

O COLETIVO DE TRABALHO E O TRABALHO COLETIVO NO PNAIC: UM OLHAR A PARTIR DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

JANE MARIA BRAGA SILVA¹ 

REGINALDO FERNANDO CARNEIRO² 

RESUMO: As reflexões apresentadas neste artigo tratam de alargar a compreensão do trabalho coletivo e o coletivo de trabalho a partir de um exemplo de política educacional – *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) – com foco na alfabetização matemática, num diálogo aberto entre as áreas da educação e da Clínica da Atividade (psicologia), diante do desafio de garantir direitos de aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor. A pesquisa, de abordagem narrativa, culminou na defesa de valorização material e imaterial dos professores, explorando indícios que interferem no trabalho coletivo e no coletivo de trabalho e evidenciando crenças e valores desenvolvidos durante o processo de formação profissional com o PNAIC.

Palavras-chave: Trabalho coletivo. Coletivo de trabalho. Desenvolvimento profissional docente. Clínica da Atividade. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

THE WORK COLLECTIVE AND THE COLLECTIVE WORK IN THE PNAIC: A LOOK FROM THE CLINICAL ACTIVITY

ABSTRACT: The reflections presented in this article aim to broaden the understanding of collective work and the work collective based on an example of educational policy – *National Pact for Literacy at the Right Age* (PNAIC) – with a focus on mathematical literacy, in an open dialogue between the areas of Education and Clinical Activity (Psychology), in view of the challenge of guaranteeing learning rights, both for students and teachers. The research, with a narrative approach, culminated in the defense of material and immaterial valorization of teachers, exploring evidence that interferes in collective work and the work collective and highlighting beliefs and values developed during the professional education process with the PNAIC.

Keywords: Collective work. Work collective. Teacher professional development. Clinical Activity. National Pact for Literacy at the Right Age.

1. Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora – Juiz de Fora (MG), Brasil. E-mail: janebraga.jf@gmail.com

2. Universidade Federal de Juiz de Fora  – Faculdade de Educação – Departamento de Educação – Juiz de Fora (MG), Brasil. E-mail: reginaldo.carneiro@ufff.br

Editora de seção: Carmen Sylvia V Moraes 

EL COLECTIVO DE TRABAJO Y EL TRABAJO COLECTIVO EN EL PNAIC: UNA MIRADA A PARTIR DE LA CLÍNICA DE LA ACTIVIDAD

RESUMEN: Las reflexiones presentadas en este artículo tratan de ampliar la comprensión del trabajo colectivo y del colectivo de trabajo a partir de un ejemplo de política educacional – *Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta* (PNAIC) – con el foco en la alfabetización matemática, en un diálogo abierto entre las áreas de Educación y de la Clínica de la Actividad (Psicología), frente al desafío de garantizar derechos de aprendizaje, tanto para el estudiante cuanto para el profesor. La investigación, de abordaje narrativa, culminó en la defensa de valorización material e inmaterial de los profesores, explorando indicios que interfieren en el trabajo colectivo y en el colectivo de trabajo y evidenciando creencias y valores desarrollados durante el proceso de formación profesional con el PNAIC.

Palabras-clave: Trabajo colectivo. Colectivo de trabajo. Desarrollo profesional docente. Clínica de la Actividad. Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta.

Introdução

As narrativas e os apontamentos reflexivos trazidos à tona são oriundos da pesquisa de doutorado de Silva (2022). Para este artigo, fazemos um recorte do diálogo aberto com alguns princípios da Clínica da Atividade, na área da psicologia, com base nas obras de Clot (2007) e Clot e Faïta (2000), articuladas com pressupostos dos educadores Alarcão (2000), Vasconcellos (2002), Huberman (1995), Gatti et al. (2019), Marcelo (2011), entre outros, a fim de alargar a compreensão do trabalho coletivo e do coletivo de trabalho a partir de um exemplo de política educacional – o *Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) – com foco na alfabetização matemática.

Ao discorrer sobre a alfabetização matemática de acordo com o PNAIC, a pesquisa de doutorado traz à centralidade o desenvolvimento profissional docente ancorado numa coletividade que tem uma história, que requer consciência, pesquisa, conhecimento, políticas, práticas e o envolvimento contínuo de seus participantes. Explorando indícios de suas próprias práticas enquanto docente, coordenadora pedagógica e formadora-pesquisadora, articuladas com narrativas dos participantes de sua pesquisa, disserta sobre o trabalho coletivo e o coletivo de trabalho como elementos fundamentais no contexto educacional.

Na pesquisa, utilizaram-se os dispositivos entrevista narrativa, biograma e análise de documentos. Realizaram-se entrevistas com 11 participantes (professoras e coordenadoras pedagógicas), das quais alguns excertos são utilizados para evidenciar e apoiar os sentidos construídos e os diálogos abertos com os pesquisadores da área da educação e da Clínica da Atividade sobre o trabalho coletivo e o coletivo de trabalho. Como a pesquisa foi numa abordagem narrativa, assim como sua escrita, passamos a justificar e a utilizar a primeira pessoa neste artigo científico.

A partir do exposto, iniciaremos trazendo os parceiros de conversa para alargar a compreensão do trabalho coletivo e o coletivo de trabalho. Posteriormente, exporemos um exemplo de política educacional que iniciou o favorecimento dessas perspectivas em diálogo com os autores que tratam do processo de formação profissional docente e finalizaremos com retomadas e necessidades no cenário educacional, para a garantia de direitos.

Sentidos sobre o Coletivo de Trabalho e o Trabalho Coletivo...

Assim afirma a professora e coordenadora pedagógica Lúcia:

Tinha que ser uma política de rede para os professores poderem ver que aquilo que começou ali atrás faz sentido e é interessante, para que ele possa dar continuidade, porque o trabalho não tem essa continuidade que deveria ter e, muitas vezes, quando acontece a troca de um professor, ele não consegue dar continuidade ao trabalho, porque ele não tem conhecimento daquilo, então está sempre tendo uma ruptura. Nisso que a gente tenta implementar e isso é uma dificuldade geral que eu vejo na rede e, muitas vezes, o aluno fica estagnado por causa dessa falta de continuidade, mesmo que o aluno já tenha evoluído desde que chegou na escola, às vezes, o professor que acaba de chegar não sabe disso. Por isso, deveria ser desenvolvido em rede (Entrevista com Lúcia, 2019).

Entendo bem o que Lúcia quis dizer, porque nos últimos anos, até 2023, em escolas da rede municipal de Juiz de Fora, trabalhamos com mais de 50% de profissionais contratados tanto no quadro de docentes quanto no quadro de coordenadores pedagógicos. A ausência de concurso público há mais de dez anos causou um rodízio grande de professores nas escolas. Embora em algumas instituições parte dos profissionais retorne como contratados em anos seguidos, sempre há mudanças que contribuem para rupturas. Como coordenadora pedagógica, tenho o sentimento de que o processo de formação ocorrido nas unidades escolares com o grupo de professores é, com muita frequência, um recomeço. Inclusive com meus pares coordenadores, pois a escola em que atuo nessa função no turno da manhã tem no período da tarde uma outra coordenadora, que muda com frequência anual. O mesmo acontecia na escola em que trabalho como professora.

A profissional responsável pela formação em nível micro na escola é a coordenadora pedagógica – que, além da formação, precisa revelar grande domínio da legislação e da prática. Caso ela tenha sido contratada e não tenha estabelecido contato com o grupo em anos anteriores, o processo nem sempre atende à demanda do grupo e às necessidades da escola e/ou da rede de ensino, pois, embora o coletivo de trabalho apresente características comuns, o trabalho coletivo pode ficar comprometido. É essencial o desenvolvimento profissional para todos os profissionais que compõem esse coletivo, assim como condições de trabalho para sua efetivação. É preciso, ainda, um pacto com responsabilidades partilhadas e alinhadas também em nível institucional.

A referência e a distinção entre coletivo de trabalho e trabalho coletivo, discutidas e defendidas aqui como um dos direitos de aprendizagem da docência¹, são ancoradas em Clot (2007), Clot e Faïta (2000), Alarcão (2000) e Vasconcellos (2002).

Clot (2007) interpreta o trabalho docente como um gênero profissional. Ao se apropriar dos construtos de Bakhtin sobre os gêneros de discurso, para situar os gêneros profissionais, entende que,

[...] os antecedentes da atividade em curso não se resumem à memória pessoal, que faz do professor não apenas um ator, mas um sujeito. Há antecedentes sociais da atividade em curso, uma segunda memória, dessa vez objetiva e impessoal, memória que compõe o perfil da atividade em situação: maneiras de se apresentar, maneiras de se dirigir aos outros, maneiras de começar e terminar uma atividade, maneiras de conduzi-la eficazmente essa atividade a seu objeto (Clot, 2007, p. 195).

De acordo com o autor, o trabalho do professor assume características próprias e fornece aos trabalhadores que ingressam na profissão um corpo de conhecimentos sobre esse ofício que é ajustado segundo tempos, espaços e interações com os outros (pares, alunos, gestores). Portanto, envolve memórias

impessoais e coletivas do gênero profissional, que sofre variações e metamorfoses entendidas como *estilos profissionais* durante a situação, ou seja, durante o desenvolvimento real da atividade da docência.

Considero essa perspectiva bastante interessante para pensar e dialogar sobre as práticas da docência em matemática. Para alguns autores, entre eles Marcelo (2011), os professores chegam para “dar aulas” com (pre)conceitos acerca de como funciona o mundo do ensino, configurados por meio do que ele denomina de “aprendizagem por observação”, pois, até chegar à profissão docente, eles vivenciam parte do processo como aluno na instituição escolar, construindo ideias e modelos ancorados nas experiências enquanto discente, ou seja, especificamente o gênero profissional docente está posto, além das memórias impessoais e coletivas sobre a profissão, também pelo estreito contato com a profissão como discente.

Ao se deparar com a docência em Matemática, o professor dos anos iniciais, nas turmas de alfabetização, poderá criar novos sentidos ao agir a partir de suas experiências com esse campo do conhecimento enquanto aluno, professor e pesquisador, no encontro com outras necessidades da profissão.

Para a construção de estilos de aprendizagem (Souza-e-Silva, 2004) e de outras crenças sobre o ensino da matemática, por exemplo, apropriado-me, mais uma vez, de Marcelo (2011), que critica programas de formação que não consideram a prática, os contextos escolares e o tempo necessário para desenvolver conhecimentos e reflexões sobre a práxis. Segundo o autor,

[...] é uma evidência de que o paradigma tradicional pelo qual o desenvolvimento profissional docente se organiza em torno de unidades discretas de conhecimento ou habilidades, ministradas por especialistas, em locais distantes das escolas, com duração limitada, com pouco acompanhamento e aplicação prática, não tem possibilidade de mudar nem as crenças nem as práticas docentes dos estudantes (Marcelo, 2011, p. 13)².

Aprender e ensinar matemática na perspectiva do letramento, uma das abordagens do PNAIC, implica aprendizagens, aprofundamentos e prescrições com autorias de pares – de quem está dentro da sala de aula da educação básica nos anos iniciais. Implica a existência de grupos de formação que partilhem experiências para ressignificar o gênero profissional a partir da adoção de *estilos profissionais* que provocam mudanças e novas crenças daquela matemática vivida e contada pelas participantes da pesquisa, que consistia em reprodução e sofrimento e levou-as ao afastamento da área de exatas, quando fizeram a opção profissional. No entanto, ao optarem pela área de humanas, em especial a pedagogia, deparam-se com o desafio de aprender para ensinar matemática para os alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como orientar professores que atuam nos anos finais e no ensino médio para um ensino de matemática que seja mais significativo para os estudantes.

De acordo com Fusari (2001), a formação continuada dos profissionais da escola básica será mais bem-sucedida se a equipe escolar (diretores e coordenadores) “encará-la com valor e condições básicas para o desenvolvimento profissional” (Fusari, 2001, p. 22). Essa formação, ancorada na relação entre a teoria e a prática no contexto escolar e nos saberes dos docentes, ainda implica considerar as etapas de desenvolvimento na carreira docente. Articular um grupo, sempre heterogêneo – porque é parte do humano –, requer adequar as ações formativas ao seu público, assim como fazemos com os alunos em suas diferentes etapas de aprendizagem e desenvolvimento.

Na pesquisa de Silva (2022), a coordenadora pedagógica Luísa, em parte de sua entrevista, destacou: “Quando você junta o grupo, como surgem ideias!” Gerir esse grupo pressupõe ter conhecimentos específicos da função de coordenação, conhecer o desenvolvimento dos alunos e também dos professores, suas etapas de desenvolvimento bem como a sua própria. Em que pese o fato de não caber à coordenação pedagógica a salvação do mundo, é primordial que, com a gestão escolar, empreenda condições para favorecer o

trabalho coletivo, propiciando, na escola, o movimento de saberes diversos entre o grupo de professores que normalmente se situa em diferentes etapas de seu desenvolvimento profissional, sem perder de vista o coletivo de trabalho (Clot, 2007).

Em 1989, Huberman (1995) organizou 5 ciclos da carreira docente que não devem ser concebidos de uma maneira estática ou linear, mas, sim, dialeticamente. No contexto das escolas, é comum encontrarmos profissionais com diferentes tempos e experiências, seja na instituição de ensino, seja na carreira docente.

Ao conhecer esse ciclo, sintetizado no Quadro 1, fiquei mais sensível à minha atuação enquanto coordenadora pedagógica e comecei a “enquadrar” meus pares e a tomar consciência da importância do trabalho coletivo, com esse coletivo de trabalho que traz suas memórias pessoais e impessoais marcadas pelo gênero profissional.

Quadro 1. Etapas do ciclo de vida profissional dos professores

Ciclo	Características do ciclo de vida profissional
Entrada na carreira	Situa-se entre o 1º e 3º anos (aproximadamente) na carreira, podendo acontecer choque de realidade, preocupação entre o real e o ideal, fragmentação do trabalho, dificuldades referentes aos aspectos pedagógicos e relacionais, entre outros. Pode ocorrer, também, um processo de descoberta com entusiasmo, experimentação e responsabilidade em relação ao seu grupo de alunos, ao programa, aos colegas de profissão. Ambos os processos podem ocorrer em paralelo, e o segundo é fundamental para apoiar o primeiro e permitir a continuidade da carreira numa fase de exploração.
Estabilização	Ocorre entre o 4º e 6º ano de carreira, aproximadamente, podendo também ser entendida como tomada de responsabilidade, momento de identificação profissional e segurança. Os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objetivos didáticos, sentem-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas.
Diversificação	Entre o 7º e 25º ano (aproximadamente) de carreira. Esta é uma fase de experimentação, de questionamentos, de buscas plurais. Com a consolidação na carreira, há espaço para experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliar, de agrupar os alunos etc. Estando mais motivados, mais dinâmicos, os professores podem se envolver mais nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reformas que surgem nas escolas, havendo, em alguns casos, também a motivação para acesso a postos administrativos.
Serenidade e distanciamento afetivo	Entre o 25º e 35º ano (aproximadamente) de carreira, o nível de ambição desce, abaixando também o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta. Desenvolvem-se atitudes mais tolerantes e espontâneas em sala de aula. Há uma reconciliação entre o <i>eu</i> ideal e o <i>eu</i> real.
Conservadorismo e lamentações	O período entre o 35º e 40º ano de carreira, aproximadamente, é marcado por atitudes negativas quanto ao ensino (e suas políticas), aos alunos (menos disciplinados e desmotivados), aos colegas mais jovens (menos sérios e menos empenhados). Despontam as descrenças nas modificações para a melhoria no sistema, a nostalgia do passado. Preparam-se para o desinvestimento, para a aposentadoria e para investimentos de ordem pessoal.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Huberman (1995).

Candau (1996 *apud* Pinto, 2011) aborda a importância de o coordenador pedagógico tomar consciência das diferentes etapas do ciclo de desenvolvimento profissional sistematizadas por Huberman (1995). Embora o autor não faça referência a um modelo único e fechado, serve de base para a compreensão de “que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores, não são as mesmas, implica em repensar os programas de educação contínua, adequando-os aos diferentes público-alvo” (Pinto, 2011, p. 162).

Um programa nacional pensado da mesma forma para todos os docentes, em diferentes ciclos de desenvolvimento, requer o elemento mediador na escola – o coordenador pedagógico – para organizar as potencialidades e as necessidades desses diferentes profissionais, de acordo com sua etapa na carreira profissional.

Orquestrar o trabalho coletivo na escola contribuirá para sua tarefa “de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender” (Vasconcellos, 2002, p. 87). E à medida que o coletivo de profissionais tenha oportunidades que implicam formação, em diversos tempos e lócus, (auto)reconhecimento de um fazer com foco na articulação de um projeto de escola e de educação com base na reflexão, no compartilhamento e na participação de todos os envolvidos, ficará mais próximo de realizar essa função.

Sigo defendendo o direito de aprendizagem da docência (Silva, 2022), associado a tantos outros, que perpassa por sua formação e condições de trabalho, bem como de todos os demais profissionais que compõem a rede educacional. Aqueles que protagonizam o ambiente escolar devem ser responsáveis e considerados em qualquer política educacional que se pretende implementar.

Souza-e-Silva (2004), ao discutir sobre o ensino como trabalho, utilizando as obras de Clot e Faïta (2000), retoma as várias indagações desses autores, entre elas: quem são os protagonistas do trabalho docente? Da mudança que se anuncia e se deseja? A autora apresenta toda uma discussão da análise do trabalho, resgatando a sua divisão – muito presente até os anos 1970 – daqueles que cuidam de seu planejamento e daqueles que são os executores, fazendo referência ao modelo taylorista. Refletindo sobre o trabalho docente, aponta que, assim como em outras profissões, não necessariamente ele é realizado segundo as prescrições, sobretudo quando essas são feitas por quem está fora do ambiente de trabalho do professor. Assim se ampliam as reflexões sobre o trabalho prescrito e o trabalho real³ do docente.

Sentidos sobre uma Política Educacional...

Os programas de formação que envolvem o professor e demais profissionais da escola e favorecem o contexto e as práticas educacionais constituem um dos caminhos para o trabalho coletivo. Destaco um deles que, em minha perspectiva, iniciou a consideração do coletivo de trabalho tratado na seção anterior. Vivenciei o PNAIC no ano de 2014 como formadora. Ele focou na alfabetização matemática e ainda manteve a formação, com menor carga horária, na Língua Portuguesa, evidenciando que são áreas que se complementam. O PNAIC foi uma política do Ministério da Educação (MEC), desenvolvida em âmbito nacional com grande amplitude no período de 2012 a 2017, que tinha como meta alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2014).

Nas orientações, o programa indicou a responsabilidade partilhada para a garantia do direito do aluno de aprender. Contudo, foi inicialmente voltado para os professores e, quatro anos depois, acrescentou a participação da coordenação pedagógica como público-alvo. Essa política, que tem seus méritos e limites, carecia de continuidade e aprimoramento, pois anunciou e possibilitou mudanças de crenças e práticas em torno do processo de alfabetização matemática envolvendo o coletivo de trabalho e o trabalho coletivo.

Na prática, com alunos e professores, a partir de formações como as do PNAIC, valido crenças e construo novas. Sentindo-me ainda mais confortável na função de professora, costumava falar: “*Fecho minha porta e faço o que quero*”, na perspectiva de não ter intermediário, poder fazer aquilo que acredito e o que venho aprendendo ao longo de minha trajetória. Dessa forma, levar para a sala de aula e para a formação de professores, na escola, ideias vivenciadas nos cursos de formação, nas experiências relatadas e nos materiais manipuláveis que conheci me fortalece em meus múltiplos fazeres. Desse lugar da sala de aula, considero-me mais empoderada para a função de coordenadora pedagógica e formadora-pesquisadora.

Assim como Lúcia anuncia em outros excertos, falo e oriento, porque já desenvolvi o trabalho com os alunos em determinado contexto. Posso dizer, por exemplo, que o trabalho com o sistema de numeração decimal é efetivo quando conhecemos suas características, quando trabalhamos com diferentes agrupamentos até chegar à base 10, quando favorecemos jogos e registros que auxiliam na compreensão de que o valor do símbolo é alterado de acordo com sua posição no número, entre outros. Posso sugerir recursos e estratégias, não como receita, mas como possibilidades para o professor adaptar, criar em seu contexto, sem perder a centralidade do ensino e do seu protagonismo, ou para convidá-lo a compartilhar suas práticas com o coletivo da escola. Certamente, o saber prático-experiencial e o conhecimento do conjunto de profissionais da escola permitem a valorização e a integração do grupo.

Vasconcellos (2002), ao discorrer sobre o papel da supervisão educacional ou coordenação pedagógica, destaca vários aspectos – entre eles, a sensibilidade e a confiança. Salienta a capacidade de estar aberto para perceber o outro e reconhecer as demandas e as potencialidades do grupo com que trabalha para “construir uma prática educativa transformadora, libertadora, onde todos possam se tornar mais humanos, livres, solidários, justos”. O autor utiliza, ainda, a metáfora de tradição oriental: “para confiar em alguém é necessário comer um saco de sal junto [...]”. Assim, enfatiza que “a confiança não vem por decreto; conquista-se com o tempo” (Vasconcellos, 2002, p. 95-96).

Para “comer um saco de sal junto” é preciso haver tempo e espaços comuns, com sentimentos de pertencimento, para que a práxis seja construída e, ainda, para que crenças e valores possam ser pensados. Quando foco na alfabetização matemática, saliento que a aproximação com essa área, em seus diferentes saberes, precisa habitar todos os profissionais, e a coordenação pedagógica será um elo importante nessa corrente, colocando-se também na postura de aprendente e de incompletude.

A coordenação colabora muito quando se coloca numa postura de formação permanente, não se julga pronta só porque tem determinado curso, grau ou tempo de trabalho; cultiva a tão saudável e absoluta necessária *consciência da incompletude*, que leva a sempre buscar, para corresponder à vocação ontológica de *ser mais* (cf. Freire, 1981b: 83-86). Humildade, abertura. (Vasconcellos, 2002, p. 96, grifos do autor).

Essa busca permanente de formação fez com que as coordenadoras participantes desta pesquisa indicassem a sua motivação para cursar o PNAIC antes mesmo de o curso ser ofertado para essa categoria profissional:

Lúcia: [...] *a gente começa a ver a dificuldade, vê que as crianças estão diferentes na essência, e a gente precisa mudar o nosso olhar pra dentro da sala de aula, a maneira de trabalhar, que eu acho que até hoje a escola é muito arcaica em relação a muitas coisas. Essas mudanças que tivemos ao longo dos anos, a escola não acompanhou. E então, o que me motivou foi isso, foi buscar uma maneira de trabalhar melhor, de conhecer novas possibilidades de trabalho e aplicar isso no meu dia a dia.*

Luísa: *Eu sempre procurei estudar, participar dos cursos que eram oferecidos pela SE, seminários, sempre buscando melhorar a minha prática de professora e de coordenadora pedagógica. Eu fiz o Pró-Letramento e, quando saiu a proposta do Pacto, eu quis participar. Era só para os professores que trabalhavam com os anos iniciais, e eu sempre trabalhei com 4º e 5º anos e eu participei como coordenadora ouvinte. E para mim foi um marco mesmo, eu falo que foi um divisor, porque eu aprendi a fazer relato de experiência, elaborar uma sequência didática. Então, foi ano de muita aprendizagem, e eu sempre incentivei os meus professores para fazerem, e chegávamos na escola e tentávamos fazer a transposição didática.*

Maria Luiza: *A matemática que a gente tinha [na graduação em Pedagogia] era simplesmente fazer exercícios. Não tinha a matemática aplicada a séries iniciais, por isso, busquei a formação. Eu e a outra coordenadora. E, assim, a gente sempre participava. A gente não vê um resultado imediato, mas a gente vê algumas posturas, algum modo de fazer na sala de aula ir se alterando, sabe? Então, coisas que parecem que são simples, corriqueiras, mas não são. A gente sabe que são muito cheias de significado. Uma coisa que a escola abraçou e a gente usa nas reuniões de professores é a leitura deleite que o Pacto vem trazendo, essa questão da leitura deleite. É, agora, a outra coordenadora, ela gosta muito de matemática, então, ela sempre está puxando pro lado da matemática. Então, a gente busca livros que trabalhem sobre a matemática, assim, a gente vê pequenas mudanças, significativas, que vão passando a fazer parte do dia a dia da escola. Os professores que vão chegando, eles já vão tendo essa... participando dessa vivência, né? É um trabalho de formiguinha, é lento, mas ele funciona.*

Comungo com minhas colegas coordenadoras a necessidade de buscar ou ressignificar conhecimentos que ajudem a “*dar conta*” das demandas e diversidades da escola, sendo mesmo “*um trabalho de formiguinha*”, ao qual Maria Luiza faz alusão para indicar a lentidão e o tempo necessário para mudanças que não ocorrem do dia para a noite. Recorro ao trabalho de formiguinha para acrescentar o trabalho da coletividade. Dificilmente vemos uma formiga trabalhando solitariamente – ao contrário, deparamo-nos, em nossos quintais, com uma fileira de formigas trabalhando juntas para prover seus ninhos.

Assim, o trabalho coletivo de formiguinhas é necessário para desconstruir o imaginário do professor indicado por Vasconcellos (2002, p. 120):

O imaginário do professor está muito marcado pelo individualismo: é cada um na sua sala de aula, na sua lida, no seu trabalho. O isolamento favorece o desajuste do professor face às mudanças que vêm ocorrendo na escola e na sociedade. [...] Devemos considerar que o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é só para si, já que presta um serviço a comunidade. Além disso, o sujeito isolado, lutando por uma nova ideia, não vai muito longe.

As ideias do autor corroboram o diálogo entre as professoras Cleo, Maria e eu, como pesquisadora. Cleo comentou, na entrevista narrativa, que se sentiu “*dando murro em ponta de faca*” no início do PNAIC, quando levava as ideias para a escola. Nessa época, a coordenação da escola não fazia a formação.

Maria: *Eu acho que, nos primeiros anos do Pacto, esse primeiro e segundo anos aí, eu acho que é o que a Cleo falou: muitos não acreditavam. Acreditavam assim: é um curso.*

Cleo: *É.*

Maria: *É mais um. Sabe? Não viam um ganho, a consistência daquilo ali, sabe? As mudanças. E eu acho que foi vendo através dos próprios professores que foram fazendo o Pacto e foram pedindo, foram mudando, foram apresentando novas situações. Sabe? O movimento da rede também, né?*

Cleo: *Igual aqui, como é uma escola de pedagogia de projetos, então nos projetos o outro vê a participação do seu aluno ali. Ele como protagonista mesmo.*

Maria: *Porque inicialmente, ali, só o professor fazendo um curso, é difícil de você chegar e trazer, de você falar e tudo e ser bem aceito.*

Cleo: *É. Que é o desconhecido, né?*

Maria: *E ser ouvido, né?*

Cleo: *Eu passei por isso: a sensação é que estava dando murro em ponta de faca.*

Maria: *Né?*

Cleo: *Porque eu falava. Na reunião, eu sempre sou muito presente. Porque a gente recebe por uma reunião pedagógica, então a gente precisa participar. Não é pra ficar aqui, é... fazendo um muro de lamentações. Porque, quando tiver necessidade, acho que tem que partilhar de situações que são desconfortáveis, sim, mas o tempo todo também não.*

Cleo: *Mas acho que a gente precisa falar. E eu sempre falei. E não era bem-visto isso. [...] Eu falava, porque desde sempre eu sou muito assim. Eu quero fazer uma coisa, eu acredito naquilo e eu vou até o fim. Porque eu estudo muito. Nesses anos de profissão, eu não passei um tempo que eu estivesse sem estudar. Porque, trabalhando em vários lugares... Hoje eu tenho que estudar muito, como é o ensino domiciliar, porque eu nunca tinha feito ensino domiciliar. Tem que ensinar os conteúdos para educação infantil para esse menino lá. O que que eu vou trabalhar dentro da casa dele? No Clubinho de Ciências eu tenho que pensar o tempo todo que tipo de experimento vai ter a ver com as situações do projeto. No 4º ano, eu preciso pensar no Português e na Matemática que têm a ver com o projeto da escola. À noite, na [nome de uma faculdade particular], eu preciso pensar o que está no currículo delas e o que está dentro do currículo que eu posso passar para a prática, para não chegar dentro da escola e falar: “Ah, eu nunca vi isso. Só vi a teoria”. Então, assim, a gente tem que estudar, né?*

Maria: *É uma postura que a gente espera de todo professor.*

Cleo: *É, mas às vezes não tem...*

Maria: *É.*

Pesquisadora: *É. Assim, faz parte do nosso desenvolvimento profissional, né?*

Cleo: *Faz parte.*

Pesquisadora: *A gente nunca para. A gente não para, porque os desafios são grandes, né?*

Cleo: *É.*

Pesquisadora: *A porta abre e fecha. O aluno não funciona assim. Direito de aprendizagem garantido.*

Maria: *É um comprometimento que a gente tem, né?*

Cleo: *E a Matemática, ela se tornou, assim, tão... propriedade do aluno, que não é mais o meu saber. É o como que ele sabe fazer.*

Maria: *É.*

Cleo: *A Maria comentou isso aqui. Eles falam assim: “Ô tia, eu fiz assim”. Eu pergunto um por um: “Como que você fez? Tem algum jeito diferente?” [...] Eu passo todos no quadro. Porque os meus alunos, como estão no 4º ano, eles corrigem. Eu ponho “corrigido pelo aluno” lá no final. E eles falam. Eu pergunto: “Qual que está certo? Levanta o dedo”. Aí todo mundo se levanta. Tá vendo? Várias maneiras de se resolver uma situação. Nisso já cai em propriedades da adição, propriedades da multiplicação.*

Na conversa com as professoras Maria e Cleo, partilhamos impressões, desafios e “paixões” pelo PNAIC. Elas indicaram que a mudança requer esforços, tempo, estudos, e que a formação em momentos de reunião pedagógica é uma oportunidade para partilhar situações desconfortáveis, mas também para planejar projetos a serem trabalhados com os alunos com posturas que prezam pelo seu protagonismo.

As professoras e as coordenadoras deram mais indícios de que o desenvolvimento profissional não se faz de maneira isolada e solitária, pois toma como fundamental o direito ao coletivo de trabalho e o trabalho coletivo nas políticas de formação. O papel da coordenação e da gestão escolar para apoiar esse desenvolvimento é primordial. Com o PNAIC, tive uma dimensão maior da necessidade da coletividade. Em 2015, quando retornei para as escolas como docente, tinha uma turma de alunos que só iniciava as produções de texto com a expressão “Era uma vez...”, independentemente da minha proposição.

Considerei que as experiências desses alunos com os gêneros textuais nos anos anteriores eram mais limitadas, sendo pouco explorados outros gêneros, presentes, inclusive, nos contextos das crianças. Nesse mesmo ano e nos seguintes, percebia que não conseguia consolidar, no 3º ano do ensino fundamental, as diferentes situações aditivas e multiplicativas e necessitava de sua continuidade nos anos seguintes. Entretanto, isso nem sempre ocorria, em virtude da limitação de conhecimento do conteúdo matemático, seja na escola em que atuo como professora, seja naquela em que atuo como coordenadora.

Enquanto coordenadora, também observei e constatei, em situação de substituição de professor e em diagnóstico em uma turma de 5º ano, que os alunos não conseguiam resolver situações-problema com a ideia de raciocínio combinatório. Nessas e em outras diversas experiências, evidenciei que, para construir e consolidar os direitos de aprendizagens dos alunos, todos os profissionais precisam ser envolvidos e compartilhar suas práticas, bem como ter prescrições (orientações) comuns para a continuidade dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Assim, não basta o saber curricular, entendido como bem próximo às prescrições em suas formas de programas de ensino (ou formação). Os demais saberes têm que ser compartilhados e construídos “para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”, como destaca Alarcão (2000, p. 18), aproximando-se das dimensões do trabalho real e realizado.

Como acontece em muitas profissões, o agir do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva (e não já como indivíduos isolados) tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objetivos comuns. Nesse espírito, o professor deixa para trás o individualismo que o tem caracterizado e assume-se como parte activa do todo coletivo. Ao fazê-lo, enquadra-se num processo de formação em contexto profissional, aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho (Alarcão, 2000, p. 18).

A autora portuguesa propõe uma escola e uma supervisão pedagógica reflexivas, apropriando-se dos construtos de Schön sobre o professor reflexivo⁴ como meio para se alcançar o trabalho coletivo capaz de atender às necessidades da escola atual. Concebe a supervisão da escola reflexiva como aquela que “considera a totalidade da escola e baseia-se em saberes reconfigurados a partir da interação dos saberes adquiridos e construídos com os saberes emergentes resultantes da análise das situações” (Alarcão, 2000, p. 19). Ainda, presume essa prática como resultante de um espírito de pesquisa em que as individualidades são consideradas, respeitadas e valorizadas na composição do coletivo, que, por sua vez, empenha-se na melhoria da qualidade, “numa atitude de investigação-ação de que resulta por inerência, a formação por aprendizagens experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho” (Alarcão, 2000, p. 19).

As professoras Cleo e Maria remeteram a uma aprendizagem contínua – “*A gente tem que estudar*” – para atuação em diferentes lócus e no atendimento às demandas que se apresentam, como o ensino domiciliar. Com a democratização da escola, todas as crianças têm a garantia de acesso e permanência, o que passa a demandar que, em casos singulares, a escola vá até a criança quando esta, por uma situação extrema, não consiga ir à escola – em alguns casos de agravamento no quadro de deficiência/saúde, por exemplo. Garantem-se o acesso e a permanência, e vamos caminhando na busca por uma educação que favoreça o direito de aprender como ação dos alunos de forma participativa, consciente e emancipatória. Direito de aprender matemática com as práticas sociais que os circundam, podendo, inclusive, (re)criá-las.

Para a organização de uma escola reflexiva na perspectiva de Alarcão (2000), a dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão é componente fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem ao longo da sua história institucional. Os profissionais que chegam à escola precisam conhecer essa história e contribuir com seu desenvolvimento e sua aprendizagem por meio de seus aportes e na interação com seus pares, na apropriação das características, potencialidades e necessidades de seus alunos; dos programas escolares; dos fins daquela instituição no seu contexto maior, ou seja, a que e para que se destina sua ação. Assim, assumirão não uma perspectiva de executores na ideia de direito à aprendizagem que atenda a fins econômicos/mercado lógicos, mas aprenderão, na ação, a colocar-se como protagonistas e a favorecer o protagonismo dos alunos.

As professoras Cleo e Maria exemplificaram, na narrativa, o caso da matemática não imposta por crenças externas e em um modelo único de resolução, mas que, com práticas partilhadas, vem se tornando “propriedade” do aluno. Ambas enfatizaram a importância de proporcionar aos alunos diferentes maneiras de resolver as questões apresentadas em aulas de Matemática, bem como de instigá-los a compartilhar seus resultados. Dessa forma, é importante que o professor ou a professora que ensina matemática oportunize aos alunos responder e discutir as diferentes possibilidades da questão proposta.

As narrativas que perpassam pela minha tese (Silva, 2022) trazem indícios de que, quando o programa é planejado pelo órgão central para se fazer chegar ao aluno, carece de muitos outros elementos no percurso. Em entrevista, a profissional da Secretaria de Educação que participou do PNAIC usa a metáfora de que o suco chega mais ralinho ao aluno, precisando de reforços, e indica que a ação necessita ser reiterada no contexto escolar. Penso também nesse percurso do PNAIC até chegar aos alunos como ação em cadeia, assim como uma pedra caindo na água. Essa ação promove ondas que vão se espaçando, ficando cada vez mais fracas, até chegar à margem. E, se queremos manter o movimento, precisamos de ações contínuas para que cheguem aos alunos as mudanças desejáveis, além de estarmos atentos e considerarmos as “pedrinhas jogadas pelos alunos”, para que essas ondas cheguem até o órgão central que prescreve a política – a partir não só do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mas também dos profissionais envolvidos nessa grande teia que é a educação escolar.

Nesse percurso, lembrei-me do poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto (2008, p. 219), já conhecido de muitos profissionais, usado em inúmeras dinâmicas de trabalho para mobilizar a coletividade, inclusive por mim, com diferentes grupos:

*Um galo sozinho não tece a manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem*

*os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Assim como nos inspira o poeta e escritor, uma política que não articula diferentes elementos e profissionais não tece a mudança desejada. As participantes da pesquisa nos dão sinais de que a articulação entre as ações que envolvem professor, coordenador pedagógico e gestão escolar, a rede de ensino e uma política nacional, faz tecer as mudanças: reforçando a formação na escola, ano após o outro, abrangendo todas as etapas da educação básica, como apontou a coordenadora pedagógica ao se referir ao trabalho em sua escola.

Maria Luiza: *Quando a gente trabalha, por exemplo, lá na educação infantil... A gente tem estudado até para construir o planejamento, estudando a Base [Nacional Comum Curricular – BNCC] também... como que é a construção da questão da numeração, depois as operações... porque elas já podem acontecer lá na educação infantil, com objetos, com comparações. A escola já conseguiu avançar na questão de as atividades não serem iguais para todos. Então, assim, as professoras já avançaram nisso. De construir a atividade com o aluno, de fazer os registros, de buscar apoio material. Porque a escola tem. Mas ainda não é o ideal, essa coisa da experimentação e de deixar a criança chegar à conclusão. Aí, isso aí ainda há que se avançar.*

Pesquisadora: *Sim. São desafios ainda. É o que você falou, já caminhou bastante no discurso, a prática vem modificando, mas ainda carece de mais...*

Maria Luiza: *Sim. Eu acho que, quando a dúvida chega, eu faço aquilo que eu me sinto mais segura, que é aquela prática antiga. Então, assim, algumas questões, elas ainda precisam ser mais trabalhadas para o professor se sentir seguro. E a gente tem achado um bom caminho nesse “fazer junto”, sabe? Tanto para coordenação, porque eu e as meninas, a gente sempre comenta isso: quanto mais próximo do professor a gente está, mais a gente tem a capacidade de poder interferir. Ajudar de alguma maneira. E quanto mais a gente se aproxima, mais eles ficam também, vamos dizer, mais satisfeitos. Porque sentem que não estão sozinhos, têm uma parceria.*

Pesquisadora: *Sim. Tanto para compartilhar as alegrias quanto para compartilhar as angústias, né?*

Maria Luiza: *É. Verdade.*

Um bom caminho – “fazer junto” – destacou a profissional, corroborando as perspectivas práticas e teóricas para uma escola reflexiva, que combina ação e reflexão solidariamente e não solitariamente. Assim, é possível aproximar-se do grupo, aprender (com)partilhando saberes e limites, uma vez que “comer um prato de sal juntos” requer tempos e espaços comuns. A coordenadora Luísa também apontou algumas pistas para o trabalho coletivo:

Luísa: *Eu vejo que aqui é uma escola que as nossas falas, elas acabam que vão despertando interesse em outros professores. Mesmo quem não tenha feito o PNAIC. Porque ele escuta tanto você falando... a gente está falando disso, daquilo e daquilo outro, que ele começa a se interessar. “Mas como é que é isso?”*

Pesquisadora: *Tem uma curiosidade, principalmente se der certo, né?*

Luísa: *Exatamente. Você acaba que vai contagiando. Porque é o que eu falo, a gente não pode deixar... Eu sempre falo para as meninas aqui. A gente com a direção, sabe? Porque, às vezes, elas se contagiam com coisas negativas. E eu falo: a gente não pode se deixar contagiar por coisas negativas. Porque senão o negativo predomina. E a gente não pode permitir isso, não é?*

Pesquisadora: *É um exercício constante.*

Luísa: *A gente não pode, porque senão, Jane [pesquisadora]... No nosso dia a dia, tem pessoas que vêm pra minar tudo que você tem para fazer de diferente. “Ah, isso não vai dar certo”. Põe, arruma mil obstáculos. E se você não for uma pessoa positiva e muito consciente daquilo que você está defendendo, você se deixa contaminar pelo negativo. E a gente não pode deixar isso acontecer. [...] Então, assim, acaba que vai contagiando, sabe? Tem uma fase que: “Ai, que legal!”. Por isso que eu gosto tanto da participação dos professores na reunião pedagógica. Eu gosto muito quando eles participam. Então toda prática que eu observo, que a professora da manhã... que a coordenadora da manhã... Eu falo com ela: “Observa também, vê se tem alguma coisa diferente que os professores possam falar”. Porque às vezes contagia o grupo. Porque senão fica sempre aqueles discursos: “Ah, porque isso não dá certo, porque os meninos não têm interesse...”*

Pesquisadora: *Fica só na queixa, né?*

Luísa: *Quando é o professor que está na linha de frente... porque o coordenador, você sabe, né? O coordenador vai lá... Ninguém gosta muito do coordenador de escola, né? Porque o coordenador normalmente é aquele que vê o que que você está fazendo... Então, assim... Ai, quando você põe o professor... “Ah, olha, o professor tal, ele fez. Ele está mostrando os resultados do que ele fez”. Quando sou eu: “Ah, é a coordenadora. Ela não fica em sala de aula mesmo. Ela não sabe como é que é a sala de aula”. Só que eu sei, né? Eu fiquei 28 anos, né? Ai eu gosto muito de pedir essa participação do professor. Para o positivo contagiar o grupo, sabe?*

Assim, é mister contaminar para o bem, valorizando e oportunizando diferentes saberes; compartilhando, entre os professores iniciantes e aqueles mais experientes, desafios e possibilidades de trabalho real a partir das prescrições da rede municipal ou da Política Nacional de Alfabetização. Luísa destacou seu saber experiencial de 28 anos em sala de aula para estar à frente do grupo.

A aprendizagem da coordenação pedagógica envolve conhecimentos sobre trabalho com o coletivo e o coletivo de trabalho, ou seja, ter a consciência das características do gênero profissional docente – entre eles, saberes e crenças em torno da alfabetização matemática para problematizar práticas e ampliar o repertório do grupo com o próprio grupo ou trazer convidados externos que estudam e fazem parte de outros contextos formativos, participando e promovendo a formação contínua que permite reflexão sobre a ação, seja em nível macro ou micro.

Alferes e Mainardes (2018), ao refletirem sobre o PNAIC no nível macro e ponderarem como as ações da política nacional foram contextualizadas na formação continuada (nível meso) e no contexto da sala de aula (nível micro), argumentam que o programa,

[...] permitiu uma retomada das discussões sobre metodologias da alfabetização e o início da discussão sobre os Direitos de Aprendizagem. Essas discussões são tão relevantes que devem ser ofertadas de modo contínuo nas formações e nos encontros realizados com professores alfabetizadores e, também, com todos os professores das redes de ensino, incluindo professores da Educação Infantil e dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (Alferes; Mainardes, 2018, p. 439).

Os autores, referendando Soares (2014), ainda reforçam a necessidade de uma formação em rede, em que é necessário envolver professores, gestores e todos que atuam nas escolas. Além dos processos formativos, elencam, como desafio para a alfabetização das crianças, ações na infraestrutura,

[...] na organização das redes de ensino e das escolas, tais como: a) melhorias das condições materiais e de trabalho dos professores; b) o apoio pedagógico aos professores pela equipe pedagógica, principalmente aos iniciantes; c) o monitoramento constante da aprendizagem dos alunos; d) a oferta de momentos de estudo e reflexão sobre a situação de cada turma; e e) a busca de soluções que atendam às necessidades de professores e de alunos (Alferes; Mainardes, 2018, p. 440).

Os autores reforçam aspectos necessários para o processo educativo nas instituições escolares que atendam a toda a comunidade escolar.

Os indícios de que o PNAIC considerou a historicidade e o gênero profissional dos docentes são destacados pelas participantes quando enfatizam que esse programa de formação foi de longa duração, com encontros entre os pares em diferentes momentos, ampliação e aprofundamento dos conteúdos e de estratégias no campo da alfabetização matemática, prescrições (orientações) com relatos reais de professores que atuavam em sala de aula nos anos iniciais articulados ao campo teórico, vivências de jogos e recursos que promoveram novos olhares e práticas no ensino de matemática, entre outros. Essas características possibilitaram “outras maneiras de se apresentar” (Clot, 2007, p. 195) a matemática para os professores, envolvendo desafios da coletividade no contexto escolar.

Dessa maneira, as participantes desta pesquisa explicitaram mudanças e entendimentos no ensino de matemática que foram favorecidos pela formação do PNAIC com ênfase no trabalho coletivo e no envolvimento dos diversos agentes e instituições.

Conclusões...

Uma das frentes de atuação da coordenação pedagógica implica organizar seu grupo de professores em torno dos saberes docentes (Tardif, 2012), para que haja a organicidade nos processos de ensino. Para isso, é preciso compreender que o coletivo de trabalho traz consigo aprendizagens, crenças e práticas com grande diversidade, e que harmonizar e favorecer o desenvolvimento profissional de todos na escola perpassa pelo reconhecimento das potencialidades e fragilidades de todo o grupo. E essa diversidade é necessária para o trabalho coletivo.

Fiz a opção de não trazer separadas as interpretações dos sentidos construídos e validados pelo e sobre o PNAIC, pois os relatos de todas as participantes dialogam e se misturam aos meus, enquanto professora e coordenadora pedagógica, formadora-pesquisadora. Além de me conduzir a pensar mais fortemente que o direito ao trabalho coletivo e ao coletivo de trabalho remete ao direito de ter uma coordenação pedagógica que favoreça o compartilhamento de saberes nos diferentes ciclos (Huberman, 1995) e considerar que,

muitas vezes, esse coordenador será o iniciante e precisa do professor mais experiente para fazer “a função supervisora” em alguns aspectos. Somente ancorados nesses compartilhamentos “daremos conta” de ensinar, porque seremos sempre aprendentes, ao exercitarmos coletivamente a “reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 43), incluindo nela os contextos que nos implicam.

A síntese deste artigo conduz-me a refletir que os direitos de aprendizagem da docência perpassam pelos direitos de aprendizagem da coordenação pedagógica – e que todos eles derivam do direito à valorização profissional e às condições de atuação.

A formação docente em programas como o PNAIC iniciou ações nessa direção, quando trouxe a inovação de pagamento de ajuda de custo para os cursistas, quando desenvolveu uma formação pensada para dois anos, estendendo-se por, aproximadamente, seis anos. Embora com rupturas, modificações e descontinuidades, indicou possibilidades das dimensões do trabalho prescrito e real em diferentes áreas do conhecimento, articulando ações da formação com materiais da escola, como os livros infantis, a caixa com os jogos, os cadernos com prescrições, com autoria de pares, a parceria com a universidade.

Aproprio-me de seus desafios para a alfabetização matemática, que necessita de programas que contribuam para a construção de novas crenças, de conhecimentos, de procedimentos para seu ensino e aprendizagem e se constitui um direito do aluno e do professor. Nós, professores, não sabemos tudo de nossa área de conhecimento (matemática ou pedagogia). Respondemos aquilo que nos instiga, que nos afeta, que conhecemos, que nos provoca, que nos é cobrado, que sugerimos, que compartilhamos e é compartilhado pelos pares e pelos pesquisadores das áreas.

A escola, enquanto instituição, carrega dentro de si muitas tradições e tende a ser um espaço de muito sedentarismo, muitas vezes mantendo as coisas como estão ou fazendo vista grossa para coisas que deveriam ser modificadas. Para haver mudanças, só mesmo com muita resistência e ousadia. Se isso partir de um grupo de pessoas, fica mais fácil mudar (Pinheiro, 2007, p. 93).

Corroborando a afirmação de Pinheiro, penso que precisamos de muitos galos para tecer um amanhã diferente. Retomando Clot (2010, p. 168), “pertencemos a um gênero profissional já estável ao qual nos adaptamos e imprimimos outros modos de fazer (estilos profissionais) dentro de uma rotina já determinada social e historicamente ou a repetimos”. Temos assistido ou participado de mudanças no mundo do conhecimento a uma velocidade maior; outros suportes e mídias fazem parte do dia a dia de todos.

De acordo com Gatti et al. (2019, p. 37), “não se trata apenas de ter informação e dominar a técnica ou cientificamente conteúdos, mas, trata-se, hoje, do conhecimento com significado para a vida social [...]” e de uma prática escolar que contextualize, relacione, compare e interprete as informações de forma independente. Isso cabe ao professor, ao coordenador pedagógico e ao gestor, ou seja, essa responsabilidade é de um coletivo de trabalho capaz de responder às necessidades nas mudanças e formas de aprender que afetam os alunos e professores.

Notas

1. “A expressão ‘direito de aprendizagem’ foi inaugurada pelos documentos orientadores do PNAIC em 2012, atrelada à concepção de cidadania, pois ‘expressaria um conjunto de direitos que confere à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo’ (Teles, 2014, p. 39), discorrendo sobre o direito ao conhecimento ao tratar de currículos escolares, suas implicações e necessidades. Essa concepção leva-nos a pensar nos direitos aos

conhecimentos das diferentes áreas, gerando, por exemplo, os direitos de aprendizagem na matemática. Há exigências ao direito à formação, ao conhecimento, a se apropriar das tecnologias, entre outros. A questão do direito ao conhecimento, tanto para professores quanto para alunos, direciona para uma ação mais plena de cidadania, defende um currículo que inclua e seja fundamentado como direito, sendo ‘a oralidade, a escrita, a matemática, as ciências e as técnicas de produção, o domínio dos instrumentos e equipamentos culturais produzidos para qualificar o trabalho como atividade humana’ (Arroyo, 2007, p. 27). Esse currículo objetiva ampliar a experiência humana dos educandos e não os reduzir à condição de mercadoria. O sentido aqui defendido vem fortalecer um campo de luta em prol de uma escola justa, que reconheça e trabalhe com o aluno como alguém capaz de aprender e, assim, considerado pleno desse direito, ávido em busca de condições de exercer com lógicas próprias as suas aprendizagens. Nessa direção, defende-se a tese de trazer para o campo da docência o direito de sua aprendizagem, assim como foi proposto pelo PNAIC em relação aos conhecimentos escolares” (Silva; Carneiro, 2024, p. 11).

2. “Es una evidencia que el paradigma tradicional mediante el cual el desarrollo profesional docente se organiza en torno a unidades discretas de conocimientos o habilidades, impartidas por expertos, en lugares alejados de las escuelas, con una duración limitada, con escaso seguimiento y aplicación práctica, no tiene ninguna posibilidad de cambiar ni las creencias ni las prácticas docentes de los enseñantes” (Marcelo, 2011, p. 13).
3. Trabalho prescrito é “[...] o trabalho tal como ele é predefinido em diversos documentos produzidos pelas empresas ou instituições, que dão instruções, modelos, modos de emprego, programas etc. [...] constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível” (Bronckart, 2006, p. 208). Para Bronckart (2006, p. 208), “a expressão ‘trabalho real’ designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em situação concreta. Assim a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível”. “[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer” (Clot, 2007, p. 116).
4. Alarcão (2000, p. 17) explicita sua apropriação da discussão de Schön sobre professor reflexivo: “A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, fez eco na tomada de consciência sobre a imprevisibilidade dos contextos de actuação profissional e trouxe à luz do dia a riqueza da epistemologia da prática, explicada por Schön (1983, 1987), bem como sua concepção de saber profissional como *artistry*, com a inerente capacidade de saber agir em situação. Essa abordagem concebe um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interactiva entre a ação e o pensamento ou a reflexão”.

Conflito de Interesse

Nada a declarar.

Contribuição dos Autores

Conceitualização: Silva JMB; **Metodologia:** Silva JMB; **Supervisão:** Carneiro RF; **Escrita:** Silva JMB, Carneiro RF; **Aprovação final:** Silva JMB, Carneiro RF.

Disponibilidade de Dados de Pesquisa

Dados estão disponíveis no repositório institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em: <https://doi.org/10.34019/ufjf/te/2022/00021>

Financiamento

Não se aplica.

Agradecimentos

Agradecemos às participantes da pesquisa.

Declaração de uso de ferramentas de inteligência artificial

Os autores declaram que nenhuma ferramenta de inteligência artificial foi usada na preparação, redação, análise de dados ou revisão deste manuscrito.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto, 2000.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2024.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/alferes-mainardes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRONCKART, J. P. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (org.). **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira; Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, Paris, v. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: <http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>. Acesso: 23 set. 2020.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.
- GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.
- MARCELO, C. G. La evaluación del desarrollo profesional. In: MARCELO, C. G. (org.). **Evaluación del desarrollo profesional docente**. Barcelona: Da Vinci, 2011. p. 11-21.
- MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- PINHEIRO, M. A. M. Currículo e ambiente: nomadismo e diferença. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R. F.; PRADO, G. V. (org.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 89-93.
- PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.
- SILVA, J. M. B. “**Uma dezena de coisinhas à toa que fazem a gente gostar de matemática**”: do direito de aprendizagem do PNAIC ao direito de aprendizagem da docência. 2022. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2022. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14205>
- SILVA, J. M. B.; CARNEIRO, R. F. Biograma na pesquisa em educação: sentidos construídos sobre direitos de aprendizagem da docência em Matemática. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. 1-18, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450270634por>
- SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/50230625/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Rede_uma_alternativa_de_desenvolvimento_profissional_de_alfabetizadores_as. Acesso em: 10 jan. 2021.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 83-103.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TELES, R. A. M. Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: a matemática como instrumento de formação e promoção humana. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 38-55.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

Sobre os Autores

JANE MARIA BRAGA SILVA é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Integra

o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM/UFJF). Tem interesse nos seguintes temas de investigação: desenvolvimento profissional docente, alfabetização matemática, pesquisa narrativa, educação inclusiva.

REGINALDO FERNANDO CARNEIRO é licenciado em Matemática pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e doutor em Educação também pela UFSCar. Professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFJF. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem interesses nos seguintes temas de investigação: desenvolvimento profissional docente, formação de professores que ensinam matemática, pesquisa narrativa.

Recebido: 28 jan. 2025

Aceito: 29 abr. 2026