educação interdisciplinar, que busca trabalhar com soluções advindas das diversas áreas do conhecimento. Na perspectiva da docente, o trabalho efetivado sensibilizou tanto os alunos, quanto a comunidade, ao evidenciar necessidades de mudanças em seus hábitos e comportamentos diários que impactam o meio ambiente, permitindo cidadania, ocupar novos territórios educativos, intervir na aprendizagem ao permitir a criação das etapas e desenvolvimento em conjunto com os alunos.

Por fim, de acordo com a docente, a tecnologia foi o marco propulsor da aprendizagem neste trabalho, sendo que a mesma não é vista como “educativa” para grande parcela das escolas públicas do país, e ainda assim “foi utilizada de forma reflexiva, crítica e significativa, proporcionando um processo de investigação e despertando os alunos para a aprendizagem científica”.

ESTRUTURA

Desse modo, optou-se por estruturar o projeto, que teve duração de 6 meses, em quatro pilares. São eles: (1) oferecer condições para que os alunos aprimorassem suas

habilidades e competências ligadas ao currículo e ao uso das tecnologias; (2) sensibilizar e mobilizar os estudantes para mudança de hábitos referentes ao lixo e à reciclagem; (3) capacitá-los para serem multiplicadores de boas práticas junto à comunidade; e (4) introduzir e ampliar o conhecimento das diferentes áreas do conhecimento na robótica, elaborando construções, de modo a realizar experimentos, levantando e testando hipóteses, aguçando a curiosidade, trabalhando com resolução de problemas, alavancando a criatividade e a inventividade, com trabalho de colaboração em equipes. Além disso, as etapas foram constituídas por (1) diagnóstico inicial; (2) sensibilização; (3) aula externa com arrecadação dos materiais; (4) conceito de robótica; (5) desenvolvimento de protótipos; (6) aprendizado para além dos muros da escola; e (7) inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Assim, o trabalho apresentou uma relação de interdisciplinaridade ao proporcionar a mobilização dos saberes em diversas áreas do conhecimento, tais como:

DISCIPLINA	CONTEÚDO
CIÊNCIAS	Abordou a questão do meio ambiente, reciclagem, lixo e poluição do córrego.
GEOGRAFIA	Trabalhando alguns rios de São Paulo, especificamente o córrego das Águas Espraiadas, que se encontra com o Rio Pinheiros.
LÍNGUA PORTUGUESA	Exercício do uso da língua nos registros do projeto e também de uma carta formal de reivindicações de melhoria ao bairro.
MATEMÁTICA	Estudando algoritmos, softwares de programação como o scratch, aproximando os alunos da aprendizagem significativa, baseada em projetos, na investigação científica, na construção de conhecimento. Formas geométricas, noções espaciais, medidas, operações aritméticas e resolução de problemas.

À vista disso, Débora declara que a maior dificuldade com a qual se deparou foi encontrar materiais de referência na área, que pudessem servir como inspiração para orientar seu trabalho, sentindo que o mesmo ocorreu com outros professores que a comunicaram sobre esta defasagem. Considerando que muitos docentes solicitaram materiais e a questionaram sobre quais documentos poderiam ser utilizados em suas atividades, a professora decidiu escrever sobre seu projeto, almejando divulgar detalhadamente como

ocorreu o processo de desenvolvimento de suas ideias e de seu trabalho. Em suas palavras, ela queria “oportunizar a outros docentes a possibilidade de trabalhar com as tecnologias (robótica), através da experimentação, investigação e da inventividade”. Ainda, a docente relata que o seu maior intento com o projeto, “foi expor os alunos a uma prática pedagógica significativa, envolvente e que lhes permitisse atribuir sentido à escola e ao currículo, se envolvendo e intervindo em um problema social, que é a questão do lixo, ao construir um fazer pedagógico que resgatasse a autoestima dos jovens, que acreditavam não ser possível trabalhar com a robótica em uma escola pública, vivenciando desta maneira a competência de ensino da BNCC, que reza “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”.

Com isso, Débora conseguiu cativar o interesse e despertar a aprendizagem dos alunos mais indisciplinados, aqueles que constantemente recebiam rótulos de que não conseguem aprender. Isso mudou quando esses estudantes foram expostos a uma prática diferenciada e pertinente à situação em que viviam, participando ativamente do trabalho e mudando sua postura.

4.2.1 ANÁLISE: Categorias teóricas

Zona indeterminada da prática:

Nesta categoria considerou-se, primeiramente, que a escola onde Débora atua está inserida em uma comunidade carente localizada na região metropolitana do Estado de São Paulo, que enfrenta diversos problemas sanitários e sociais, prejudicando o pleno desenvolvimento dos alunos que são expostos diariamente à doenças como dengue e leptospirose, apresentando sinais de desnutrição e dificuldade de concentração nas aulas. Diante deste cenário, percebe-se que o trabalho docente efetivado na escola é permeado por situações complexas e pantanosas presentes na docência, decorrentes de problemas sociais e políticos que refletem diretamente na vida dos alunos e desafiam a atuação da professora. Neste sentido, ressalta-se que as situações imprevisíveis da prática presentes no trabalho de Débora, aparecem diante da docente não somente pela complexidade sempre implicada em seu trabalho, mas também por falta de políticas públicas, infraestrutura, saneamento básico e outras questões complexas que perpassam os limites impostos na prática pedagógica.

Outra característica marcante no trabalho da docente corresponde à participação dos alunos na construção do planejamento e execução das atividades, semeando o trabalho coletivo idealizado pela professora. Todavia, ao ampliar sua prática a outros indivíduos, permitindo não somente a colaboração nas atividades, mas também no planejamento, intensifica-se a complexidade implicada na proposta pedagógica, haja vista que o trabalho coletivo demanda cuidado, reflexão e planejamento para não inviabilizar as tarefas propostas pelo projeto. Neste ponto, observa-se que Débora obteve êxito em incluir os alunos na estruturação do projeto didático à medida em que manteve, também, a organização e coerência demonstrada em seu trabalho.

Aponta-se também que o trabalho docente desenvolvido por Débora assume a dimensão complexa da docência, tendo em vista que a professora busca compreender a perspectiva social de seus alunos a partir de um diagnóstico detalhado, percebendo a questão em torno do lixo, e assume um compromisso pedagógico para amenizar o problema de maneira educativa. Assim, quando a docente direciona seus alunos às ruas da comunidade para coletar os lixos recicláveis, ela está ampliando a possibilidade de atuar em zonas indeterminadas da prática docente. Desse modo, a proposta de Débora está vinculada a um compromisso ético com as crianças, do qual ela precisou firmar uma *posição pública* para efetivar o trabalho.

Além disso, as zonas indeterminadas encontram-se semeadas em todos os âmbitos da educação, e no campo da docência o professor pode escolher se irá assumi-la, ou não. À vista disso, é possível evidenciar tal característica no trabalho de Débora à medida em que amplia-se sua prática, haja vista que quanto maior alcance seu trabalho tem, maior a proporção da complexidade ele irá atingir, como por exemplo quando Débora não se limita ao ambiente da sala de aula, propondo aos alunos aulas externas, levando-os às ruas da comunidade, apresentando o projeto em outras instituições, e até mesmo, envolvendo dimensões políticas e governamentais no projeto, no momento em que os alunos escrevem uma carta para a prefeitura regional do Jabaquara solicitando mudanças na comunidade. Aqui, a professora assume a dimensão complexa da docência e enfrenta as zonas indeterminadas da prática, atendendo ao *imperativo pedagógico* e, principalmente, *firmando a posição pública* da sua profissão.

Todavia, ao expandir seu trabalho ao público, agregando outros sujeitos ampliando o alcance da sua prática, conseqüentemente, a atividade docente se torna ainda mais complexa do ponto de vista pedagógico, pois a prática que antes era individual, agora, se torna coletiva. Dessa forma, ao iniciar o projeto didático “Robótica com sucata” e se deparar com a falta de

referência para trabalhar a temática com os alunos, Débora estava diante de um desafio que podia limitar o seu trabalho, contudo, a partir da investigação e da busca por materiais paradidáticos que pudesse amparar seu trabalho, a docente lida com a dimensão artística e criativa da docência como alternativa para superar desafios permeados nas zonas indeterminadas da prática docente. Além disso, havia crianças que sequer possuíam brinquedos, e a partir do projeto puderam inventar protótipos de carrinho e brincar com ele, refletindo a dimensão e o alcance que a proposta da professora ocasionou na vida daqueles alunos.

Imperativo pedagógico:

O lixo descartado em lugares impróprios, os riscos que a falta de saneamento básico proporciona às crianças e comunidade, são alguns dos problemas sociais que Débora teve de enfrentar para exercer sua prática docente, buscando alternativas para superar tais desafios a partir do trabalho pedagógico que atende a postura do *imperativo*. Ao propor um projeto didático que articula o conteúdo escolar e, ao mesmo tempo, intervém como alternativa para solucionar um problema da comunidade, a docente assume um compromisso com os alunos e com sua prática, tendo em vista que há uma responsabilidade ética mencionada por Shulman (2003). Outro momento em que a docente demonstra atender ao *imperativo pedagógico* refere-se ao começo do projeto, quando busca referências para trabalhar a temática “robótica com sucata”, pois ali, Débora escolhe expandir sua atuação e não se restringir ao fato de que não possuía material o suficiente, criando caminhos para superar os desafios e dar continuidade no seu trabalho, demonstrando uma *dimensão artística* do trabalho docente.

É válido ressaltar que o reconhecimento que o projeto ganhou para além da escola, diante do trabalho desenvolvido pelos alunos, também é resultado do trabalho docente empenhado pela professora, que com a ampliação do alcance do projeto, ampliou-se as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principal foco da professora. Além disso, a prática docente foi de encontro com a realidade dos alunos, haja vista que coletar lixos recicláveis reduzia o número de lixos nas ruas da comunidade.

Practicum Reflexivo:

Lidar com situações singulares e indeterminadas da prática docente exige do professor um planejamento, de modo que ele se organize e avalie as possíveis estratégias para lidar com determinado problema. Neste sentido, evidencia-se tal elemento no trabalho de Débora, pois a docente sistematizou um planejamento e estruturou três etapas a serem seguidas, em uma sequência que prioriza o entendimento e a aprendizagem dos alunos. Todavia, para efetivar um planejamento, é necessário *reflexão sobre a ação* por parte do professor, de modo que ele

enxergue e perceba quais atitudes podem ser manejadas mediante determinada situação. Além disso, ao priorizar um ensino democrático e com a participação de todos, incluindo os alunos em todos os momentos de planejamento e execução das atividades, colocando-os em uma posição de protagonista, é um fator que tende a deixar o trabalho mais complexo e menos previsível, demandando reflexão.

Na atividade do diário de bordo, onde os alunos tiveram de registrar todo o processo das atividades a partir de áudios, a professora mantém como foco a aprendizagem dos alunos, proporcionando momentos onde possam experimentar a tecnologia e seguindo os objetivos propostos por ela. Mediante o exposto, ressalta-se que um trabalho pedagógico desta proporção, que envolve dimensões sociais, políticas e educativas, exige um preparo por parte do professor que, por sua vez, deve exercer sua prática permeada de *reflexões*. O espaço de tempo entre o planejamento e a execução das atividades são momentos interligados e constituídos por uma série de tarefas exercidas pelo professor, exigindo maturidade, criatividade e *reflexão na ação*, para que o trabalho não se torne vago e que a proposta inicial não se perca ao longo do processo.

Também, o trabalho desenvolvido teve como impacto a prática docente de outros professores, tendo em vista que decidiram organizar a “feira de tecnologias” a fim de estimular os alunos a desenvolverem novos protótipos. Tal iniciativa demonstra o teor formativo do projeto para a equipe escolar. Além disso, ao documentar o trabalho realizado junto com os alunos, Garofalo está registrando parte de sua prática docente, gerando material para auxiliar no processo de reflexão sobre seu trabalho pedagógico, e também, para auxiliar outros professores que, futuramente, venham a necessitar deste material.

Figura 7) Crianças manuseando um protótipo⁹

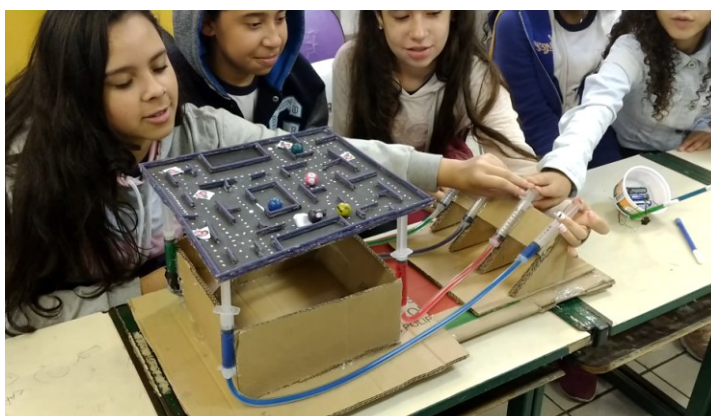


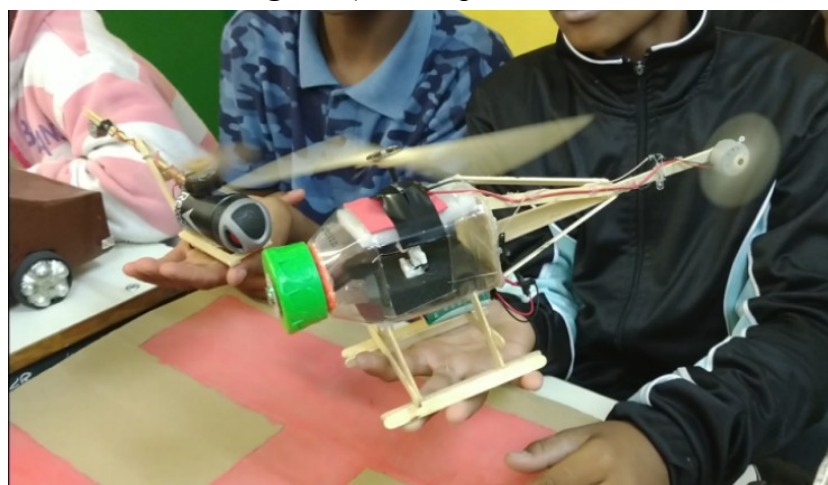
Figura 8) “Robótica com sucata” na comunidade

⁹ Fonte: Secretaria Municipal de Educação



Fonte: Brasil de Fato¹⁰

Figura 9) Protótipo de avião



Fonte: Secretaria Municipal de Educação¹¹

5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente transita por zonas indeterminadas da prática, na qual ocorrem situações imprevisíveis, singulares, e até mesmo caóticas, que desafiam a atuação do professor e o coloca diante da complexidade presente na docência. Tais situações perpassam os problemas de ordem social, política, cultural, entre outros fatores que implicam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, exigindo uma postura investigativa e criativa

¹⁰Disponível em: >Transformando lixo em currículo: conheça a brasileira indicada ao "Nobel da Educação"<. Acesso em: 02/09/2022.

¹¹Disponível em: >Robótica com sucata, promovendo a sustentabilidade - SME Portal Institucional<. Acesso em: 02/09/2022.

do professor. Desse modo, Schon (2000) propõe uma nova epistemologia da prática como alternativa para lidar com a complexidade presente na docência, que envolve processos intuitivos, artísticos e reflexivos, oferecendo condições que possibilitam preparar o professor para atuar nas zonas indeterminadas da prática.

Diante disso, a presente pesquisa buscou identificar e discutir elementos da racionalidade prática (SCHON, 2000) - especialmente processos intuitivos e artísticos - que se revelam na atuação de professores que lidam com a complexidade da docência, enfrentando “zonas indeterminadas da prática” docente. A partir do objetivo geral, definiu-se como objetivos específicos para efetivação deste trabalho uma discussão conceitual acerca da racionalidade prática, práticas reflexivas e das zonas indeterminadas da prática docente, a partir de artigos acadêmicos e livros em circulação na área educacional. Além disso, explorou-se documentos relativos a casos de práticas docentes reconhecidas como significativas e inovadoras do ponto de vista pedagógico, a fim de identificar e discutir processos intuitivos e artísticos que se mostram presentes nos casos analisados.

Neste sentido, como principais resultados obtidos a partir deste estudo, discutindo a complexidade da docência sob a perspectiva da epistemologia da prática, apontou-se que a nova concepção epistemológica da prática designada por Schon (2000) não é unicamente responsável por solucionar os problemas situados na complexidade da docência, porém, tal modelo de racionalidade, se apropriada aos processos formativos de professores, pode apresentar caminhos alternativos para manejar e superar os desafios que surgem na sala de aula. A partir disso, verificou-se que as professoras lidaram com o caráter complexo ligado às suas práticas por meio de um planejamento sistematizado, que demandou reflexão, pensamento crítico, criatividade, investigação, e inovação do trabalho docente.

Tais processos mencionados acima constituem parte da dimensão artística e intuitiva da docência, indicando que há elementos da racionalidade prática presentes na atuação das professoras dos casos analisados. Contudo, tais elementos não são evidenciados no cotidiano escolar, colaborando com que a zona indeterminada da prática se torne cada vez mais complexa. A partir deste estudo, considera-se que quando o docente amplia a visibilidade da complexidade presente em sua prática, amplia-se também as possibilidades de recursos para lidar com determinadas situações.

Também, identificou-se no estudo que as professoras focalizadas assumiram o *imperativo pedagógico* (SHULMAN, 2003) em seu trabalho, tendo em vista que ambas lidaram com responsabilidades e com um compromisso ético diante das situações, expandindo a complexidade de suas práticas de acordo com as demandas de seus alunos.

Portanto, as docentes precisaram assumir a dimensão política do trabalho docente, firmando uma *posição pública* (NÓVOA, 2017) a partir de sua atuação, na qual expandiram suas práticas para além da sala de aula, envolvendo outros professores, os alunos, suas famílias, e até mesmo outras instituições, tornando suas propostas ainda mais visíveis diante da comunidade, e ampliando o trabalho pedagógico. Desse modo, ressalta-se que Débora e Rita assumiram a dimensão complexa da prática, permeada por situações atípicas, singulares e imprevisíveis, e enfrentaram os desafios encontrados no decorrer do caminho.

Observou-se também, como previsto por Nóvoa (2013), que o desenvolvimento coletivo dos projetos didáticos, situado no espaço público da educação, possibilitaram o rompimento da fronteira entre escola e sociedade, ultrapassando os limites que os muros da escola impõem em determinadas situações. Além disso, observou-se que os dois projetos didáticos revelaram um potencial formativo inclusive para os demais professores que atuavam nas escolas em que os projetos foram desenvolvidos. Nesses casos, evidenciou-se a possibilidade de o ambiente escolar se tornar um *practicum reflexivo* (SCHON, 1997), a partir do trabalho conjunto realizado entre os professores. Destacou-se que, ao ampliar a visibilidade do seu trabalho, as duas professoras compartilharam suas práticas pedagógicas, tornando-as públicas e rompendo com a individualidade tradicionalmente presente no trabalho docente.

Todavia, é importante reconhecer que o trabalho docente realizado dia-a-dia nas escolas, sobretudo em contextos de maior precariedade, enfrenta desafios (sociais, humanos, políticos, econômicos, etc) que podem limitar consideravelmente as possibilidades de os professores assumirem, como muitos gostariam, um comprometimento *imperativo* diante das situações complexas. Isto porque a complexidade do trabalho docente inicia-se, muitas vezes, antes mesmo do professor entrar na sala de aula, haja vista que eles precisam lidar com a sobrecarga de trabalho e ausência de recursos materiais para executar as atividades, como ocorre frequentemente no Brasil, especialmente em escolas públicas que apresentam um índice significativo de defasagem na aprendizagem. Nesta perspectiva, assumir os desafios implicados na complexidade da docência, firmar uma posição política na sua prática e almejar atender ao *imperativo pedagógico*, se torna incompatível com a realidade cotidiana do professor, permeada por limitações políticas e sociais. Assim, não se considera que os casos aqui considerados possam ser assumidos como parâmetros de comparação para os demais professores e suas práticas. Não se trata disso. Trata-se, antes, de casos em que aspectos da complexidade da docência e de seu enfrentamento pelas professoras revelam-se de maneira clara, oportunizando análises e discussões.

Mediante o exposto, cabe ainda afirmar que os resultados reunidos pela presente pesquisa sugerem a relevância de realizar novos estudos que discutam processos formativos de práticas de ensino na formação de professores, abordando a perspectiva epistemológica da prática designada por Schon (2000). Por fim, é necessário estudos que buscam pautar a complexidade da prática durante a formação inicial de professores, investigando alternativas para amparar o aluno para o momento em que forem atuar na sala de aula, especialmente nos estágios supervisionados.

REFERÊNCIAS

CERVANTES, Miguel de. Dom Quixote. Capítulo XXV — Onde se conta a aventura dos zurros, e o gracioso caso do homem dos títeres, com as memoráveis adivinhações do macaco. Wikisource, n.p. 16 de janeiro de 2014. Disponível em: Dom Quixote/II/XXV - Wikisource. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

CRAIDY e KAERCHER, Educação Infantil: Pra que te quero? - Editora Artmed, Janeiro de 2009.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. PROFESSOR REFLEXIVO: UMA INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. Revista de Educação do Ideau, [s. l.], 2013. Disponível em: >professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. < Acesso em: 9 jul. 2022.

GAROFALO, Débora Denise Dias. Robótica com sucata: promovendo a sustentabilidade. Prêmio Professores do Brasil, 2018. Disponível em: > Profª Débora Denise Dias Garofalo <. Acesso em: 20 maio 2022.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Cap. 4 p. 44-45.

GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: *OS PROFESSORES e a sua formação*. [S. l.]: Publicações Dom Quixote, 1997. cap. 5, p. 93-114.

NÓVOA. Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa, v.47, n. 166, p. 1106-1133, dezembro de 2017.

PAGENOTTO, Maria Lígia. Com “pé de livros”, professora Rita Silva cultiva uma comunidade literária na escola. Revista Nova Escola Box, 18 de set. de 2020. Disponível em: > Com “pé de livros”, professora Rita Silva cultiva uma comunidade literária na escola.< Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, L. R. C.; et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação –EDUCERE. Paraná. Out. 2009.

SILVA, R. M. Educadora envolve estudantes e comunidade com projeto de leitura. Entrevista cedida à Revista Diversa educação inclusiva na prática. 12 de novembro de 2020. Disponível em: > Educadora envolve estudantes e comunidade com projeto de leitura <. Acesso em: 29 de agosto de 2022.

SILVA, R. M. Pé de Livros entre amigos, Futura, n. p., 4 set. 2020. Entrevista cedida a Hugo Rosas. Disponível em: > Pé de Livros entre amigos: professora conquista Prêmio Educador Nota 10 <. Acesso em: 28 ago. 2022.

SILVA, R. M. Projeto de Franca (SP) é finalista do prêmio Professor Nota 10. Entrevista cedida ao G1 Mais Caminhos, 17 out. 2020. Disponível em: > Projeto de Franca (SP) é

finalista do prêmio Professor Nota 10 | Mais Caminhos | Rede Globo <. Acesso em: 26 ago. 2022.

SILVA, R. M. Rita Mozetti - Educadora Nota 10 - 2020. [S. l.], 2020. Entrevista cedida ao Podcast “PodBean”. Disponível em: >Rita Mozetti - Educadora Nota 10 - 2020 <. Acesso em: 30 jul. 2022.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: OS PROFESSORES e a sua formação*. [S. l.]: Publicações Dom Quixote, 1997. cap. 4, p. 77-91.

SCHON, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee. What different picture emerges, and what consequences follow, if we think about the teacher as the primary agent of his or her own accountability? *In: Carnegie Foundation Archive*. n.p. Outubro de 2003.

YAMANAKA, J. ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo (SP): Pólen, 2019.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.. *In: OS PROFESSORES e a sua formação*. [S. l.]: Publicações Dom Quixote, 1997. cap. 4, p.115-138.