

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Clarice Schöwe Jacinto

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A ABORDAGEM
HISTÓRICO-CULTURAL**

**São Caetano do Sul
2019**

CLARICE SCHOWE JACINTO

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A ABORDAGEM
HISTÓRICO-CULTURAL**

Trabalho de Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

JACINTO, Clarice Schowe.

Narrativas de professores sobre a abordagem histórico-cultural / Clarice Schowe Jacinto – São Caetano do Sul - USCS, 2019.

134f.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa
Renders

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2019.

1. Formação Docente 2. Abordagem Histórico-Cultural
3. Pesquisa Narrativa 4. Educação transformadora 5.
Amorosidade I. Narrativa de professores sobre a
abordagem histórico-cultural II. Universidade Municipal
de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 13/12/2019 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami (MACKENZIE)

Para Daniel, meu esposo, pelo companheirismo, compreensão, carinho e amor com que sempre me tratou e a paciência em abdicar de muitos momentos em favor da minha realização pessoal.

AGRADECIMENTOS

A Deus que, de antemão, preparou boas obras para que eu andasse nelas.

À minha professora orientadora Dra. Elizabete Cristina Costa Renders por sua dedicação e paciência acolhendo todos os meus diferentes momentos de aprendizado na Pesquisa Científica.

Às professoras Dras. Maria de Fátima Ramos de Andrade e Maria da Graça Nicolletti Mizukami pelas contribuições tão significativas ocorridas no exame de qualificação que muito colaboraram com a conclusão do meu trabalho.

Às docentes que participaram desta pesquisa, doando suas experiências e memórias.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho da Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares da Secretaria de Educação de Santo André (CEPEC): Adriana Maria Biaggio Frenham, Elizabete Filomena dos Santos, Daniela Silva e Costa Santana, Nanci Carvalho Oliveira de Andrade, Elza Luiza Villalva Barbosa, Luciane Vezzano Izidoro Fialho, Rebeca Carolina Loureiro, Sandra da Silva Germani, Andréa Guarnieri Paduelo Mariano e Fernanda Pinheiro Lopes Camacho.

A Lucilene Ferreira e Maria Isabel Bezerra de Lima eternas amigas, de todas as horas.

À Prefeitura de Santo André que tornou possível que esta pesquisa fosse realizada.

RESUMO

Esta pesquisa colocou em questão as abordagens pedagógicas em curso nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma rede de ensino pública na região do ABC paulista. Neste cenário, a pergunta investigativa foi: como se apresenta a abordagem histórico-cultural nas narrativas de professoras de uma rede de ensino que afirma ter o currículo orientado por esta abordagem? O objetivo geral foi levantar indicadores que possam contribuir para a implementação do currículo fundamentado nos pilares da abordagem histórico-cultural numa unidade escolar. Especificamente, caracterizou-se a abordagem histórico-cultural a partir das narrativas de professoras que declaram trabalhar com esta abordagem. Metodologicamente, portanto, trata-se de pesquisa narrativa que coletou seu material documentário com o instrumento da entrevista narrativa. Por meio da entrevista narrativa, ouvimos e descrevemos histórias ou experiências de vida das docentes, o que oportunizou a reflexão sobre a concepção do seu fazer pedagógico a partir do referencial composto por categorias como educação transformadora, dialogicidade, pensamento crítico, mediação e amorosidade. Como resultado, apresenta-se um inventário da abordagem histórico-cultural com sustentação no seguinte tripé: design teórico, design político e design didático. Este foi o produto desta pesquisa de mestrado profissional, o qual poderá colaborar para a difusão e entendimento do que é uma abordagem pedagógica histórico-cultural entre professores da educação básica.

Palavras-chave: Formação docente. Abordagem Histórico-Cultural. Pesquisa Narrativa. Educação transformadora. Amorosidade.

ABSTRACT

This research questioned the pedagogical approaches underway in the early years of elementary school in a public school system in the ABC region of São Paulo. In this scenario, the investigative question was: how is the historical cultural approach presented in the narratives of teachers of a school network that claims to have the curriculum guided by this approach? The overall objective was to raise indicators that could contribute to the implementation of the curriculum based on the pillars of the historical cultural approach in a school unit. Specifically, the cultural historical approach was characterized from the narratives of teachers who claim to work with this approach. Methodologically, therefore, it is narrative research that collected its documentary material with the narrative interview instrument. Through the narrative interview, we listened and described the teachers' stories or life experiences, which allowed the reflection on the conception of their pedagogical practice based on the reference framework composed of categories such as transformative education, dialogicity, critical thinking, mediation and lovingness. As a result, we present an inventory of the historical cultural approach supported by the following tripod: theoretical design, political design and didactic design. This was the product of this professional master's research, which may contribute to the dissemination and understanding of what is a cultural historical pedagogical approach among teachers of basic education.

Keywords: Teacher training. Cultural Historical Approach. Narrative search. Transformative education. Lovingness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Wordcloud	76
----------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Situações de Vivência oferecidas pela SE aos/às profissionais da Educação	62
Quadro 2 - Fases e procedimentos desta pesquisa.....	62
Quadro 3 - Versão final do Inventário da Abordagem Histórico-Cultural.....	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Protótipo do Inventário da Abordagem Histórico-Cultural.....	93
-------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPEC - Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares

CME- Conselho Municipal de Educação

DUA- Design Universal da Aprendizagem

EMEIEF- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

GT- Grupo de Trabalho

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP- Plano Político Pedagógico

PSA- Prefeitura de Santo André

RPS- Reunião Pedagógica Semanal

SE - Secretaria de Educação

SEFP- Secretaria de Educação e Formação Profissional

ZDI- Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

MEMORIAL	25
1INTRODUÇÃO.....	29
2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA O FAZER PEDAGÓGICO COTIDIANO.....	36
2.1 Fundamentos da teoria histórico-cultural	36
2.2 Tendências e abordagens pedagógicas	40
3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	47
3.1 Ensinar é cumprir conteúdos?	47
3.2 Como seria a prática docente histórico-cultural?	51
3.3. Idas e vindas da orientação pedagógica curricular numa rede municipal de ensino	55
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	66
4.1 A pesquisa narrativa: aproximações conceituais	66
4.2 Campo e instrumento de pesquisa	68
4.3 Fase e procedimentos desta pesquisa narrativa	71
5AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS PROFESSORAS: EM PERSPECTIVA OS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	75
5.1 A escola e seus muitos afetamentos pelas histórias de vida	77
5.2 As professoras que aprendem e se desenvolvem, humanizando-se	80
5.3 A pesquisa narrativa e a criação de significados	85
6PRODUTO E PROCESSO CONSTITUÍDOS PELAS NARRATIVAS: UM INVENTÁRIO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL.....	90
7CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICE A.....	108
APÊNDICE B.....	110
APÊNDICE C.....	120
APÊNDICE D.....	124
APÊNDICE E.....	129
APÊNDICE F.....	134

MEMORIAL

O processo de alfabetização se constitui, para qualquer criança, em momentos complexos, cheios de desafios. A decodificação de palavras traz uma preocupação imensa para quem está aprendendo, prejudicando a interpretação do texto, a atribuição de sentidos ao que está sendo apresentado. É a insegurança diante do novo. Imaginemos se este processo não ocorrer na língua materna. O estranhamento é muito maior. Segundo Bakhtin (1986, p.93):

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma linguística utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo.

Este fenômeno de estranhamento ocorreu comigo. Filha de alemães, tendo como primeira língua o alemão, fui matriculada no Ensino Fundamental aos sete anos de idade sem conhecer nada da Língua Portuguesa. A escola, para mim, era um lugar para se contemplar as pessoas, sem entender qualquer palavra dita. Sem contar a exclusão e o *bullying* sofridos por parte dos colegas de turma (não entendia o que diziam). No entanto, para mim, a escola significava um período interessante em que eu ficava distante de casa, observando como outras pessoas viviam e se comportavam.

A professora falava comigo, porém, seus gestos eram incompreensíveis para uma criança como eu. Era atenciosa e sempre presente. Segurava minhas mãos e colocava o lápis para que eu soubesse que deveria participar de algo. Mas o que? O mesmo acontecia com o lanche que retirava da mochila, mas com uma diferença: - com ele eu sabia o que fazer.

Não posso precisar o tempo, porém, logo comecei a pronunciar algumas palavras e entender o que significavam. Minha dedicação e determinação foram grandes e, no início do segundo semestre, havia concluído a leitura e a escrita na cartilha *Caminho Suave* e recebia meu primeiro livro de leitura: *Pedrinho e seus amigos*. Tendo sempre a minha professora como parceira mais experiente, a admiração por seu trabalho foi crescendo dentro de mim. Quando penso naquela sala multisseriada, com tanta heterogeneidade e diferentes saberes, não consigo

fugir de comparações com o que ocorre hoje em nossa profissão. Esta professora foi um exemplo na minha carreira. Não que eu não me recorde das demais, pois todas tiveram importância na minha vida. Todavia, minha primeira professora extrapolou todas elas. Escrevo *elas*, porque todas eram mulheres. O tempo passou e, na quinta série, uma nova lembrança marcou minha história escolar. Desta feita, a professora de Geografia. Eu não me identificava com esta disciplina que considerava chata e sem utilidade. Estudar rochas? Que horror... Coletar pedras e nomear do que se constituíam, pior ainda! Fui mal na primeira prova. Em todas as outras disciplinas, não houve problema algum. Porém, a minha professora não deixou passar. Procurou-me no particular e eu passei o maior vexame ao ser questionada com firmeza por ela:

- Clarice, você julga que eu não sei como você se saiu em todas as outras provas que fez? Por que só em Geografia aconteceu esse deslize? Quero ouvir o que se passa porque não pretendo perguntar outra vez. Tenho certeza de que você mudará a sua postura. Envergonhada, não consegui responder. Mas, com tanta insistência, lá foi a resposta:

- Não gosto de Geografia. E ela:

- Também não gosto de passar roupa, mas, passo! Então vamos combinar: eu passo a minha roupa e você estuda Geografia. Nunca mais me esqueci desta atenção que a minha professora me deu. Assim, também, várias vezes, questionei meus alunos que se tornaram meus amigos e tudo deu certo.

Na década de 60, a ideia de que as mulheres "não precisavam de estudo porque iriam se casar" era muito considerada. Não me foi permitido, por minha família, sair da minha cidade para estudar em outro local, nem mesmo cidade vizinha. Na época, havia dois cursos a escolher na cidade, atualmente, equivalentes aos de Ensino Médio: o Científico e o de Magistério exclusivamente feminino. Minha opção, na época, foi o curso Científico por identificação pessoal maior com a área das Ciências Exatas. Prestei vestibular três anos depois, fui aprovada e, novamente, proibida de continuar meus estudos - afinal, a Universidade de São Paulo ficava muito distante do ABC. Argumenta-se que, para moças, este percurso não ficaria bem e era perigoso.

Somente vinte e sete anos mais tarde, cursei Pedagogia, sem esperança de encontrar mercado de trabalho (de 1995 a 1998). Esta opção foi muito bem pensada, porém, repleta de dúvidas quanto ao futuro da profissão. Terminei a

graduação com 48 anos de idade, sempre ouvindo meu professor de Filosofia dizer que, a cada ano, eram lançados dois mil pedagogos no mercado e que, por consequência do elevado número de profissionais, não encontraria emprego. Felizmente ele se enganou porque, com a municipalização das escolas, as prefeituras abriram os concursos públicos que me deram oportunidade de trabalho. Escolhi uma das cidades do Grande ABC paulista para trabalhar como professora, onde me efetivei em dois cargos de professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, atuando no segundo ciclo do ensino Fundamental cerca de onze anos. Iniciei no magistério no ano 2000, fui Assistente Pedagógica durante dois anos e, a seguir, Supervisora em Creches por três anos consecutivos. Busquei especialização em dois cursos de pós-graduação *Lato Sensu*; um voltado à Educação Especial e outro à Língua Portuguesa, sem levar em conta toda uma formação continuada necessária a todo/a docente.

Hoje, trabalho em uma equipe técnica de coordenação pedagógica de estudos pedagógicos e curriculares. Este novo desafio me impulsionou a buscar, no Mestrado Profissional, fundamentos teóricos e práticos que qualificassem as minhas ações pedagógicas cotidianas. Tornar-me uma pesquisadora na área de Educação tem sido um novo objetivo a perseguir e tem trazido lentes mais potentes para ampliar a visão sobre a realidade. O mestrado nos ajuda a enxergar de forma diferente e de diferentes formas tudo o que nos cerca. A Filosofia nos ensina a duvidar, a questionar. O Mestrado Profissional vai além. Ele nos ensina a continuar duvidando, questionando, refletindo. Mas nos ensina também a agir, a contribuir, fazendo a diferença.

Nesta perspectiva, orientada a escrever um memorial - a própria história de vida, meu primeiro questionamento foi se este procedimento seria mesmo obrigatório. Naquele momento, não me sentia à vontade para expor as minhas experiências, falar de parte do que vivi e das dificuldades enfrentadas até chegar ao curso de Mestrado Profissional. Senti que seria como desnudar as minhas vivências frente a pessoas desconhecidas. Isto não me é tranquilo e me traz um misto de sentimentos como timidez, insegurança, desconfiança e desejo de omitir fatos que julgo desnecessários narrar. Contudo, no aprofundamento dos estudos sobre **narrativas** e como estas podem instrumentalizar a pesquisa procedente da memória pedagógica de docentes, compreendi ser contraditório este meu comportamento e escrevi o memorial conforme a orientação recebida.

Neste momento, entendo que negar a contar a minha história de vida e fazer uso desta metodologia em relação às participantes da pesquisa seria, no mínimo, incoerente. Portanto, frente à riqueza de dados que esta proposta poderá revelar, compreendo a importância da narrativa num processo pedagógico que permite à/ao docente descobrir os significados do que vivenciou na profissão e na vida, compreendendo melhor a sua prática, tornando-os visíveis e formando-se no ato de narrar-se.

1 INTRODUÇÃO

As abordagens pedagógicas na escola são o tema desta pesquisa, cuja intenção é apresentar a docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conceitos que os principais teóricos da abordagem histórico-cultural defendem. Tal abordagem foi apontada como sendo a praticada nas escolas da rede Municipal de Santo André, no grande ABC paulista, o local de atuação profissional desta pesquisadora há dezoito anos. Nesta atuação, uma série de contradições entre a intencionalidade e a prática docente são percebidas, principalmente em relação à parceria e à participação da comunidade dentro do ambiente escolar.

O interesse na pesquisa surgiu a partir do momento vivido em nosso percurso profissional, no qual participamos da equipe técnico-pedagógica responsável pela mediação da construção da proposta curricular do município. Desde o ano de 2017, temos discutido com gestores, professores e segmentos do Conselho de Escola (pais e funcionários) a organização desta proposta pedagógica. Várias ações foram desenhadas para esse percurso que apresentaremos em seus pormenores no item dedicado à história da construção da referida proposta no capítulo quatro. No encaminhamento das discussões, a partir de vivências que evocavam as memórias e histórias escolares vividas pelos/pelas profissionais e realizadas com toda a Secretaria de Educação, e que depois foram multiplicadas nas escolas com os/as docentes, surgiu a concepção de ensino-aprendizagem praticada: a abordagem sócio-histórico-cultural. Contudo, os/as assistentes pedagógicos da rede (corresponsáveis pela formação continuada dos/das docentes), nas suas reuniões pedagógicas conosco, traziam a necessidade de estudarmos esta abordagem porque dela precisamos nos apropriar melhor para então constituir-la como práxis.

A hipótese levantada a partir da nossa experiência como professora, em sala de aula, nas parcerias com outros (as) professores (as) durante longos anos de trabalho é de que o ensino tradicional, ainda, se sobrepõe na práxis cotidiana nas escolas. Torna-se relevante, portanto, uma pesquisa que contribua para qualificar o processo de implantação da referida proposta curricular nas unidades escolares desta rede de ensino.

Surge, então, a questão para a pesquisa: como se apresenta a abordagem histórico-cultural nas narrativas de professores e professoras de uma rede de ensino que afirma ter o currículo orientado por esta abordagem? O objetivo geral, traçado

para tratar a questão abordada, se constitui em levantar indicadores que possam contribuir para a implementação do currículo fundamentado nos pilares da abordagem histórico-cultural numa unidade escolar. Nossos objetivos específicos são:

- Caracterizar a abordagem histórico-cultural a partir das narrativas de professoras que declaram trabalhar com esta abordagem;
- Discutir, em roda de conversa com professoras da referida rede escolar, os elementos balizadores de seu fazer pedagógico cotidiano na perspectiva de uma proposta curricular histórico-cultural;
- Traçar um panorama dos pilares da abordagem histórico cultural por meio de um inventário com os conceitos fundantes desta abordagem.

Considerando que um dos objetivos desta investigação foi discutir, juntamente com as professoras, os elementos balizadores da abordagem histórico-cultural, optamos por um método que oportunizou o reconhecimento da subjetividade como valor de conhecimento. Neste sentido, esta foi uma pesquisa narrativa que coletou seu material documentário por meio da entrevista narrativa e de roda de conversa com os sujeitos de pesquisa. Foram ouvidas quatro professoras da rede municipal de ensino de Santo André que declaram praticar a abordagem histórico-cultural.

No entanto, antes da pesquisa de campo, realizamos um levantamento de pesquisas correlatas. Submetemos para consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as seguintes palavras-chave: abordagens pedagógicas; narrativas de professores; concepção sócio-histórico-cultural; abordagem histórico-cultural; tendências pedagógicas; teoria histórico-cultural e pedagogia histórico-cultural. Esses termos também foram pesquisados combinando seus descritores.

Iniciamos a nossa busca no banco de dados da BDTD com o termo "abordagens pedagógicas" encontrando três trabalhos, um dirigido ao componente curricular Educação Física e dois à etapa da Educação Infantil, cujos temas não diziam respeito à perspectiva da nossa investigação. Ao combinarmos descritores como "narrativas de professores" e "abordagens pedagógicas", encontramos 5 produções que, também, não traziam a mesma temática em estudo. Combinando os termos "narrativas de professores" e "concepção sócio-histórico-cultural", não encontramos nenhuma tese a respeito. O mesmo aconteceu com os termos

"tendências pedagógicas" e "narrativas de professores" e "tendências pedagógicas" e "abordagens histórico-culturais".

Com o descritor "abordagem histórico cultural", encontramos duas (2) teses e uma (1) dissertação, destacando o título "Ensino-aprendizagem na Educação Infantil para crianças em situação social de pobreza: uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural"(GIFFONI JR., 2014). Essa dissertação traz como objetivos específicos a indicação de percursos didático-pedagógicos voltados à área de formação de professores, planejamento didático e procedimentos de pesquisa qualitativa, desenvolvidos diretamente no ambiente escolar, na sala de aula. Apresenta, também, outro objetivo que julgamos poder contribuir para o debate do tema público/privado e do chamado terceiro setor, na educação brasileira contemporânea, incluindo o campo da Pedagogia Social, estreitamente ligada à Pedagogia Escolar. Quanto às duas teses restantes, uma é voltada à Educação Física e outra à Educação Infantil, porém os aspectos abordados diferem da nossa expectativa.

Pesquisando o termo "teoria histórico- cultural", encontramos dez trabalhos . Dentre estas, há três que apontamos como interessantes para os nossos estudos, porque as demais, na sua grande maioria, contemplam a etapa da Educação Infantil, muito importante também, contudo, não são objeto atual do nosso estudo.

A primeira tese escolhida é voltada para o ensino da Matemática e intitula-se *A contribuição da Teoria Histórico cultural de Vygotsky para o ensino e a aprendizagem de algoritmo* (FARIA, 2013). Fundamentado na teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, o autor trabalhou sob o olhar de uma teoria da aprendizagem, pensando na formação de conceitos e lembrando a necessidade de formar professores que compreendam o papel do ensino-aprendizagem de algoritmos, não se limitando a aspectos empíricos da sua formação.

A segunda é a dissertação *Bases conceituais da Teoria Histórico Cultural: implicações nas práticas pedagógicas* (GONZALEZ, 2012). O objetivo do autor foi trabalhar com o materialismo histórico-dialético de Marx e suas implicações nas práticas pedagógicas, nos processos de ensino-aprendizagem da Educação Básica, especificamente para os/as estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A terceira dissertação analisada foi *Ensinar e Aprender nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (SYLVIO, 2015). Ela traz como objetivo geral, além da compreensão da abordagem, sistematizar as principais contribuições da Teoria

Histórico-Cultural (Vigotski) e da teoria Desenvolvimental (Davidov) para aplicá-las na prática pedagógica desta etapa de ensino.

Após este processo, acessando também o Portal CAPES, onde pesquisamos as mesmas palavras-chave, com os filtros: "periódicos revisados por pares", "Educação" e "Período" - este último que somente permitia a consulta de 2009 a 2016. O termo abordagens pedagógicas, por exemplo, nos apresentou o resultado de 160 artigos que, para a área da Educação, caíram para três. Neste período, o trabalho mais recente é de 2008 e não se refere à temática em estudo. Dentre estes três, no entanto, destacamos o artigo *O currículo funcional para a nova pedagogia urbana* (LOPES, 2014), com a intenção de envolver as dimensões: comunidade; mobilidade urbana; espaço escolar e trabalho; cultura e lazer. Os outros dois artigos são direcionados às áreas de enfermagem e tecnologia, portanto, não tem interface com esta pesquisa.

Procurando por "narrativas de professores", encontramos 63 trabalhos, dos quais, 16 nos periódicos revisados por pares, sendo 4 da área da Educação". Todavia, para o nosso projeto destacamos somente o artigo *Narrativas e pedagogia da admiração: desafios com novas tecnologias* (PINTO, 2016). Este trabalho traz as narrativas e os valores pedagógicos do contar histórias no ocidente e oriente e conversa com a pedagogia árabe e a forma de pensamento relacionada ao contar histórias, fábulas, piadas, provérbios, parábolas por serem de fácil memorização, que julgamos contribuir com nosso estudo e pesquisa.

A palavra-chave "abordagem histórico-cultural" foi encontrada em 130 trabalhos, 57 nos periódicos revisados por pares, 14 no filtro "Educativo" e 2 em "Educação". Nosso destaque é para o trabalho *Acesso, permanência e apropriação do conhecimento da criança público da Educação Especial na Educação Infantil* (FREITAS; VICTOR, 2017). O objetivo principal desta pesquisa foi analisar como se dá a apropriação do conhecimento dessas crianças na efetivação da garantia do direito à educação.

Consultando o termo "Teoria histórico cultural" encontramos 417 trabalhos, dos quais 189 revisados por pares, 60 da Educação, no período de 2013 a 2018, 38 produções com 9 resultados específicos sobre a temática. Dois deles chamaram a nossa atenção, sendo o primeiro *O humano no homem: os pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural* (MORETTI; ASBAHR; RIGON, 2011), cujo objetivo foi apresentar os fundamentos da abordagem histórico-cultural e da teoria da atividade

e compreensão do conceito de humanização. A teoria histórico-cultural, explica a humanização, a partir das obras de Marx (materialismo dialético), explorada nesta pesquisa. O segundo intitula-se A Teoria Histórico-Cultural e a história oral: pressupostos teórico-metodológicos para uma proposta continuada de formação de professores (BORELLA; CASTRO; CLARINDO, 2015), cujo objetivo foi a formação de professores. A partir de condições reais, buscou-se desenvolver propostas de ações pedagógicas que melhorem o processo ensino-aprendizagem, também interessante para nosso estudo.

Quanto à procura em "Pedagogia Histórico-Cultural", encontramos apenas um resultado para Educação: *Formación de la función simbólica por medio del juizo tematico de roles sociales em niños preescolares* (GONZALEZ; XIMENA, 2015) que tinha como objetivo explicar de que maneira é possível formar a função simbólica através do jogo temático em um grupo de 20 alunos pré-escolares. Mas este trabalho é interessante para outro momento, outro contexto de pesquisa.

Combinando os termos "Tendências e Abordagens", encontramos 7 resultados: 6 revisados por pares, e 1 da Educação, voltado à área da Matemática. Não encontramos resultado nenhum nas combinações de: "Narrativas de Professores" e "abordagem histórico-cultural", "Narrativas de Professores e Tendências Pedagógicas".

Entendemos que este levantamento das pesquisas correlatas nos permitiu verificar que grande parte das teses e também dissertações sobre a abordagem histórico-cultural se dedica à pesquisa e estudo da Educação Inclusiva e da Educação Infantil. Existem também muitos artigos voltados à área da Saúde que trabalham com esta abordagem. À etapa do Ensino Fundamental não é dado o mesmo destaque, sugerindo relevância à temática da nossa pesquisa que entrevistou professoras do Ensino Fundamental da rede de ensino do município de Santo André.

Vale lembrar que, além de toda essa bibliografia e dos clássicos que tanta luz trouxeram para a nossa pesquisa, uma tese foi muito relevante para nos situar na discussão da Abordagem Histórico Cultural, especialmente em sua origem e em seus desdobramentos na história. Trata-se da pesquisa da professora Doutora Zoia Prestes *Quando não é quase a mesma coisa*. Com ela, aprendemos sobre o cuidado que deve ser observado na tradução de qualquer assunto em outra língua para a nossa, devemos ser atentos e seletivos neste sentido. Existem fenômenos

culturais e contextuais que precisam ser considerados na literatura. Segundo a autora (PRESTES, 2014), longos trechos da obra de Vigotski foram suprimidos e houve muitos problemas com as traduções, como cortes, deturpações e inadequações que exigem a retomada destas obras. O trabalho de tradução, hoje, “abrange um trabalho arqueológico, pois não se trata apenas de traduções, mas de verificar se os textos publicados mesmo em russo não são os adulterados durante muitos anos, já que suas obras sofreram verdadeiras mutilações”. (PRESTES, 2014, p. 5).

Por fim, no âmbito de um mestrado profissional, pretendemos, a partir da pesquisa realizada, produzir um Inventário da Abordagem Histórico-Cultural, estruturando-o em três eixos: o design teórico, o design político e o design didático. Entendemos que este objeto de aprendizagem poderá colaborar com a difusão e entendimento do que é uma abordagem pedagógica histórico-cultural.

Na sequência deste trabalho, apresentamos os seguintes capítulos: *A Abordagem Histórico-Cultural: concepções e desafios para o fazer pedagógico cotidiano* (Capítulo Dois); *Procedimentos Metodológicos* (Capítulo Três); *Práticas educativas na perspectiva histórico-cultural* (Capítulo Quatro); *As narrativas autobiográficas das professoras: em perspectiva os horizontes epistemológicos da abordagem histórico-cultural* (Capítulo Cinco); *Produto e processo constituídos pelas narrativas: um inventário da abordagem histórico-cultural* (Capítulo Seis) e Considerações Finais (Capítulo sete) .

No capítulo dois, a leitura de mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 1998) se apresentam como horizontes epistemológicos (COSTA-RENDERS, 2017) que podem contribuir para a escola pretendida pelos/as docentes da rede em estudo. Tais horizontes da abordagem em questão foram aproximados ao elenco de categorias apresentadas no inventário proposto, que ora destacamos: as relações sociais, a perspectiva dialógica, humanização acrescida da afetividade, a educação transformadora, o pensamento crítico e a prática multi/intercultural. As tendências / abordagens pedagógicas são detalhadas sendo que apenas a duas delas: a libertadora (mais conhecida como Pedagogia de Paulo Freire) e a crítico-social dos conteúdos (defendida por Libâneo), foram foco das nossas pesquisas.

O capítulo três nos revela o percurso metodológico realizado. A investigação pautou-se num percurso de pesquisa narrativa, pois, no aprofundamento teórico sobre este método, encontramos na valorização da memória um importante recurso

para oportunizar a reflexão sobre a concepção do fazer pedagógico dos/das docentes a partir de sua história de vida.

No capítulo quatro o enfoque do estudo recai sobre alguns aspectos do currículo prescritivo e a crítica a ele direcionada. Apresentamos outras opções de currículo. Nesta pesquisa, julgamos interessante e favorável estimular o professor/ a professora, a narrar a sua prática docente, construindo uma cultura de resistência que favoreça e qualifique os saberes por eles constituídos no decorrer de seu desenvolvimento profissional na escola com os alunos.

As narrativas dos sujeitos de pesquisa possibilitaram o decifrar crítico das relações sociais docentes que, no Inventário aqui apresentado, são consideradas no âmbito do pensamento crítico, da dialogicidade e da educação democrática e são discutidas no capítulo cinco.

No capítulo seis apresentamos os resultados da pesquisa e elaboramos o produto educacional proposto, a construção de um Inventário da Abordagem Histórico Cultural baseado em três eixos: o design teórico, o design didático e o design político. As considerações finais fecham o ciclo de estudos apontando para uma continuidade possível a um conhecimento que nunca está pronto, acabado. Nas contradições ele se move na história e se (re) constrói em cada saber.

2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS PARA O FAZER PEDAGÓGICO COTIDIANO

Conhecer as concepções e desafios da abordagem histórico-cultural, na perspectiva do fazer pedagógico cotidiano de professores e professoras, constitui-se no fio condutor desta pesquisa. Conceitos como: interação, experiência social, ensino-aprendizagem, mediação (instrumentos e signos), inacabamento do ser humano, contradição, humanização e cultura serão, aqui, apresentados como aspectos de importância fundamental, merecendo detalhamento.

2.1 Fundamentos da teoria histórico-cultural

Alguns autores que se dedicaram aos estudos vigotskianos e/ou freireanos desta abordagem, a nomearam como histórico-cultural (Libâneo, 1992,) ou sociocultural (Mizukami,1986). Mas, os professores da rede pesquisada a nomearam de sócio-histórico-cultural, observando os três pilares que a sustentam.

É sabido, ainda, que, nas traduções do russo para o espanhol e, depois, para o inglês e, posteriormente para o português, alguns problemas aconteceram. O nome de Vigotski, por exemplo, aparece escrito como Vygostky, Vygotski, Vygotskii e Vigotski, pois as letras do idioma russo diferem das nossas: Лев Семёнович Выготский - nome e sobrenome de Vigotski, (PRESTES, 2010).

Feitas estas considerações, adotaremos, doravante, a escrita do nome Vigotski e, para a teoria, o termo histórico - cultural: corrente da psicologia soviética de base materialista que parte da compreensão de que o ser humano é histórico e social (somos seres relacionais) e está em permanente transformação, articulando-se com a cultura. Nesse sentido,

A concepção de uma base material em desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo e da espécie está diretamente ligada ao segundo pressuposto do trabalho de Vigotski, que toca o outro extremo do funcionamento humano: o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. (OLIVEIRA, 1993, p.24)

Um grupo de estudantes trabalhou esta teoria juntamente com Vigotski. Neste contexto, aparece também o termo vosmiorka (octeto), pois o grupo de teóricos (Vigotski, Leontiev e Luria) que idealizou a teoria histórico-cultural ampliou-se. A

troika transformou-se em vosmiorka, cujos componentes eram cinco estudantes que acompanhavam Vigotski, Leontiev e Luria:

Naquela época, ainda eram estudantes: Zaporjets, Morozova, Levina Rosa Levguenievna, Bojovitch Lidia Ilinichna, Slavina Leia Salomonovna e Leontiev, Luria e Vigotski. Era a vosmiorka. E quando juntos começaram a pensar e desenvolver, a partir de 1927, a teoria histórico-cultural, cada um desses membros, até mesmo os estudantes recebeu a sua tarefa concreta. (PRESTES, 2010, p.254 -255).

Atualmente, entendemos que Vigotski e Paulo Freire são referências do pensamento pedagógico, especialmente desta abordagem, pois ambos têm como base de suas teorias a concepção do sujeito histórico-cultural.

Vigotski viveu no período de 1896 a 1934 (faleceu aos 38 anos) em Orsha, na Bielo-Rússia e Paulo Freire, brasileiro de Recife, viveu de 1921 a 1997 (faleceu aos 75 anos de idade). Ambos, no processo pedagógico, se aproximam porque Vigotski considerava importante aplicar o materialismo histórico e dialético à psicologia e Paulo Freire, adotando Hegel como referência, apontou a relação opressor- oprimido, temas cristãos e marxistas, na sua pedagogia dialético- dialógica (GADOTTI, 2002).

Nos anos 20, a teoria histórico-cultural volta-se também para a pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo, com um novo entendimento da origem das funções psíquicas superiores. O resultado das pesquisas apontou que estas funções, especificamente humanas (pensamento lógico, memória, consciência e vontade), não se apresentavam prontas ao nascer. Elas se construíam durante a vida por meio da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, quando se apresenta o domínio dos recursos da comunicação e da produção intelectual (pela fala). Portanto, a natureza social das funções psíquicas superiores era, para Vigotski, o mais importante a ser desvendado.

Na ótica vigotskiana, são as relações que acontecem em determinada cultura que permitem ao ser humano transformar e ser transformado por meio de trocas recíprocas que acontecem durante toda a sua vida. Essa interação dialética se dá entre ele (o ser humano) e o meio social e cultural no qual se acha inserido, contribuindo para o seu processo de humanização. Assim, destaca:

[...] em sentido mais amplo significa que todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por

isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1995:151).

Na interação com o outro é que o ser humano se constitui, confirmando a importância da interação social. É nela (e dela) que emergem os signos que constituem a linguagem e a consciência. Segundo Vigotski, o "uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (VIGOTSKI, 1984, p.27). O princípio da interação social e da importância da linguagem como herança cultural histórica no desenvolvimento da inteligência (a que Vigotski vai chamar de Funções Psicológicas Superiores), aponta, ainda, para outro princípio: o da mediação. A mediação, "em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". (OLIVEIRA, 1993, p.26 e 27). Segundo Oliveira, Vygotsky apontou dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

Valorizando as relações entre as pessoas, as funções psicológicas superiores têm sua origem primeiro no social, para depois serem apropriadas pelo sujeito. Portanto, para Vigotski,

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1994, p. 75)

Conforme foi explicitado anteriormente, Vigotski e Freire se apoiam na dialética. Nesse método, os fenômenos são sempre estudados como processos em movimento e em mudança. Como pensador humanista dialético, Freire entende que a educação é uma prática antropológica: o ser humano, como um ser com raízes espaço-temporais, situado no mundo e com o mundo, é um ser criador e elaborador do conhecimento e, portanto, sujeito da educação.

Nas palavras de Mizukami, sendo o ser humano "sujeito de sua própria educação, toda e qualquer ação educativa deverá promover o próprio indivíduo e não ser instrumento de ajuste deste à sociedade" (1986, p.86). De acordo com Paulo

Freire, o ser humano é inconcluso. Está sempre pronto a aprender, enfrenta situações imprevistas, adapta-se a mudanças.

O ser humano é o sujeito da educação, escolhendo, decidindo, se libertando por meio da consciência crítica, na qual toma consciência da realidade, certo de que poderá transformá-la. Desta forma, escreve Freire:

Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (1999, p.55)

Para Freire, portanto, a educação é um ato político no qual devem se estabelecer interações de respeito entre professor e alunos, de modo a construir conhecimento crítico e centrado na busca pela autonomia. Assumindo um caráter amplo que não se restringe a situações formais de ensino-aprendizagem, trata-se de uma pedagogia do conhecimento mediada pelo diálogo, firmada numa educação libertadora e problematizadora, como discutiremos em momento posterior. Importa, portanto, saber "que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção". (FREIRE,1999, p.52)

Entendemos que Freire e Vigotski se aproximam quando o primeiro afirma que a educação é um ato dialógico, político e o segundo concebe a linguagem como elemento mediador no processo educacional. "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História" (Freire, 1999, p.154).

Aproximemo-nos do entendimento destes autores sobre a aprendizagem: de acordo com Freire, a aprendizagem é experiência dialógica. Enquanto ensina, o professor aprende e, por meio do diálogo, ambos (docente e discente) ensinam e aprendem mutuamente, buscam juntos a superação da consciência ingênua (em que o indivíduo é saudosista: permanece preso ao passado que considera melhor que o presente definido como inferior, medíocre, vulgar). "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" Freire (1999, p.25).

Segundo Vigotski (1995), a aprendizagem é uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos (a linguagem falada e a escrita); é uma experiência social que é mediada pela interação entre a linguagem e a ação. Para este pensador, o bom ensino é aquele que alavanca o desenvolvimento e que nesta perspectiva teórica, a educação considera o desenvolvimento de forma prospectiva. Esta lógica nos permite entender a possibilidade da criança vir a aprender por meio de um processo de mediação e cooperação com os adultos. Isto nos leva a considerar a zona de desenvolvimento proximal. Neste caso,

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança. (VIGOTSKI, 2006, p. 112).

Consideramos, portanto, que não é suficiente ter todo o aparato biológico se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem, sendo estimulado.

2.2 Tendências e abordagens pedagógicas

Na reflexão sobre as nossas aproximações conceituais, a primeira que se nos apresenta como de relevada importância é a que se refere ao conceito de abordagem pedagógica, por ser o tema central desta pesquisa. Ao nos aproximarmos da área da Educação, quais as diferenças ou semelhanças que podemos localizar numa comparação entre as abordagens do processo segundo Mizukami (1986) e as tendências pedagógicas segundo Libâneo (1985).

Libâneo (1985) tratará as correntes pedagógicas como tendências, ou seja, como "propensão que orienta alguém a fazer ou realizar determinada coisa" (DICIO, 2018). Mizukami, por sua vez, utiliza o termo abordagem pedagógica, portanto, como "aproximação, interpelação" (DICIO, 2018).

Para além da discussão semântica destes termos, voltando para a questão das semelhanças e ou diferenças entre as abordagens do processo (Mizukami 1986) e as tendências pedagógicas (Libâneo, 1985), entendemos que é necessário realizarmos um breve comparativo entre ambas (abordagens e tendências). A professora Mizukami (1986), estudiosa das dimensões técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural do processo educativo, propõe uma análise detalhada de

cinco abordagens pedagógicas na escola: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural. Nelas, aparecem com clareza, distintas concepções sobre visões de mundo, de escola, de educação, de ser humano, de sociedade e cultura, de conhecimento, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação, todas amparadas em diferentes correntes filosóficas e psicológicas. Entendemos que de tais conhecimentos os /as docentes necessitam se apropriar para refletirem sobre a sua prática, considerando o momento histórico que surgiram e a que interesses estão atendendo.

A autora procura encontrar elementos que proporcionem uma melhor análise e compreensão das condutas do professor/a frente ao processo de ensino-aprendizagem, partindo da indagação: o que fundamenta a ação docente? Neste texto clássico da Educação, *Ensino: as abordagens do processo*, Mizukami (1986) explicita que escolheu três variáveis para o estudo, três fontes diferentes a serem consideradas em conjunto, a saber: o/a docente, o fazer pedagógico e o processo didático pelo professor/ pela professora utilizado, como profissional da educação.

Nesse percurso, a autora encontrou problemas que, segundo ela, poderão motivar novas discussões e pesquisas. Talvez estes problemas também sejam encontrados no decorrer desta pesquisa. Os primeiros elementos considerados na pesquisa de Mizukami foram em relação à falta de condição de analisar os conteúdos das diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem: será que esses conteúdos foram realmente trabalhados em sala de aula como as abordagens veiculadas nos cursos de Licenciatura? Com que profundidade? Houve discussões ou análises efetivas de todos os conceitos, de todas as abordagens no cotidiano das disciplinas pedagógicas das licenciaturas?

Esses problemas, todavia, não interferiram nos resultados da pesquisa, porque o que se buscava, "não era a identificação das teorias, mas sim de elementos valorados, pelo professor, como importantes no processo ensino-aprendizagem." (MIZUKAMI, 1986, p.XVII). As dimensões que sustentam a abordagem em destaque explicam a sua importância no cenário educacional por contemplar as relações humanas, a construção histórica do ser humano e a produção humana, ou seja, a cultura. Vale lembrar, então, que, nos termos de Freire, o conceito de cultura nos remete a "todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialógicas com outros homens" (1974. p.41).

Seguindo nesta reflexão sobre abordagens e tendências, buscamos compreender melhor o uso da palavra tendência no campo da Educação, nos aproximando do pensamento de Libâneo. Este autor reitera a necessidade de identificarmos como os professores organizam o seu trabalho, ou seja, sua prática docente. Como selecionam o conteúdo das matérias? De quais técnicas de ensino e de avaliação lançam mão?

A prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. (LIBÂNEO, 1985, p.19).

Os estudiosos e pesquisadores da realidade escolar, contudo, reconhecem que ao professor, inúmeras vezes, não são oferecidas condições de trabalho que sejam condizentes com seus valores e crenças causando confusão e desorientação em sua prática. Segundo Saviani,

[...] além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, a ênfase dos meios (tecnicismo). [...] Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escolanovista, a realidade é tradicional,[...] rejeita o tecnicismo porque sente-se violentado pela ideologia oficial; não aceita a linha crítica porque não quer receber a denominação de agente repressor. (1981, p.65)

Portanto, há uma diferença entre abordagem proposta/afirmada e a realização da mesma considerando-se as contradições do processo. Diante disto, a nosso ver, Libâneo opta pelo termo tendências.

Neste complexo e tenso cenário das disputas ideológicas na escola, Libâneo (1985), apresenta um resumo dos pressupostos teóricos e metodológicos do que classificou como tendências pedagógicas - a forma pela qual é compreendido o processo de ensino-aprendizagem, a saber: as liberais e as progressistas.

O termo progressista foi utilizado por Snyders (1974), em sua obra "Pedagogia Progressista", como um elemento direcionado ao desenvolvimento humano e ao progresso. Adepto do pensamento marxista, Snyders critica a educação como mero método de reprodução, massificado. Ele defende que a alegria deve prevalecer na educação, visando modificar a sociedade onde vivemos por meio do desenvolvimento científico das pessoas, deixando de lado a reprodução de

hábitos dos quais nos apropriamos anteriormente. Paulo Freire e Snyders partilham de concepção semelhante quanto a este ponto de vista.

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1999, p. 160).

Nos estudos de Libâneo, na pedagogia progressista, podemos localizar as tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Quanto à pedagogia liberal, dela fazem parte as tendências: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e a tecnicista.

Considerando o objetivo desta pesquisa, nossa atenção e detalhamento de pressupostos teóricos das tendências pedagógicas se voltarão apenas a duas delas: a libertadora (mais conhecida como Pedagogia de Paulo Freire) e a crítico-social dos conteúdos (defendida por Libâneo), cujos fundamentos e paralelismos conversam bem próximo às concepções vigotskianas e à proposta curricular declarada pelos professores da rede pesquisada. No entanto, vale ressaltar que em nenhuma das tendências descritas existe exclusão mútua entre elas e também não aparece a riqueza do fazer pedagógico cotidiano no chão da escola.

De acordo com Freire, considerado o mentor e inspirador da Pedagogia Libertadora, o caráter político desta tendência pedagógica é tratado como empecilho para sua sistematização e aplicação nas instituições oficiais antes da transformação da sociedade. Qual seria esta transformação esperada? A humanização da sociedade, o trabalho livre, a desalienação, as pessoas como “seres para si”. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire discute, na relação opressor/oprimido, “[...] a desumanização, que não se verifica apenas no que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação de ser mais”. (1987, p.16)

Na ótica da Pedagogia Progressista Libertadora (LIBÂNEO, 1992) compreendemos, então, que a mesma “não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista: daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 1992, p. 32). Nas tendências progressistas são

defendidas a valorização da experiência vivida, a ideia de autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. Portanto, na versão libertadora, fundamentada na concepção dialética e na psicologia histórico cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”, a educação parte de uma prática social na qual professor e aluno estão inseridos e o diálogo entre ambos é constante, atuando no sentido da transformação social. Corroborando com este pressuposto,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013: p.13).

Freire utiliza em sua obra conceitos humanistas como amor, fé nos homens, esperança e humildade, pensando na transformação da educação formal e voltando a sua preocupação para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados à ordem mundial (SILVA, 2010). Assim, esta tendência passou a ser mais atuante no nível de uma educação extraescolar, embora seus pressupostos sejam adotados por muitos professores que com eles se identificam, inclusive para o fazer pedagógico da proposta curricular aprovada em Conferência pelos professores da rede em pesquisa.

A Pedagogia Histórico-Crítica, assim nomeada por Saviani, teve sua origem na segunda metade da década de 70, com ideário fundamentado no marxismo acentuando, principalmente, o papel contraditório da escola, no contexto do movimento escolanovista e próxima ao pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Reafirmando o papel da escola como instância auxiliar da democratização da sociedade, Saviani e Libâneo participaram na década de 80 de um forte movimento a favor da escola pública no Estado de São Paulo, liderado pela Associação Nacional de Educação- ANDE. Pensava-se em propostas de escolarização na perspectiva de um ensino voltado para os interesses populares, uma vez que era ascendente a marginalização escolar de crianças pobres. Este movimento pretendia uma intervenção pedagógica com referencial teórico marxista na escola brasileira a partir de uma análise crítica global da problemática por ela enfrentada naquele contexto (Libâneo,2013).

Surge, a partir daí, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, como uma versão da pedagogia histórico - crítica voltada para a didática, procurando ao lado de outras correntes, responder a diferentes questões pedagógicas e didáticas da escola pública. A denominação dada a esta tendência pedagógica ficou conhecida após a publicação do livro de Libâneo: Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, em 1985. A pedagogia crítico-social dos conteúdos defende, como papel da escola,

A difusão de conteúdos é tarefa primordial. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. (LIBANEO, 1992, p.39).

Libâneo enfatiza que a defesa que faz a favor desta tendência, suscita interpretações que a consideram antidemocrática e autoritária, centralizando o papel do professor e, por conseguinte, a passividade, a submissão do educando. No entanto, ele pergunta:

Mas o que será mais democrático: excluir toda a forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não- diretivo uma forma sutil de adestramento, que levaria a reivindicações sem conteúdo? Representam as relações não-diretivas as reais condições do mundo adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem na sua condição de dominado? (LIBANEO, 1992, p.43).

No pensamento de Paulo Freire, o educador ou a educadora coerentes e críticos compreendem que sua prática educativa reflexiva não pode ser centrada no educador, no educando, no conteúdo ou no método. Sua atenção deve se dar na totalidade destes componentes porque todos tem igual importância. Em suas palavras,

Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual. O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior - o de conhecer - fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo-relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa - conteúdo - a alguém - aluno. (FREIRE, 1998, p.110)

Na sua teoria do desenvolvimento, no pensamento de Vigotski, ao interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, ZDP¹ o professor pode provocar avanços que não ocorreriam normalmente. Assim, "[...] o único bom ensino é aquele que adianta o desenvolvimento" (VIGOTSKI, 1984, apud OLIVEIRA, 1993, p.62)

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

Finalizadas estas considerações que detalham as diferentes pedagogias/abordagens/ tendências, explicitamos a seguir, o motivo principal de nossa opção pela palavra abordagem entre outras ideias pedagógicas surgidas durante o estudo a respeito. Embora não se encontre nenhum registro no qual Vigotski chame a sua teoria de "histórico-cultural", consideramos ser relevante a validação do referido nome porque, tanto para Vigotski como para Paulo Freire, a concepção de sujeito histórico cultural é fundamental.

Vale ressaltar ainda que entre as palavras tendência e abordagem, optamos pela última por esta nos remeter ao movimento docente no sentido da aproximação de uma teoria ou práxis pedagógicas. Nesta pesquisa, após observar as tendências nas narrativas dos professores e professoras, pretendemos constituir um inventário com os pilares da abordagem histórico-cultural. Portanto, nosso desejo é ir além das tendências, oferecendo um instrumento pedagógico que apresente a abordagem histórico- cultural aos professores e professoras.

¹ Havendo atualmente discussão sobre a tradução desse termo que, no russo, seria Zona de Desenvolvimento Iminente- ZDI (PRESTES, 2010).

3 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesta seção, o enfoque do estudo recai sobre alguns aspectos do currículo prescritivo e a crítica a ele direcionada. Nesta perspectiva curricular, prevalece a crença de que os pressupostos dos profissionais e dos pesquisadores, imparcialmente, definem os conteúdos a serem estudados ensinando-os de forma sistemática e padronizada a diferentes estudantes. Nesta pesquisa, julgamos interessante e favorável estimular o professor/ a professora, a narrar a sua prática docente, construindo uma cultura de resistência que favoreça e qualifique os saberes por eles constituídos no decorrer de seu desenvolvimento profissional na escola com os alunos.

3.1 Ensinar é cumprir conteúdos? Em perspectiva, o currículo

Mantendo sempre em foco a abordagem histórico-cultural, faz-se necessária e esclarecedora nossa aproximação com a teoria crítica do currículo voltada à formação de cidadãos questionadores e críticos dos arranjos sociais existentes. Nessa perspectiva, o currículo não é pensado somente na ótica do conhecimento, mas envolve a discussão sobre identidade/ subjetividade. A preocupação das teorias críticas recai sobre as conexões entre saber, identidade, ideologia e poder, dentro de um ideário que fundamenta a não neutralidade das mesmas.

Para qualquer teoria do currículo a pergunta de maior importância leva em conta qual conhecimento deve ser ensinado. Portanto, pergunta sempre pelo "o quê". Após uma seleção de conhecimentos, busca-se responder porque "esses conhecimentos" e não "aqueles" farão parte do currículo. A questão inerente a este processo é que tipo de ser humano será desejável para determinado tipo de sociedade. Assim,

Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não "veríamos". Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam. Neste sentido, as teorias críticas do currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 2010 p.17).

As relações entre saber, identidade, ideologia e poder são preocupação da teoria crítica do currículo, sendo que a identidade étnica e racial é, desde o início, uma questão de saber e poder. Por exemplo, "é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e etnia ganham seu lugar

na teoria curricular.” (SILVA, 2010, p.101). O mesmo autor critica a forma simplista como a questão da construção da raça e da etnia social da raça foi concebida. Descreve a atitude racista como uma complexa dinâmica da subjetividade formada por medos, ansiedades, resistências, cisões. Ainda nos aponta “o currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero” (SILVA, 1995, p. 8). Atualmente, temos leis que amparam esta questão curricular, garantindo nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena e implementação de ações educacionais nos termos da Lei Nº10. 639 de 9 de janeiro de 2003 e Lei Nº 11.645 de 10 de março de 2008.

No aprofundamento do estudo sobre currículos, encontramos posições ainda mais críticas, considerando-os inadequados para a atual sociedade de riscos, repleta de instabilidades e mudanças muito rápidas.

Existe, no currículo prescritivo, uma prática que fundamenta os pressupostos dos profissionais e dos pesquisadores que é a crença de que se pode imparcialmente definir “[...] os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo, e então ensinar os vários segmentos e sequencias de uma forma sistemática” (GOODSON, 2007, p.242). Para Goodson, o currículo prescritivo, baseado no conteúdo, não resistirá às rápidas transformações do mundo globalizado. Ele está chegando ao fim.

Para substituir o currículo prescritivo, existe a possibilidade de trabalharmos com a aprendizagem narrativa, ligada ao contexto de vida.

Ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto, e que também tem história – tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e histórias e trajetórias das instituições que oferecem oportunidades formais de aprendizagem, como de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve. (GOODSON, 2007, p. 250)

Noutra perspectiva, de acordo com Sacristán (2000), o currículo possui um contexto social, cultural e histórico que necessita ser considerado. A política curricular governa as decisões e se manifesta jurídica e administrativamente em uma certa ordenação que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. Compreende-se aqui política curricular como:

[...] um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele,

intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2000, p. 109) .

Desta feita, se a sociedade é democrática, precisa garantir a participação da comunidade educativa representada por diversos segmentos e analisar a intervenção ou regulação do currículo sob outra perspectiva.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) surge na legislação brasileira cumprindo o estabelecido anteriormente na LDB N. 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste cenário, estados e municípios necessitam atender a este chamamento legal e possuem um prazo para esta implementação, trata-se do ano de 2020.

Embora a BNCC nomeie os conteúdos como "essenciais" e não mínimos como anteriormente eram descritos, acaba normatizando-os. Isto nos remete novamente a Sacristán (2000), pois dessa cultura comum fazem parte as aprendizagens básicas, as orientações pedagógicas para o sistema e os conteúdos para determinado ciclo de estudos. Determinar essa cultura comum no início da escolaridade obrigatória, parece não acarretar grandes controvérsias. Somente mais tarde, quando houver a participação dos profissionais mais especializados (científicos, humanísticos, artísticos, etc.) devido à diversificação da cultura isto levará a conclusões diferenciadas.

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo - ou de qualquer cultura normatizadora - não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extraescolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social (SACRISTAN, 2000, p.111).

Aproximando esta discussão à realidade da rede de ensino pesquisada, os professores construíram a proposta curricular implementando a BNCC. Buscaram atender ao chamamento legal do sistema e, ao mesmo tempo, selecionar os conteúdos que atendessem ao social, deixando em aberto para cada unidade escolar tratar as diversidades das culturas locais no seu Plano Político Pedagógico (PPP). Até o ano de 2018, não havia uma proposta curricular formalizada. Cada

Unidade Escolar, no seu PPP, registrava no Plano Anual os seus objetivos de aprendizagem e não existia um alinhamento de rede.

Entendemos que um currículo formalizado cumpre, em parte, esse papel, lembrando que currículo não é somente conteúdo. "O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar, dentro de um contexto escolar" (SACRISTÁN, 2000, p.30). Concordamos, desta maneira, com Libâneo.

Propõe-se que a escola com qualidade educativa seja aquela que assegure as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Essa escola requer relações pedagógicas visando a conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade dos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. (2016: p.58)

Todavia, o destino da Educação está sempre atrelado a fatores socioeconômicos, a organismos internacionais e a políticas públicas que não atendem às necessidades dos diferentes contextos escolares. Entendemos que a conquista do conhecimento, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação da personalidade dos alunos dentro de um contexto sociocrítico são condições para se pensar numa sociedade diferente que cuida da esperança para que esta não se acabe.

Quanto à organização programática dos conteúdos é imprescindível defender a participação de toda a comunidade escolar na seleção dos mesmos, democratizando o poder da escolha. Todos devem participar: alunos /as, pais de alunos, mães de alunos, vigias, merendeiras/os, zeladores/as, professores/as, gestores/as e outro/outras (FREIRE, 1998).

Este tema não poderia ser encerrado sem que certa rebeldia freireana da pesquisadora, chamada de "transgressão", não viesse à tona. Mesmo que o sistema nos condicione a um currículo prescritivo, não poderia o professor, no seu papel de mediador, ser aquele que intervém no processo de ensino-aprendizagem, narrando a sua prática, o seu fazer cotidiano? Nos termos de Freire, "é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de manhas, mas de sonhos também. De rebeldia na aparente acomodação. [...] Aproveitar esta tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadoras e

educadores progressistas" (FREIRE, 1998, p.109). Assim, optamos pela realização de uma pesquisa narrativa que dê voz aos professores e professoras, visibilizando suas experiências na vida escolar.

3.2 Como seria a prática docente histórico-cultural? Em perspectiva, a didática

Segundo Candau (2012), o objeto de estudo da didática é o processo de ensino- aprendizagem. Todavia, para que ele seja adequadamente compreendido, necessita de uma análise à luz das dimensões humana, técnica, e político-social plenamente articuladas. Para tanto, faz-se necessário compreender, que nenhuma dessas dimensões pode ser descartada ou sobreposta por outra. A autora aponta a relação interpessoal como centro do processo da abordagem humanista, a dimensão técnica se sobrepondo às demais no tecnicismo, e a dimensão política até mesmo negando as duas primeiras dimensões do processo de ensino- aprendizagem. Nesse cenário,

De fato, o difícil é superar uma visão reducionista, dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões, e partir de uma perspectiva em que a articulação entre elas é o centro configurador da concepção do processo de ensino- aprendizagem. Nesta perspectiva de uma multidimensionalidade que articula organicamente as diferentes dimensões do processo de ensino- aprendizagem é que propomos que a didática se situe. (CANDAU, 2012, p.16)

A proposta de Candau (2012) é a construção de uma didática fundamental que articule essas dimensões, analise as metodologias, em que contexto foram geradas, a visão de ser humano, de sociedade, de conhecimento e de educação que propagam. Defende também a reflexão sobre experiências concretas na relação contínua da teoria com a prática. Como Paulo Freire, ela acredita na transformação social a partir da reflexão e do rompimento com as práticas profissionais individualistas. Pensa em um trabalho em conjunto, comum, dos professores e especialistas.

Conforme Mizukami, citando Freire (1986), nesta abordagem a participação do ser humano como sujeito da sociedade, na cultura e na história, se faz na medida de sua conscientização, a qual implica na desmitificação (tomada de consciência crítica de uma realidade que se desvela). Consequentemente, para a desmitificação, será necessário um trabalho humanizante que desvele os temas ocultos pelas situações- limite nas quais os seres humanos são reduzidos ao estado de coisas; são sociedades- objetos cuja cultura é alienada. A promoção da conscientização se

faz de estágios mais primitivos aos mais elaborados, podendo tanto o indivíduo, como toda a sociedade, permanecer ao nível de consciência ingênua, na qual,

O indivíduo atém-se ao passado e exhibe saudosismo, prestando pouca atenção ao presente, por ele se considerado como época sempre inferior, medíocre e vulgar. Alega que o período atual é caracterizado por dissolução de valores e instituições. Manifesta pessimismo e visão catastrófica do presente, assume atitudes de resistência a todos os projetos modificadores da realidade, e expõe-se, conseqüentemente, a uma contradição: declara que as condições do presente são miseráveis, mas se opõe a qualquer modificação que estabeleça condições inéditas de existência. (MIZUKAMI apud FREIRE, 1986, p.92)

Para Freire, "a promoção da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a transitivo-crítica não se dá automaticamente, mas apenas quando inserida num trabalho educativo com esta destinação." (MIZUKAMI, 1986, p. 93). Tal pressuposto reafirma a importância do conhecimento mediando a passagem de uma consciência a outra. No entanto, outros níveis de consciência necessitam ser considerados.

Na consciência intransitiva, as preocupações do sujeito são em relação à sobrevivência, sendo característica de regiões pouco desenvolvidas. Como as questões sociais e econômicas mantêm relação com o conhecimento, como conseguirá desvelar a realidade? "Para ele, as características dos objetos e os estímulos se confundem" (MIZUKAMI, 1986, p.92). No entanto, esse tipo de consciência não é irreversível; é uma forma de alienação.

Para a consciência intransitiva ingênua, as interpretações do senso comum são consideradas. Como exemplo, tem-se as pessoas saudosistas, aquela que vivem do passado. São resistentes, contradizem o novo; ao mesmo tempo em que se apresentam como reacionários, se isolam nas situações em que se consideram privilegiados.

Vê a si própria em função do mundo, explica-se em termos de dependência histórica, sente-se condicionada pelo processo social, de acordo com as alterações da realidade. [...] é uma consciência antirreacionária e antecipadora. (MIZUKAMI, 1986, p.93)

Noutra perspectiva, a consciência transitiva é uma forma crítica de pensar; é aberta às coisas e ao desenvolvimento, antirreacionária, sensível aos ritmos do mundo. Segundo a autora, essas categorias demonstram nosso próprio processo de desenvolver o conhecimento (Mizukami, 1986). Assim, é preciso que a consciência intransitiva ingênua ultrapasse para a transitiva para alcançar o conhecimento crítico.

Compreendido esse processo de desenvolvimento do conhecimento a partir de Freire, a questão relacionada à busca de novos rumos para o processo de ensino- aprendizagem é retomada voltando o olhar para os dias atuais em que as pesquisas avançadas e recentes sobre o cérebro, possibilitadas pela tecnologia e a neurociência, iniciam as suas contribuições para o campo da Educação.

De acordo com Vigotski, é a partir de mediações pedagógicas, configuradas no ensino sistematizado e intencional que a criança poderá articular os conceitos cotidianos (aqueles construídos com base em sua experiência direta) e os conceitos científicos (aqueles mediados com intencionalidade e, geralmente, por sujeitos mais experientes), de maneira que os primeiros progredam em direção aos segundos, incorporando-se dialeticamente, para que ocorra a ampliação da visão/compreensão de mundo dos sujeitos. Contudo, a formação dos conceitos abordada por Vigotski (1934/2001) se dará em um movimento contínuo, com estímulos e intervenções constantes, de modo que os sujeitos possam realizar operações complexas de análise e síntese ao longo de seu desenvolvimento.

Nesse processo de formação dos conceitos científicos e cotidianos não há uma linha de ruptura em sua evolução. Ambos estão sempre se relacionando e mutuamente se influenciam. Um não se transforma no outro, o que permite avaliar a evolução de ambos. Ainda segundo o autor, entre os conceitos científicos e os cotidianos existem vínculos e movimentos em sentidos opostos entre eles.

[...] o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima, das propriedades mais elementares e inferiores a superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores (VIGOTSKI, 2001, p.348).

Nesse pressuposto teórico, Libâneo (2016, p.59) pergunta: “de que forma as condições sociais de vida dos alunos e suas práticas socioculturais podem ser incluídas no trabalho, com conteúdos científicos, fazendo o caminho de vai e vem entre os conceitos cotidianos e os conteúdos científicos?” A resposta nos remete a Vygotsky (1977), quando o mesmo aponta a importância da interação social e seu papel fundamental na formação de instrumentos psicológicos, conceituais, por meio da interiorização, pelo ser humano, das formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico.

De acordo com Libâneo (1992, cap.1), por meio da figura do professor que ensina com intencionalidade, que intervém, que ajuda o aluno a ultrapassar

necessidades e criar outras e a desenvolver novas experiências torna-se possível compreender melhor a realidade social e os confrontos entre a cultura do aluno e a herança cultural da humanidade, entre o seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para uma nova sociedade. Desta feita, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, os métodos não partem de um saber artificial, nem do saber espontâneo, mas diretamente da prática vivida pelos alunos relacionada com os conteúdos propostos pelo professor que é o parceiro mais experiente.

Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo em seguida, a consciência dessa prática real no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática. (LIBÂNEO, 1992, p.41)

A curiosidade do ser humano é a pedra fundamental que o conduz para o conhecimento. No seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire reitera que o professor/a professora tem seu saber apoiado na pesquisa. No adestramento da sua curiosidade, correm o risco de não alcançarem o aprendizado real, ou o conhecimento total do objeto. Aos/às docentes convém tomar distância do objeto e observá-lo, realizando a aproximação metódica, comparando e perguntando. Não significa que os professores/professoras não possam explicar, utilizar como estratégia de ensino uma aula expositiva; mas perceber claramente qual deve ser a postura do grupo, professor/professora/alunos, que deve ser dialógica, curiosa, indagadora: um fala, o outro ouve. Trata-se da curiosidade epistemológica isto é, o ser capaz de refletir sobre a natureza:

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento do senso comum para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica (FREIRE, 1995, p.78)

Ainda segundo o mesmo autor e obra, a curiosidade epistemológica é construída pela capacidade do aprender crítico-reflexiva. Por meio da indissolubilidade entre pesquisa e ensino, a curiosidade, ao ser ensinada na escola,

possibilita conhecer a novidade, contribuindo para a superação da consciência ingênua para a curiosidade epistemológica.

Em relação à autonomia, o aluno, buscando a verdade, passará a confrontar os conteúdos e modelos expressos pelo professor (corporeificação das palavras pelo exemplo) com sua experiência com o contexto cultural, ampliando a sua leitura de mundo. Na tendência progressista, aqui chamada de opção, os/as docentes precisam conhecer profundamente a sua tarefa ajudando o aluno/ a aluna para que os mesmos sejam protagonistas/ artífices de sua formação.

3.3 Idas e vindas da orientação pedagógica curricular numa rede municipal de ensino

Encontrar memórias e dados em documentos oficiais a respeito dos aspectos históricos da Rede Municipal de Ensino de Santo André somente se torna possível por meio de um "garimpo sistemático", a partir de leis municipais, produções de autores locais, teses, dissertações de mestrado e doutorado e algumas publicações esporádicas da prefeitura referenciando alguma ação importante. Não nos deparamos com documentação oficial neste sentido, demonstrando, mais uma vez, o valor da memória e dos registros históricos. No entanto, atualmente, narraremos os momentos de orientação pedagógica curricular, nos quais se apresenta o movimento dialético da história da rede pesquisada: a construção da proposta curricular que se acha em análise no Conselho Municipal de Educação no ano em curso (2019).

Gaiarsa (1968), a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em sua publicação "A cidade que dormiu três séculos – Santo André da Borda do Campo: seus primórdios e sua evolução histórica - 1553-1960" destaca que, em 1945, Santo André possuía cerca de 77 escolas e 319 docentes; em 1952, eram 37 Escolas Municipais, 21 Grupos Escolares, 40 Escolas Estaduais e 12 Escolas Particulares. Em 1950, constituiu-se o "Departamento de Educação e Cultura Municipal.

No entanto, o Sistema Municipal de Ensino somente foi regulamentado em 1986, 36 anos depois, mediante a Lei municipal N. 6.235/1986:

Art. 1º - Fica instituído, a título gratuito, o *Sistema Municipal de Ensino*, compreendendo:
I - Ensino Pré-escolar
II - Ensino de 1º Grau

- III - Ensino de 2º Grau - cursos de 2º Grau e Habilitação Profissional
- IV - Ensino Supletivo - Suplência de 1º e 2º Graus; Qualificação Profissional
- I, II, III e IV V - Ensino de Excepcionais.
- VI - Ensino de Educação Física e Esportiva. (MENARBINI,2017, p.58)

Rodrigues (2010) relata que o trabalho pedagógico exercido no e pelo Município de Santo André, na década de 80, era organizado por meio de material composto por exercícios de coordenação motora, compreendendo também o ensino das famílias silábicas. As/Os docentes chamavam-no de “Cartilha do Léo”. Sobre este material recaíram as críticas dos professores que o viam como algo que restringia o trabalho pedagógico, pois era exigido que fosse aplicado na íntegra, impedindo maiores e diferentes intervenções do/da docente. Neste momento curricular foi constituída uma equipe formada por docentes da rede que, orientados por profissionais de universidade, organizaram um material pedagógico a partir das áreas do conhecimento.

[...] Compunha este material uma apostila intitulada “Universo” com sequências de atividades organizadas por temas, além de planejamentos diários para toda a rede, que devia ser seguido rigorosamente com atividades viso motoras de contornos para ligar um ponto ao outro, para treinar os traçados e as letras, que eram trabalhadas uma a uma. A equipe técnica também era responsável pelas formações em serviço com as professoras, para instrumentalizá-las para a aplicação das atividades. Não há registro sobre o trabalho pedagógico realizado neste período, portanto o resgate histórico está baseado em depoimentos diversos de professoras da época que ainda estão na rede. Algumas questões foram tão marcantes que os relatos são ouvidos repetidas vezes, como o fato de que o planejamento diário relatava tão detalhadamente o que o professor devia fazer, que iniciava com o “Bom dia!” para ser dito às crianças e continuava assim até o encerramento de cada aula. (MIGUEL, 2015, p. 50)

Em 1989, houve o primeiro concurso público para ingresso no quadro do Magistério de Santo André. No que diz respeito às diretrizes pedagógicas para o magistério, a rede passou por um momento de transição com os encaminhamentos dados pelo Estatuto de Magistério Municipal. A teoria construtivista seria o aporte que fundamentaria as práticas, contrapondo as orientações tecnicistas que até então as orientava.

[...] o que gerou grandes conflitos devido as diferentes interpretações (...) A falta de repertório teórico e prático na função de coordenação pedagógica por parte dos APs dessa época, culminou em atos proibitivos de metodologias, materiais e recursos pedagógicos, gerando dúvidas e insegurança na prática de parte dos professores, desestabilizando o trabalho das escolas [...] (MENARBINI,2017, p.60-61)

Para qualificar as práticas foram oferecidos aos/às docentes, pela prefeitura, cursos de formação nas diferentes áreas do conhecimento redimensionando os aspectos pedagógicos, principalmente da Pré-Escola, serviço principal da rede na época (SANTO ANDRÉ, 1992).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - 9.394/1996 ocasionou novas mudanças na rede municipal relacionadas às orientações curriculares. Assim, em 1997, deu-se a ampliação do atendimento na etapa de Ensino Fundamental Anos Iniciais. Segundo Menarhini (2017), Miguel (2015) e Rodrigues (2010) - todas professoras da rede- a principal mudança foi a implantação de um material intitulado "Brincando com traços, linhas e letras" que apresentava como proposta de alfabetização o estudo das famílias silábicas com exercícios de coordenação motora.

A partir desta ampliação de atendimento, voltada para o Ensino Fundamental é que lançamos nosso olhar sobre as orientações curriculares propostas e também as concepções de Educação nelas contidas, conforme relato a seguir:

[...] o investimento foi em uma cartilha com uma proposta amplamente prescritiva. São retomadas as atividades de preparação para a alfabetização na primeira série com atividades viso motoras, reconhecimento e treino das letras do alfabeto. Embora, não haja registros desse período histórico, as professoras que estão há mais tempo na rede relatam que a função das assistentes pedagógicas era a de fiscalização, o que incluía verificar se as atividades indicadas na cartilha estavam ou não sendo aplicadas. Havia uma grande contradição destas práticas com a proposta da formação que era realizada com a assessoria da Escola da Vila, pioneira na educação construtivista e ainda hoje reconhecida por suas práticas pedagógicas nesta perspectiva. De um lado, o professor era orientado a trabalhar com a cartilha e, de outro, na formação, era proposto a ele desenvolver a construção do conhecimento com a criança e a partir de reflexões acerca de como se escreve e como se lê, elaborando e reelaborando hipóteses, conforme observava o processo de aprendizagem das crianças. Nesse processo, as contradições estavam postas e o professor ia constituindo sua prática por meio de indagações e reflexões que o levassem a elaborações e reelaborações sobre o processo vivido [...] (MIGUEL, 2015, p. 51-52).

No período subsequente (anos de 1997 a 2008), segundo Rodrigues (2010), três movimentos de reorientação curricular aconteceram na referida rede, sempre requerendo reflexão sobre a concepção pedagógica do momento, ora para a etapa de Educação Infantil, ora para a do Ensino Fundamental. No ano de 1998, a abordagem defendida era a construtivista, a qual criticava o ensino focado nos conteúdos.

A instrumentalização para o grupo de docentes efetivar as questões curriculares em pauta encontrava-se em fascículo específico da coleção Estação Gente – Educação Inclusiva. Esta é coletânea de textos escritos por profissionais especialistas que ofereciam assessoria à Secretaria de Educação - SE, chamado Caderno de Formação 1. As formações ocorriam aos sábados, fato que limitou a participação docente, pois ela foi reduzida.

De acordo com a mesma autora, Rodrigues (2010), no período compreendido entre 2003 e 2004 todas/os as/os docentes discutiram definições sobre ciclos, formação de professores, currículo e inclusão publicando-se um documento intitulado “Bases para a Construção de um Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Santo André”. Esta publicação, segundo Rodrigues (2010, p.49-54) indica, deixou evidente para as/os docentes a força dos conhecimentos institucionalizados por livros didáticos e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como a importância de se pensar além de “o quê ensinar”, se pensar “o como ensinar”.

Avançando para o período compreendido entre 2006 e 2008, tal organização recebeu o nome de Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares. Nas Câmaras de Conteúdos e Linguagens, durante o ano de 2008, discutiram conteúdo, planejamento e registro numa perspectiva de continuidade educativa de 0 a 10 anos (MENARBINI, 2017). Cada docente recebeu em dezembro de 2008, doze fascículos intitulados Conteúdos-Linguagens, sendo eles: Artes; Jogos e Brincadeiras; Pesquisa; Tempos e Espaços; Matemática; Saúde; Roda de Conversa; Mundo Físico e Natural; Novas Tecnologias de Informação e Comunicação; Leitura e Escrita; Linguagem Corporal e Mundo Social e Cultura. Este documento se originou a partir de uma necessidade percebida pela rede. No final dos ciclos havia muita permanência de crianças no Ensino Fundamental por falta de linearidade na gestão pedagógica.

Dada a relevância das questões curriculares com foco na Educação Inclusiva, foi publicado neste mesmo período (2006 a 2008) um material intitulado “Poéticas da Diferença”. Eram revistas que abordavam as deficiências de maneira didática com o objetivo de orientar os/as docentes em suas práticas (MENARBINI, 2017). Todavia, este material foi descartado quando outra gestão assumiu o governo da cidade.

Em convênio com o Ministério de Educação e Cultura (MEC) para a implantação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), foi

oferecido o Curso "Ação Escrita" que na rede municipal de Santo André sofreu algumas adaptações para conservar a identidade curricular da Secretaria de Educação e Formação Profissional- SEFP. A esse respeito encontramos,

[...] o Curso Ação Escrita foi oferecido, com uma carga horária de 200 horas presenciais, para os professores das séries iniciais e parte das professoras das séries finais do Ensino Fundamental. Tal formação foi muito bem avaliada pelos professores da rede e tanto gestores e professores perceberam mudanças nas práticas com os alunos. [...] o mesmo contribuiu para a mudança de prática de alguns professores, mas não contemplou as diferentes linguagens, conforme indicação sobre a concepção de currículo, proposta pela SEFP (Secretaria de Educação e Formação Profissional) [...] (MENARBINI, 2017, p. 68-69)

No período de 2009 a 2010, diferentes projetos foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação: "Brinca Ciência", "Música" e "Musicalização". Dando continuidade, no ano de 2013, implantou-se o projeto "Música na Escola" em prol do atendimento da Lei Federal n. 11.769/2008, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica do país.

[...] Entre os objetivos do projeto estava o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística de crianças e adolescentes, a promoção e o encantamento pela música e preparar os alunos para a prática vocal e instrumental, bem como proporcionar o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças. (SANTO ANDRÉ, 2013).

Um novo movimento curricular ocorreu entre os anos de 2010 e 2012 na rede municipal, mediante o Projeto Formadores do Saber que foi organizado a partir de parceria entre PSA/SE e a Universidade Fundação de Santo André, com a participação de docentes e gestores da rede. No site da Prefeitura de Santo André encontramos:

[...] O projeto Formadores do Saber, em parceria com a Fundação Santo André, vem proporcionando a criação de material didático específico para a rede municipal e aprimoramento do currículo (...) para o Ensino Fundamental de Santo André. Ele se fundamenta nos conceitos de construção colaborativa e apropriação das tecnologias de informação e comunicação. Todo o material didático é desenvolvido de acordo com a realidade do município e as propostas de sua rede de Educação. A experiência está sendo desenvolvida nas 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIFs) do município. (...) Neste projeto, os professores tem a oportunidade de serem coautores do material utilizado na rede de ensino pelas crianças [...] (SANTO ANDRÉ, 2011)

Conforme texto constante no site municipal, a concepção didático-pedagógica do material foi a sócio - interacionista, visando que as crianças pudessem construir

seus conhecimentos de forma autônoma (SANTO ANDRÉ, 2011). Este material foi utilizado pelos/as docentes até o final do ano letivo de 2012, quando foi substituído pelos livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) durante os quatro anos seguintes.

No início do ano de 2017, a Secretaria de Educação constituiu um grupo formado por oito professoras da rede, com diferentes experiências profissionais e diferentes tempos de magistério, para mediar a organização da proposta curricular do município, cumprindo a meta 7 do Plano Nacional de educação e a mesma meta do Plano Municipal de Educação. Este grupo formou a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC).

Sua primeira ação foi a de atender o que sempre vinha sendo solicitado pelos/as docentes: possuir um documento norteador das ações pedagógicas. Sempre que um novo profissional adentrava na rede, não se encontrava algo registrado que o auxiliasse a realizar o seu trabalho, além dos planos anuais e os planejamentos (trimestrais no Ensino Fundamental e semestrais na Educação Infantil) dos/das demais docentes, prejudicando a continuidade no ensino das crianças. E se, por acaso, esta/este profissional assumisse sala em outra unidade do Município, havia notória diferença de procedimentos pedagógicos.

Neste cenário, foram solicitados por meio de carta aberta aos gestores/as e educadores/as todos os planejamentos do ano de 2016 às/aos docentes da rede para que tudo o que acontecesse em comum nas Unidades fosse considerado e se buscasse um alinhamento pedagógico a partir dos dados obtidos. Denominado *Rol Provisório*, este documento teve seu conteúdo comum dividido por trimestres no Ensino Fundamental e por semestres na Educação Infantil, sendo utilizado em 2017 e 2018 como base para os planejamentos dos/das docentes respeitando o que era específico de cada Unidade, desde que houvesse registro no Plano Político Pedagógico. Cada equipamento poderia desenvolver seus projetos autonomamente, além, nunca aquém dos conteúdos do Rol.

Continuando a história da construção da Proposta Curricular do Município de Santo André, em maio de 2017, foi enviado à rede um texto síntese escrito pela equipe técnica da CEPEC orientando as/os docentes a lerem diferentes autores curriculares, devendo consultar ainda outros que, porventura, julgassem importantes e que não fizessem parte da listagem a seguir: Arroyo, (1996), Bauman (1999), Freire (1993), Gadotti (1998, 2012), Gramsci (1995), Libâneo

(2012,2015),Lima(2008),Moreira (1997,1998,2000),) SACRISTÁN (1998,1999,2013), Saviani (2007), Silva (2015). Estas leituras serviram como disparadoras da discussão curricular e reflexão coletiva em Reuniões Pedagógicas Semanais nas Unidades Escolares (RPSs) visando "desvelar" a prática pedagógica da rede.

O passo seguinte solicitado foi que cada uma das 87 Unidades Escolares (em 2017) elaborasse um texto que representasse o significado de "currículo" para o grupo (docentes e agentes de desenvolvimento infantil, estagiários, funcionários, conselho de escola e famílias). Todos estes textos compuseram as discussões e foram lidos no I Seminário "Currículo em Ação- Alinhando Concepções" (após palestra sobre o tema apresentada pela Secretária Adjunta da época, Cleide Bauab Eid Bochíxio) e defendidos ali pelos representantes das escolas participantes do evento. Para tanto, foram organizados nas dependências da Faculdade Anhanguera, no dia 5 de julho de 2017, 14 grupos que expuseram as suas principais ideias sobre currículo e concepção fundamentadas no texto síntese. Dois representantes de cada grupo foram eleitos para registrar o produto das discussões em planilhas formando um total de 28 educadores. Alguns conceitos importantes se apresentaram nessa produção. Foram eles: de omnilateralidade, multiculturalismo, trabalho como princípio educativo e de currículo integrado.

Com a parceria da CEPEC, este grupo de 28 educadores qualificou e sistematizou o material enviado pelas escolas para que a elas fosse reenviado com o objetivo de aprofundar o estudo dos conceitos anteriormente citados (palavras em *itálico*). Três encontros noturnos deram conta desta ação. Foram colocados comentários para provocar contextualização e novos estudos facilitando a leitura e a contribuição teórica sobre o conteúdo.

Qualificado nas escolas, este material foi trazido por seus representantes para os polos de discussão, em encontros que aconteceram nos dias 30 e 31 de outubro de 2017, 6,7,13 e 14 de novembro de 2017.

Em movimento concomitante às discussões desse texto, as/os gestores das escolas e toda a equipe da SE participaram de vivências pessoais, para que, por meio da homologia de processos, reproduzissem suas experiências docentes com seu grupo nas escolas, revivendo momentos de sua trajetória de vida no ofício de docentes.

Para tanto, nas quatro oficinas de vivências a Secretaria de Educação mobilizou o maior número possível de participantes que seriam multiplicadores/as no processo.

A primeira situação de vivência apresentou a retomada histórica do percurso educacional brasileiro, considerando os diferentes períodos e ideias pedagógicas. O destaque foi para a democratização da escola nos anos de 1980, na qual foi disseminada a ideia da “Escola para Todos”. A reflexão se deu a partir de como isso afetou ou não a trajetória educacional contemporânea. Pessoas que frequentaram a escola na década de 1940 deram seu depoimento em vídeo.

Na segunda vivência resgataram-se as experiências escolares vividas pelos/pelas participantes na história de vida escolar, com o objetivo de se reconhecerem como sujeitos históricos constituídos por suas memórias e sua influência na constituição docente.

A terceira vivência teve como proposta uma projeção de futuro, práticas inovadoras por meio de trechos da palestra “Quer Mudanças Faça Diferente!”, do professor Mario Sérgio Cortella.

Na quarta e última vivência, propôs-se uma síntese de todas as vivências anteriores através de reflexões de vídeos e reportagens que expunham casos de sucesso e fracassos educacionais ao longo das décadas. Foi ainda proposta uma discussão teórica considerando as principais teorias/concepções de aprendizagem e as tendências pedagógicas para situar a concepção prevalente nos grupos de discussão. As memórias, conforme os relatos obtidos ajudaram os/as profissionais na reflexão e escolha da concepção da Educação Básica.

Inserimos, a seguir, um quadro que explica a metodologia de vivências adotada pela equipe técnica SE/CEPEC que sensibilizou os profissionais da rede de ensino a se posicionarem em relação à abordagem pedagógica que praticam no cotidiano escolar.

Quadro 1 - Situações de Vivência oferecidas pela SE aos/às profissionais da Educação

Vivência	Descrição	Desenvolvimento
1ª.	Retomada histórica do percurso educacional brasileiro: as tendências pedagógicas. Destaque para a democratização da escola na década de 80.	Vídeo da década de 1940

2ª	Resgate das experiências escolares vividas pelos/pelas profissionais	Foram trazidos diversos objetos das últimas décadas como disparadores das narrativas para sensibilizar os/as educadores/as no resgate das suas memórias.
3ª	Projeção de Futuro lembrando o significado de Inovação que, para Cortella , não significa necessariamente algo novo, mas, sim, algo diferente.	Vídeo: Palestra do Filósofo e Professor Mario Sergio Cortella "Quer mudanças, faça diferente!".
4ª	Discussão teórica considerando as principais teorias/concepções de aprendizagem e as tendências pedagógicas para situar a concepção prevalente nos grupos de profissionais participantes.	Vídeos e reportagem com casos de sucesso e de fracasso na educação brasileira.

Autoria: JACINTO, C. S. 2019

Ao final da participação dos/das docentes nas vivências, com todos os dados (textos) sistematizados pelas escolas, a Secretaria de Educação organizou polos de discussão que referendaram a concepção da rede municipal de Santo André: a sócio-histórico-cultural.

Posteriormente, estes textos sobre concepção de Educação Básica, compuseram os debates dos quatorze grupos de docentes representantes das escolas (28 participantes em cada um deles) para defender as suas ideias no I Seminário “Currículo em Ação – Alinhando Concepções”, que foi realizado no dia 05 de julho de 2017.

Em três encontros noturnos foi elaborado um texto final dessas discussões, com comentários anexados visando provocar novos estudos sobre os temas omnilateralidade, multiculturalismo, trabalho como princípio educativo, currículo integrado, entre outros que voltaram para as escolas para serem qualificados. Depois disso, os representantes das escolas (258 docentes) , divididos em dezesseis grupos de discussão, participaram de seis encontros com a finalidade de propor sugestões de alteração e/ou de supressão de trechos do texto sistematizado no I Seminário. Finalmente, o texto introdutório da Proposta Curricular com a concepção de ensino para a rede com os fundamentos de sua prática pedagógica foi concluído.

Todavia, um longo percurso ainda estava para ser percorrido. Para o ano letivo de 2018, a Secretaria de Educação do município de Santo André, em conjunto

com os membros da CEPEC, recebeu os/as docentes com o II Seminário Currículo em Ação para apresentar a concepção delineada.

Continuando o processo de construção da Proposta Curricular, ainda em 2018, sempre atendendo à legislação vigente, principalmente ao princípio da Gestão Democrática, garantido na Constituição Federal, art. 206, inciso V, a equipe técnica da Secretaria de Educação, CEPEC, constituiu dentro das etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede, quatorze grupos de trabalho que denominou de GTs para discussão dos Campos de Experiência na Educação Infantil e dos Componentes Curriculares do ensino Fundamental. Foram dez encontros para cada GT ao longo de 2018, perfazendo 50 horas de trabalho. Estes Grupos de Trabalho produziram documentos para compor a Proposta Curricular sempre apoiados na documentação legal (com destaque às metas do Plano Municipal de Educação) e em diferentes autores/estudiosos do currículo e das práticas pedagógicas. Nesse percurso foram resgatados pelos/as docentes participantes os documentos produzidos ao longo da história da educação de Santo André, descartados pelas gestões municipais como "*Ressignificação das práticas pedagógicas*" e a revista eletrônica "*Retratos da Educação Infantil*", contendo uma série de textos produzidos pelos Assistentes Pedagógicos (também denominados Coordenadores Pedagógicos) que estavam na função abordando aspectos da rotina nas Instituições de Educação Infantil. A garantia da continuidade e da progressão nos ciclos das duas etapas de ensino, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi alvo principal desse trabalho.

Buscando validar os documentos produzidos nos GTs, a SE organizou quinze miniconferências com os mesmos eixos dos GTs: os Campos de Experiência e os Princípios do Trabalho na Educação Infantil, os Componentes Curriculares no Ensino Fundamental, a Documentação Pedagógica e a Avaliação. Essas miniconferências aconteceram em setembro de 2018 e tiveram a participação de 581 docentes, 179 gestores, 30 membros da equipe técnica da Secretaria de Educação e 19 membros dos Conselhos de Escola dos segmentos funcionários e sociedade civil. Os/as participantes sugeriram supressões e/ou acréscimo de termos e trechos na documentação produzida que depois foram apreciados na Conferência da Rede Municipal de Ensino de Santo André para deliberação sobre as proposições apresentadas.

Foram dois anos de muito trabalho para que, em 2019, com permissão do Conselho Municipal de Educação, os/as profissionais da rede pudessem começar a se apropriar de toda esta produção da recente Proposta Curricular.

Para iniciar a implementação, que entendemos como um complexo processo, estão sendo oferecidas aos /às Assistentes Pedagógicos/as formações para subsidiar/fundamentar a prática pedagógica. A avaliação em suas três dimensões - ensino-aprendizagem, institucional e de sistema- fazem parte dessa construção e, simultaneamente, a presença da equipe técnica em formações nas reuniões pedagógicas semanais e/ou atendendo a outras solicitações das Unidades Escolares.

Como toda política pública, nem sempre a proposta curricular foi bem aceita e/ou recebida por alguns grupos, que, democraticamente, puderam e podem questionar as ações adotadas. Recentemente, este documento foi aprovado nas Câmaras de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Conselho Municipal de Educação (CME). No entanto, a intencionalidade maior, além de cumprirmos chamamentos legais, é a de buscar qualificar as práticas a partir da abordagem histórico-cultural que nos traz desafios de transformação da sociedade tão necessários nesse momento histórico.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação pautou-se num percurso de pesquisa narrativa, pois, no aprofundamento teórico sobre este método, encontramos na valorização da memória um importante recurso para oportunizar a reflexão sobre a concepção do fazer pedagógico dos/das docentes a partir de sua história de vida. Autores como Creswell e Clandinin; Connelly; Cunha; Gatti; Ludke; Benjamin; Ferraroti, Moura; Nacarato; Jovchelovich e Bauer, Costa-Renders contribuíram para aperfeiçoar a aplicação desta metodologia de pesquisa, nos apontando os caminhos/fases percorridos.

4.1 A pesquisa narrativa: aproximações conceituais

Esta foi uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, assim, escolhida na perspectiva de se encontrar caminhos que levem à resposta da nossa pergunta investigativa: como se apresenta a abordagem histórico-cultural nas narrativas de professoras de uma rede de ensino que afirma ter o currículo orientado por esta abordagem? Por meio da entrevista narrativa, ouvimos e descrevemos histórias ou experiências de vida das docentes, oportunizando a reflexão sobre a concepção do seu fazer pedagógico nos termos do ato de narrar-se como ato de formar-se.

Nesta pesquisa aplicada, as narrativas combinaram "visões da vida do participante com as visões da vida do pesquisador em uma narrativa colaborativa." (CRESWELL apud CLANDININ; CONNELLY, 2014, p. 32). Acreditamos que este método permitiu compor um retrato panorâmico do que ocorre na sala de aula, bem como destacar os conceitos que embasaram as práticas docentes, contribuindo para a reflexão sobre a intencionalidade didática e o fazer pedagógico no cotidiano das professoras entrevistadas.

Esta abordagem metodológica tornou possível o acesso às narrativas advindas das memórias pedagógicas das professoras entrevistadas, por meio da reconstrução das suas experiências e do exercício reflexivo de reconsideração da própria prática.

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" o seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. (CUNHA, 1997, p. 27)

Como a pesquisa narrativa trabalha com as memórias, os estudos do campo da Psicologia apontam que a constituição da memória nas relações sociais é referencial importante do enfoque histórico-cultural adotado nesta pesquisa. A memória é uma função humana, constituída como processo psicológico pelas experiências no decorrer da história de uma pessoa. A memória é social quando se produz em relação com o outro e histórica quando a experiência é transmitida pelas gerações anteriores. Segundo Vigotski,

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais. (1991, p. 58)

Portanto, nosso trabalho se deu por meio de entrevistas narrativas com quatro professoras, oportunizando as autobiografias narradas sobre seu percurso profissional. Nesta busca por quem narrasse suas experiências, a ouvinte ou a pesquisadora, como neste estudo em questão, se interessa de forma imparcial, em conservar o que foi narrado. O interesse não está em obter informações ou relatórios, pois a narrativa, segundo Benjamin, "é uma forma artesanal de comunicação",

A narrativa, que durante muito tempo floresceu num meio de artesanato - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Evidentemente, esta metodologia considera a autoria das narrativas autobiográficas, pois consegue retirar fatos significativos de quem relata, representações importantes de sua história. Assim, reitera que depois de muito tempo a narrativa ainda permanece forte podendo se desenvolver de tal forma a ser assimilada pelo (a) ouvinte, sendo que o mesmo não acontece com a informação cuja importância é de curta duração, necessita de explicações e só vive enquanto é

nova, só tem valor no momento. Dessa forma, as autobiografias narradas, aqui apresentadas (integralmente nos apêndices) permitiram nos aprofundarmos na subjetividade das experiências dos sujeitos de pesquisa, para melhor compreendê-las.

O trabalho com a metodologia narrativa nos remete, portanto, à pesquisa qualitativa, pois será considerada a práxis individual docente e seu valor social.

Quantas biografias são precisas para uma “verdade” sociológica? Que material biográfico será mais representativo e nos proporcionará mais verdades gerais? [...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. É a história da nossa vida individual. [...] Se nós somos, se todo indivíduo é, a reapropriação singular do universal e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual. (FERRAROTI, 1979, p. 30)

No campo da educação, ao se entrevistar professores, orientadores, pais e alunos, utilizar um instrumento mais flexível como entrevistas, com esquemas mais livres, auxilia na obtenção das informações e no registro das histórias narradas. No entanto, para a finalidade desta pesquisa, o preparo é mais longo, com um roteiro, bem cuidado, embora com grande flexibilidade, com foco nas narrativas (GATTI; LUDKE, 1986).

4.2 Campo e instrumento de pesquisa

Sob a perspectiva apontada por pesquisadores que utilizam as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino, inclusive Ferrarotti, citado anteriormente, a práxis individual nos permite conhecer a singularidade do universal que nos rodeia. Neste caso, partimos das narrativas de quatro professoras.

A pesquisa foi realizada com docentes da rede municipal de uma das cidades do grande ABC paulista, cuja amostra se constituiu a partir da seleção de quatro professoras que afirmaram trabalhar com a abordagem histórico-cultural e concordaram em participar deste percurso investigativo. A constituição do material documentário se deu pelo uso do instrumento da entrevista narrativa e da roda de conversa.

Todas foram informadas sobre a intenção do estudo e os critérios adotados nas entrevistas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para a seleção da amostra, trabalhamos com os seguintes critérios: profissionais que

declarem praticar a abordagem histórico-cultural no seu fazer pedagógico e a assiduidade do profissional no trabalho.

Quanto ao local e tempo para as entrevistas, utilizamos um espaço adequado para a prática em questão, especialmente confortável para os sujeitos de pesquisa. O tempo planejado e realizado foi de uma hora apenas, visando facilitar a participação das professoras convidadas, levando em conta as dificuldades e a vida agitada que cada uma delas possui na organização do seu trabalho e da sua vida pessoal.

Importa destacar que, nas entrevistas narrativas, estimula-se o/a entrevistado/a a contar uma história sobre algum acontecimento importante de sua vida em determinado contexto social que será sistematizado pelo pesquisador. Segundo Jovchelovich e Bauer (2002), existem algumas características que fazem parte de um esquema para orientar esse contar de história. A saber:

- A primeira, chamada de textura detalhada, pormenoriza todas as informações: tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias, habilidades.
- A segunda, fixação de relevância, destaca fatos considerados mais importantes por quem narra;
- A terceira, o fechamento da Gestalt, revela o acontecimento central com começo, meio e fim.

Segundo estes autores, a entrevista narrativa é, conceitualmente, uma crítica às entrevistas com pergunta e resposta. É considerada como uma entrevista não estruturada e de profundidade, empregando um tipo específico de comunicação que é o de contar e escutar história. Nela, o entrevistador deve ter o cuidado de evitar impor qualquer forma de linguagem não utilizada pelo entrevistado.

Existem técnicas que ajudam a enriquecer os relatos, ativando o esquema da história a partir de acontecimentos reais. Dividida em fases, a entrevista narrativa exige tempo e preparação do entrevistador que necessita ter certa familiaridade com o campo de estudo: ler sobre o assunto, montar uma lista de perguntas, conhecer boatos sobre o tema.

Defendendo os pressupostos de que a pesquisa narrativa rompe com a formalidade, com a rigidez das entrevistas estruturadas e semiestruturadas e que esta será matéria prima relevante neste percurso investigativo, a entrevista piloto ocorreu no dia dois de maio de dois mil e dezenove, no período noturno e sua duração foi de 32 minutos e 59 segundos. A autobiografia narrada de uma

professora, que declara trabalhar com a abordagem histórico-cultural, iniciou-se após a exibição de um trecho de 2 minutos do documentário "Nunca me sonharam" que apresenta uma memória da prática pedagógica do professor de Matemática, chamado Rurdiney. A saber,

[...] Neste dar visto no caderno, teve um dia que esse aluno chegou com um caderno pra eu dar visto e o caderno tava sujo, com terra, café meio que derramado em cima, né... Uma situação assim, que você olha e fica assim até meio que com nojo de pegar né, naquele caderno, ah...vou pegar e vou dar visto. E eu me lembro que fui muito duro com este aluno.

Há anos atrás o bairro não tinha asfalto, era tudo chão de terra batida, ruazinhas apertadas e eu fui "cursando" pelo bairro, passando por esgoto a céu aberto, né, uma situação assim, muito precária né. Quando cheguei na casa desse aluno aí vi uma senhora com neném no colo, mais outras crianças menores agarradas na saia. Falei assim:

- Eu sou o Rurdiney, Aí ela:

- Ah. você é o professor de Matemática! E na hora já fiquei assim né, poxa, ela sabe quem eu sou.

Aí a mãe chamou pra eu entrar, tomar um café. Me mostrou a casa deles, uma casa assim muito humilde, era um, um quadrado com parede de madeira, forro de papelão, uma pilha de colchão no canto, um fogãozinho no chão, assim pra poder cozinhar, né.

- Ó meu filho gosta muito de, de Matemática. Ele é assim apaixonado por essa área. Ele faz a atividade dele aqui neste cantinho. Deita no chão, pega o caderno, pega o café, o pão, pra fazer a atividade e vistando.

Ela contava com detalhes como ele estudava. E assim eu comecei a me voltar um pouquinho a fita e imaginar o que eu fiz com ele na sala de aula. E isso me deixou muito chateado, na época, comigo mesmo, né. A compreensão que os nossos alunos, eles têm uma bagagem antes de vir pra escola eu acho que é muito importante para qualquer professor conseguir, a partir daí, ensinar algo ou transmitir algo de novo para esta pessoa. (RHODEN, 2017)

Depois desta entrevista, outras três aconteceram em diferentes datas e tempos, nos locais de trabalho dessas profissionais, em horários organizados para que não estivessem com as crianças. Essas entrevistas apresentaram uma duração média de treze minutos, muito produtivos, trazendo uma riqueza de relatos para o inventário proposto.

Tanto na entrevista piloto como nas demais realizadas, a mesma pergunta foi feita pela pesquisadora a cada uma das participantes. A saber: Professora, você assistiu ao vídeo do professor Rurdiney que nos contou a experiência dele em sala de aula com seus alunos. Que memória sobre o impacto transformador da educação você teria para compartilhar com outros professores?

O breve tempo do documentário apresentado, somente dois minutos, causou impacto e afetou as participantes, pois, de uma forma ou de outra, no seu cotidiano, fatos parecidos acontecem. Assim, acreditamos que, a partir deste disparador, as professoras entrevistadas foram estimuladas a pensar narrativamente sobre suas memórias pedagógicas que foram literalmente transcritas e colocadas no apêndice deste trabalho.

Considerando que nosso objetivo era levantar indicadores que pudessem contribuir para a implementação do currículo fundamentado nos pilares da abordagem histórico-cultural numa rede de ensino pública, foi importante trabalharmos coletivamente também. Deste modo, propusemos a Roda de Conversa como outro instrumento de coleta do material documentário narrativo. Este procedimento se deu após a transcrição das autobiografias narradas individualmente na entrevista.

Após a Roda de Conversa, iniciamos a produção do texto final de pesquisa e do objeto de aprendizagem a ser destinado à rede de ensino pesquisada. Portanto, o produto desta pesquisa é um Inventário da Abordagem Histórico-Cultural. Neste cenário, entendemos o inventário como a sistematização dos dados coletados durante a pesquisa e de sua análise. Segundo Lima, o inventário resulta de:

[...] paciente gesto de recolher peças e remover-lhes o pó depositado com o tempo; raspar de leve, camada por camada, e desvelar o que havia se acomodado embaixo delas; desfazer as nervuras do tempo que, propositalmente ou por ação, se dobraram sobre o que precisava ser dito; organizá-las de modo a construir e reconstruir um sentido do todo a partir de cada fragmento, num jogo de contínuo cotejamento. (2003, p. 31).

Realizamos, portanto, o inventariamento dos resultados desta pesquisa (um quadro com categorias fundantes) no sentido de contribuir com a rede de ensino pública que pretenda trabalhar fundamentada na abordagem pedagógica histórico-cultural.

4.3. Fases e procedimentos desta pesquisa narrativa

Todas as leituras e estudos sobre a pesquisa narrativa e os possíveis processos e instrumentos de coleta de texto de campo e de produção do texto final de pesquisa foram fundamentais para o delineamento do percurso desta investigação. Assim, considerando nossa pergunta e objetivos delineados, construímos uma rota própria, capaz de atender nossas expectativas investigativas.

A seguir, apresentamos, portanto, as fases desta pesquisa narrativa e seus respectivos procedimentos em quadro descritivo.

Quadro 2 - Fases e procedimentos desta pesquisa narrativa

Início e pré-entrevista		
Acolhemos o entrevistado com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após acolhida empática ao entrevistado, utilizamos um trecho do documentário "Nunca me sonharam" ² como disparador das memórias a serem narradas. Esta fase da exibição do vídeo não foi gravada.		
Constituição de material documentário		Processo de criação de significados
Gravação em áudio e Transcrição em texto	<p>Entrevista narrativa: autobiografia narrada individualmente; recolha de eventos, datas e afetamentos da/pela prática docente durante a vida escolar.</p> <p>Toda a gravação foi transcrita e o sujeito de pesquisa leu esta transcrição e opinou a respeito na partilha no coletivo docente.</p>	<p>Na fase da narração central, as professoras foram convidadas a pensar narrativamente sobre como ensinaram e aprenderam na escola.</p> <p>Consideramos o ato de narrar-se (eventos/datas/afetamentos) como ato de formar-se.</p>
	<p>Rodas de Conversa: as autobiografias narradas transcritas foram lidas pelo sujeito no coletivo docente.</p>	<p>A tematização coletiva dos registros lidos tendo como fundamento a abordagem histórico- cultural na escola.</p> <p>Na relação buscou-se a construção colaborativa dos significados.</p>
<p>Fase conclusiva das autobiografias narradas</p> <p>Ao final da autobiografia narrada, o gravador foi desligado e as falas puderam acontecer de forma descontraída, oportunizando o emergir narrativas importantes. Neste momento, estas puderam ser anotadas no Diário de Pesquisa.</p>		
<p>Escrita do texto final de pesquisa</p> <p>Como pesquisadora narrativa, há que identificar as tensões (temporalidades, pessoas, ação, silêncio, exatidão e contexto) e compor o sentido da experiência vivida neste processo investigativo.</p>		
<p>Desenvolvimento do Produto</p> <p>Ao final deste processo investigativo de um mestrado profissional em educação, assumimos o compromisso de oferecer à comunidade docente um objeto de aprendizagem. Neste caso, foi um Inventário da Abordagem Histórico Cultural.</p>		

Fonte: JACINTO, C.S. 2019

² Trecho, minuto 37 a 39, transcrito e apresentado no Apêndice A.

Destacamos, ainda, que

[...] o acesso ao registro textualizado das entrevistas narrativas é de suma importância para os narradores, visto que a autorização do que foi narrado só pode ser dada por quem narrou. O entrevistador tem o dever ético de transcrever tudo o que foi contado, inclusive o que foi narrado com o gravador desligado e anotado no diário de pesquisa. O Narrador, se quiser aprova, reprova a textualização ou suprime partes dela. (MOURA; NACARATO, 2017, p. 19)

Na consideração destas fases e seus respectivos procedimentos, há que frisarmos que o diário de pesquisa deve estar à mão do pesquisador a todo o momento, pois este é um importante protocolo de memória no percurso investigativo (COSTA-RENDERS, 2018).

Os silêncios também são importantes nessa modalidade de entrevista, pois nem sempre as palavras dizem o que quer ser explicado.

Quanto ao texto final de pesquisa, a pesquisa narrativa nos dá diferentes possibilidades para redigir o relatório com os dados obtidos.

Dentre as múltiplas modalidades de pesquisa, a narrativa é a que possibilita maior flexibilidade quanto à redação do relatório. Há relatórios em que se adota uma abordagem clássica, que inclui seções como introdução, revisão da literatura e métodos. Mas também há relatórios em que os autores partem do relato de suas experiências. O que importa, todavia, é que o relato enfatize o caráter narrativo da pesquisa. (GIL, 2017, p.123)

Nessa ótica, para exibir dados qualitativos, a maneira mais frequente adotada para apresentação dos resultados é a descritiva – narrativa. Segundo Creswell,

[...] Este é um estudo naturalista. Por conseguinte, os resultados serão apresentados de forma descritiva - narrativa e não como um relatório científico. A descrição densa será o veículo para comunicar um quadro holístico das experiências [...]. O projeto final será a construção das experiências do informante e os significados que ele associa a essas experiências. (2007, p.208)

Importa considerar, no entanto, a complexidade da pesquisa narrativa autobiográfica, pois "[...] antes de entrar em campo, necessitamos estar equipados com materiais adequados para que possamos compreender e dar sentido às histórias que coletamos". (JOVCHELOVICH; BAUER. 2002, p.111).

Quanto à organização e tematização do material coletado foi necessário, a partir da apropriação e da leitura prévia da literatura sobre o tema, o aprofundamento no estudo da abordagem histórico-cultural em todos os seus aspectos. Segundo Jovchelovich e Bauer,

Preparar uma entrevista narrativa toma tempo. É necessária uma compreensão preliminar do acontecimento principal, tanto para deixar evidentes as lacunas que a entrevista narrativa deve preencher, quanto para conseguir uma formulação convincente do tópico inicial central designado a provocar uma narração autossustentável. Primeiramente, o pesquisador necessita criar familiaridade com o campo de estudo. Isto pode implicar em ter de se fazer investigações preliminares, ler documentos e tomar nota dos boatos e relatos informais de algum acontecimento específico. (2002, p.97)

Na Roda de Conversa, última fase das entrevistas narrativas, fizemos um breve relato sobre a abordagem histórico-cultural, apresentando às professoras participantes o trajeto de pesquisa trilhado, os principais conceitos da abordagem, os teóricos envolvidos no tema e o que defendem (como citamos anteriormente), os nomes dos capítulos da dissertação e os eixos que compõem o inventário. Explicou, também, a intenção de deixar como produto de sua pesquisa de mestrado, um inventário da abordagem histórico-cultural para a rede de ensino.

A seguir, distribuímos trechos dos registros transcritos das autobiografias e o quadro do inventário da abordagem histórico-cultural para serem lidos pelas professoras no coletivo docente. O objetivo era oportunizar a construção colaborativa dos significados. Deste modo, na tematização coletiva, diferentes reflexões aconteceram, as quais serão relatadas na sequência deste texto.

Findada esta etapa, elaboramos a versão final do Inventário da Abordagem Histórico- Cultural a partir dos eixos teórico, didático e político incluindo as palavras geradoras "humanização", "mediação", "educação transformadora/ libertadora", "dialética", "formação social da mente" e "interação social" (Quadro 3), dando significado a elas com as ações em perspectiva e as expressões narradas pelas professoras participantes.

Entendemos que, com os principais conceitos apresentados pelos teóricos desta metodologia e as implicações (mudanças) que a pesquisa narrativa sugere, pudemos alcançar êxito no percurso investigativo realizado. Todavia, há que lembrarmos sempre que, na "construção de um enredo, a experiência adquire sentido ou é ressignificada (COSTA-RENDERS, 2018, p. 53). Ou seja, o 'pensar narrativamente' foi condicionante do processo de elaboração do texto final desta pesquisa.

5 AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DAS PROFESSORAS: EM PERSPECTIVA OS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Ao retomar as autobiografias narradas, delas nos aproximamos a procura de janelas que abrem horizontes epistemológicos (COSTA-RENDERS, 2018) rumo à abordagem histórico-cultural em uma rede de ensino que autodeclara nesta abordagem se fundamentar. Partimos do pressuposto que a leitura de mundo e a leitura da palavra são "dialeticamente solidárias" (FREIRE, 1998, p.106). Entendemos que tais horizontes podem contribuir para a construção desta escola pretendida.

Esses horizontes epistemológicos da abordagem em questão, foram aproximados ao elenco de categorias apresentadas no inventário proposto, que ora destacamos: as relações sociais, a perspectiva dialógica, humanização acrescida da afetividade, a educação transformadora, o pensamento crítico e a prática multi/intercultural. As narrativas dos sujeitos de pesquisa possibilitarão o decifrar crítico das relações sociais pelo/a docente que, no Inventário aqui apresentado, são consideradas no âmbito do pensamento crítico, da dialogicidade e da educação democrática.

Primeiro, utilizando as possibilidades que o hipertexto proporciona, retiramos das narrativas as palavras que mais se repetiram na fala das professoras. A palavra "gente" foi a mais utilizada e se repetiu 65 (sessenta e cinco) vezes, seguida da palavra "crianças" (trinta e oito) vezes, "escola" 27 (vinte e sete) vezes, "professora" e "sala" 14 (quatorze vezes), "situação" 13 (treze) vezes, "alunos" 12 (doze) vezes e, finalizando, em 10 (dez) palavras: "educação", "pais" e "mãe".

A figura 1 (*wordcloud*) considera palavras repetidas até uma única vez e aponta o protagonismo do ser humano e a importância das relações estabelecidas no cotidiano da escola. Demonstra, ainda, que no ideário das docentes firmam-se várias palavras utilizadas nas obras de Paulo Freire, as quais conversam muito bem com a abordagem histórico-cultural. A saber: conversar/conversando, compartilhar, memória, atenção, realidade, vida, história, carinho, mundo, experiência, diferença, transformador/ transformadora, comunidade, comunicação, social e representatividade.

5.1 A escola e seus muitos afetamentos pelas histórias de vida

A professora Gabriela conta que recebeu um educando nascido no Egito que, no entanto, viveu na Síria com sua família trazendo de lá a cultura/ os hábitos deste país. O acolhimento dessa criança na escola não se deu tranquilamente, nem para a professora, nem para a criança. As dificuldades com o novo idioma, a diferença das culturas, tudo foi levado em conta nas ações/planejamentos de Gabriela, principalmente a atenção e o respeito necessários para com a criança e a família. Ela oportunizou a partilha de diferentes signos e instrumentos visando que todos se percebessem como parte da escola.

Passados os momentos de adaptação e de um processo complexo de aprendizagem fundamentado nos princípios socioculturais e na prática multicultural, a professora relata que a educação transformou a realidade da criança, no sentido dela "perceber que ela pode estar integrada, ela pode estar inserida numa outra sociedade que não aquela que ela vivia, né, nessa nova etapa da vida dela." (Professora Gabriela)

E a professora Gabriela continua.

Então, vamos tentar buscar alternativas porque se a gente não tem esse olhar perto da realidade da criança, a gente viver a partir dos nossos valores, a gente não vai conseguir nada. E a criança se sentiu respeitada, porque foi transformadora, a criança se sentiu respeitada, nós fomos até a casa dela e eles ficaram muito felizes de nos ver lá, nos receberam como visita na sua própria casa, né

Ela diz, ainda, que a "parceria da família foi fundamental, né. E conseguimos isso aí no final do ano. Não só a alfabetização, mas a integração dessa criança, né, os vínculos com os colegas." (Professora Gabriela)

Estas narrativas apontaram para a relevância do envolvimento docente com a realidade do aprendiz. Demonstrem a compreensão docente no sentido de que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 1998, p.110). Há, ainda, a importância da parceria da família nestes relatos. Na abordagem histórico cultural, a participação de diferentes segmentos (familiares, Conselho de Escola, equipe de apoio, gestores, docentes e comunidade) na escola, é primordial no sentido do alargamento da visão de vida e de mundo de todos estes sujeitos historicamente condicionados.

A professora Fabiana, no exercício da sua prática histórico- cultural, na escuta das crianças, encontrou no seu planejamento a maneira de desenvolver o

pensamento crítico dos seus educandos de 8 anos de idade. Ela tomou para si a tarefa mais importante da prática educativo-crítica: de que os educandos, nas suas relações aprendessem a assumir-se como seres sociais e históricos (FREIRE, 1998). Para tanto, convidou-os a escrever uma carta ao prefeito contando os problemas locais daquela comunidade.

Então, quando as crianças começaram a falar, né, uns que o pai bebia. Então, que elas queriam que o preço da bebida fosse mais caro, o preço do cigarro fosse mais caro, que os policiais se preocupassem mais se a droga entrasse na favela ou não, que era o pro pai deles não ter acesso a droga que eles não queriam. As crianças sabiam que uma das opções era o tráfico de drogas mas elas não queriam ter essa... ir para essa opção. Então, assim, naquela pequena carta que as crianças fizeram, crianças de 8 anos, com problemas sociais muito graves que não era pra criança de 8 anos ter,,né?! (professora Fabiana)

Esta narrativa aponta para as situações limite e os processos de desumanização presentes na vida das crianças, os quais chegam com elas na escola e desafiam o processo de ensino-aprendizagem em curso.

Em outra ocasião, a professora Fabiana incentivou, novamente, as crianças a escreverem porque, se quisessem, poderiam ser escritoras. Fabiana conta que as crianças lhe responderam: "- Não... Imagina, professora!".

A professora, então, falou sobre diferentes pessoas, figuras vindas de classes populares que hoje são escritores. As crianças, desde então, passaram a escrever, acreditando em si, mudando de opinião.

E eles escrevendo, acreditando neles, eles falaram: "Não, professora quando eu crescer eu quero ser escritora". Então, vai ser muito bacana essa coisa do valor de acreditar que eles podem chegar lá, de sonhar, né/. Então, acho que sonhar é o primeiro passo para que eles possam conseguir tentar romper uma barreira. (professora Fabiana)

Noutra situação, para trabalhar com a questão racial, nos termos da superação dos preconceitos sociais, Fabiana, apoiada na perspectiva de transformação, de mudança da realidade, relata e propõe:

[...] a minha vivência maior é com crianças em situação de vulnerabilidade social. Então, as crianças das escolas em que eu trabalho estão nessa situação e a maioria são negras, negras ou afrodescendentes, né. Elas não se enxergam como negras, não são valorizadas, né. Elas não se valorizam por conta de todo um contexto; então, um dos trabalhos é fazê-las enxergar isso, que elas tem valor sim, e que na história elas tiveram muita participação; que elas são bonitas também apesar da mídia dizer outra coisa. Aí a gente fez uma faixa na sala e eles se dividiram. Quem acha que

que se considerava branco, quem eles consideravam o moreno - que eles chamavam- e quem se considerava negro. Sob a minha visão boa parte era negra. Só que na hora que eles se dividiram eles não se consideravam negros, a maioria foi para o branco e a gente foi conversar um pouquinho do porquê disso, né. (professora Fabiana)

Nesse recorte da narrativa, aparecem outros aspectos da abordagem histórico-cultural, como a prática social, a perspectiva dialógica e o desenvolvimento do pensamento crítico, todos voltados para a mudança da realidade dessas crianças. Estes relatos apontam também que a perspectiva da denúncia da exclusão e da demanda por inclusão social está subjacente na abordagem histórico-cultural. Nos termos da narrativa autobiográfica desta professora:

Aí surge um monte de questões, mas o quanto as crianças não se veem nos meios televisivos, né, revistas, propaganda, como alguém que é bonito. Então eu não vou ser negro. Negro morre, negro sofre, negro não tem trabalho nenhum, então é melhor eu falar que eu sou branco, né. Foi uma discussão bem bacana com crianças de 8 anos de novo, né! e que a gente. E eles falam muita coisa e quando você diz para eles que eles são capazes...

E assim, eu como professora, tendo vivenciado situações parecidas me deparei com uma realidade muito complicada e você lidar com isso e respeitar e conversar e ter também uma, uma dinâmica para que as crianças compreendam que elas podem, sim, também mudar a realidade delas, que não é tão simples mas que elas podem, sim, e acreditar nisso, né (professora Fabiana)

A prática social obteve destaque no percurso teórico da pesquisa, portanto, naturalmente, na subjetividade das narrativas das docentes que acreditam e praticam a abordagem histórico-cultural, ela também se destaca:

A dificuldade de enchente porque a comunidade é baixa, quando, quando dá enchente entra tudo água ali. E essa visão de imaginar uma menina do segundo ano salvando a mochila da escola e deixando os brinquedos irem embora é bem o que ele falou: que a gente muda, a gente se transforma, cada vez que a gente conversa um pouquinho com essas mães e com essas crianças. (professora Ana)

Quando uma criança troca seus brinquedos pela mochila levada pela enchente, é porque ela valoriza e gosta da escola e, por esta instituição, se sente acolhida. Esta não somente se apresenta na vida desta criança, pois a professora Ana também se transformou. Ela compreendeu a prática social, as características da sociedade que a rodeia, compreendeu as relações que nela se movem e suas

contradições (SAVIANI, 2015). Este é seu significado, como num primeiro passo a ser dado entre professora e aprendiz, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

5.2 As professoras que aprendem e se desenvolvem, humanizando-se

No aspecto do desenvolvimento profissional, estas docentes apresentaram nas suas histórias narradas, coerência teórica, didática e política, fundamentada na abordagem histórico-cultural. As narrativas autobiográficas testemunham este desenvolvimento profissional docente.

Há momentos muito difíceis de compreender na escola, principalmente, quando em pleno século 21, o olhar de alguns profissionais da Educação parece não identificar as possibilidades de aprendizagem que todo o ser humano possui. O fator biológico não pode ser desvinculado do cognitivo, porém, não é ele (o biológico) que determina o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Essa concepção de modelo médico de deficiência prejudicou Mateus enquanto não foi encaminhado para ser educando da professora Mariana. Esta criança chegou com certo histórico de que tinha passado por problemas. Era um menino que tinha deficiência, ele teve paralisia cerebral. As dificuldades de se relacionar com os colegas eram grandes, porque Mateus queria que todos gostassem dele. Queria abraçar os colegas e havia quem não gostasse. Os conflitos foram muitos, porém, com um planejamento voltado para o problema, a professora destaca:

Então, a gente fez um trabalho de relacionamento muito grande. Eu acho que este foi o grande ponto forte que a gente conseguiu com o Mateus. Foi essa questão do relacionamento e como que isso foi possível repercutir positivamente na aprendizagem dele, porque ele começou a fazer as mesmas coisas que as outras crianças faziam. Então tinham muitas atividades que eu não adaptava pro Mateus, ele fazia a mesma atividade que todo o mundo, né. (Professora Mariana)

As relações sociais, as interações sociais (VIGOTSKI, 1994), são a grande força motriz do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A professora nos remete a um dos princípios do Design Universal de Aprendizagem - DUA (CAST, 2011) quando, de maneira implícita, ela informa a necessidade de apresentar os conteúdos de diferentes formas em sala de aula. Ela, ainda, nos lembra que "diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos e princípios (SHULMAN, 2014, p.208)." Explicita, também, o que aprendeu com este

educando. "Acho que com o João eu aprendi um pouco mais de tolerância né, tolerância e positividade. Mas, eu falei que ele era muito de bem com a vida. muito, muito, muito". (Professora Mariana).

Esse aprendizado da tolerância e de enxergar o cotidiano com maior positividade, embora a dinâmica da sala de aula seja árdua em muitos momentos, sinaliza a idoneidade da docente auxiliando-a a organizar-se, politicamente, renovando as suas forças. Em vista disso, a docente, em uma perspectiva progressista, entende a sua prática em relação ao educando. Isto nos remete às considerações de Paulo Freire sobre amorosidade.

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. [...] Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. (FREIRE, 1998, p.74-75)

A gestão da sala da aula exige decisões conscientes que levem a resultados voltados à qualidade na educação. No entanto, o trabalho dos docentes é extremamente desafiador pois, muitas vezes, eles/as se sentem isolados/as, sozinhos/as no processo. Neste cenário, refletindo sobre a realidade da sociedade, o que efetivamente acontece na relação família/escola, Mariana narra:

[...] eu já tive caso de criança que eu parei de mandar a lição de casa porque eu sabia da realidade daquela criança. Então eu optei por fazer por aquela criança dentro da sala, dentro da escola porque eu sabia que ela não ia ter o apoio que ela precisava dentro de casa e aí não adiantava eu ficar forçando e muitas vezes essa criança era punida, porque a escola de alguma forma reclamava, né. Então é assim, só são algumas leituras que a gente precisa ir fazendo, sabe aquela coisa assim, não sei como chamar isso, mas eram leituras que a gente, que eu fazia. Eu falava, não adianta, porque se eu remeto isso para a família, mesmo que for na intenção de pedir colaboração, essa criança vai ser punida, né e a punição muitas vezes era apanhar. Então o que que eu fazia, eu falava não. Vamos segurar aqui e aí eu fazia por essa criança, né. (Professora Mariana)

Nessa problematização, dentro da prática social (SAVIANI, 2015), ao conhecer a realidade da criança, da sociedade em que está inserida, a/o docente

que pratica a abordagem histórico-cultural, fundamentado na ética, imediatamente toma uma posição política, compreendendo que,

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiros, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos, sem compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. É isto, treinamento supostamente técnico não dá. (FREIRE, 1998, p.134)

O/a docente no exercício da sua profissão, algumas vezes, como afirma a professora Gabriela, duvida da sua capacidade de saber ensinar e esta reflexão o instiga a qualificar a sua prática por meio da pesquisa encontrando diferentes maneiras de saber se comunicar. Acompanhemos sua reflexão:

[...] naquele ano eu várias vezes pensei: será que eu fiz o que eu precisava ter feito? Será que eu consegui atingir essa criança para ele ver o quanto é importante estudar, o quanto é importante...? Eu vi avanços pedagógicos, ele se alfabetizou, mas eu só tive a dimensão da diferença que eu fiz quando eu sai de lá. (Professora Gabriela)

Nem sempre os frutos do trabalho são colhidos imediatamente. Além da perseverança, entendemos que somente conhecer e dominar o conteúdo não basta. Isto não garante que o processo de ensino-aprendizagem seja bem sucedido. É preciso saber comunicar (MIZUKAMI, 2004). Nessa grande responsabilidade de comunicação, repousa outra fonte importante: além das habilidades específicas de quem ensina, é preciso conhecer e praticar uma educação humanista nos termos da abordagem histórico-cultural.

[...] o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente[...] Diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios. (SHULMAN, 2014, p.208)

Na mesma narrativa, ainda na perspectiva dialógica, aparece o trato com outras professoras que se queixavam das crianças do abrigo, cujo material e mochilas era constantemente esquecido, prejudicando a rotina e o trabalho pedagógico em sala de aula. As professoras se estressavam e as reclamações não cessavam.

E aí um dia, né, eu e a diretora na época, falamos:

-Nós vamos levar as professoras no abrigo. Elas precisam conhecer. E foi transformador.

Quando as professoras viram que apesar de todo o cuidado que aquelas crianças recebiam, né, o espaço era limpo, o abrigo tinha uma estrutura muito boa. Mas não é uma casa, né. É como se você tivesse uma casa com cinquenta irmãos. Se numa casa com dois irmãos, às vezes, o material já some, né, às vezes a criança perde, imagina uma casa com cinquenta, né, onde a mochila fica ali e tem outras 49 crianças perto para mexer, para pegar, né. E o fato de você ver, de você pisar lá e olhar com seus próprios olhos faz toda a diferença. (Professora Gabriela)

Como podemos perceber, segundo Gabriela, esta visita ao espaço das crianças promoveu a transformação docente. Ou seja, trabalhando com o pensamento crítico, é possível o sujeito e o mundo se transformarem. No caso, foi preciso levar a equipe de docentes para conhecer a realidade do abrigo para que eles compreendessem a situação das crianças. Às vezes, é necessário ver para crer. Foi assim que aconteceu o aprendizado. Nesse sentido,

A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil mas é possível* (destaque do autor), que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...] (FREIRE, 1998, p.88)

Resta, ainda, uma janela dos horizontes epistemológicos a ser aberta nesta consideração de como os docentes aprendem. Trata-se da prática multi/intercultural para promover o acesso ao patrimônio cultural da humanidade. Gabriela nos narra que uma criança nascida no Egito, porém, habitante da Arábia há tempos, veio para o Brasil e foi matriculada na sua sala de aula. Como anteriormente narramos, a questão da comunicação precisou ser aprendida e praticada pela professora para que houvesse aprendizado da língua e a inserção da criança na escola. Conta a professora que houve transformação da criança árabe, no sentido de “perceber que ela pode estar integrada, ela pode estar inserida numa outra sociedade que seja não aquela que ela vivia. (Professora Gabriela).

Foi necessário partilhar diferentes signos e instrumentos promovendo a solidariedade e a justiça cognitiva para haver transformação. Durante a reflexão das professoras e da pesquisadora na roda de conversa, sobre este tema, a professora Ana comentou que teve a oportunidade de presenciar o trabalho da professora Gabriela pesquisando o alfabeto, a cultura do povo árabe (alimentação, costumes), a reunião com a família para se aproximar daquela criança. “A multiculturalidade não

se constitui na justaposição de culturas [...] mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra [...] (FREIRE, 1998, p.156).

Nesse cenário, a próxima fala é bastante oportuna.

Então, quando você deixa que todo mundo fale e que a voz de todos tenha o mesmo valor, sem você deixar que os estigmas dos bons alunos/ dos maus alunos fiquem muito transpostos ali na situação da sala de aula, isso faz muita diferença (Professora Fabiana).

Na abordagem histórico-cultural, a afetividade também é determinante dos saberes do/da educador/ educadora progressista, pois ela trabalha com a humanização do ser humano, com gente. Não é possível que o/a docente se feche para o sofrimento do outro, justificando-se no fato de não ser terapeuta ou assistente social (FREIRE, 1998). Como parte dos saberes docentes, a afetividade é um princípio balizador do ato educativo e precisa ser valorizada.

A professora Ana, ao narrar o trabalho que teve para aproximar-se de um menino dito “muito estressado e com outros problemas de comportamento”, comenta:

Daí a gente não trabalha só na escola, né. Daí isso eu levei para casa. Em casa, meu marido falou assim:

- Traz ele um dia, vamos levá-lo ao cinema.

-Eu sei que não pode, sei que é errado, mas eu falei com a mãe e levei o menino ao cinema. A lição que ele deu foi muito maior pra mim que pra ele né. Ele se maravilhou, pegou na minha mão dentro do cinema porque estava com medo do escuro, a gente vê que, às vezes, uma coisa tão pequena, tão pouco, transforma. (Professora Ana)

Esta narrativa autobiográfica nos levou a indagar: Por que você pensou que foi errado o que fez por essa criança? Ela respondeu: “- Porque, algumas vezes, tem muito mais alunos que nunca foram ao cinema, tem muitos mais que não foram ao zoológico, que não foram para a praia.” (Professora Ana)

Esse querer bem aos educandos é bem detalhado na obra Pedagogia da Autonomia. "Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la" (FREIRE, 1998, p.159).

Neste sentido, a professora Ana argumenta:

[...] damos algumas formações sobre as metodologias que a gente usa para alfabetizar, para educar. Mas, a gente não dá a formação do ser humano, do abraçar, do pegar, do dar carinho do dar atenção... Então, a minha memória é de abraçar mais, é de pegar mais, às vezes eu até peço.

Entendemos que a afetividade, a amorosidade e a alegria não prescindem da formação científica, da responsabilidade docente.

As narrativas das professoras entrevistadas apontam que, para além do conhecimento pedagógico e do domínio de conteúdos, elas desenvolveram a capacidade de aprender com a experiência. A partir desse tripé (conhecimento pedagógico, domínio dos conteúdos e experiência), planejaram o quê, para quê e como deveriam ensinar desenvolvendo, também, a afetividade rumo à transformação do sujeito e do mundo.

5.3 A pesquisa narrativa e a criação de significados

Neste momento do texto, novamente, como no memorial, tomo a liberdade de participar desta narração na primeira pessoa.

Durante todo o percurso trilhado buscando o domínio de saberes sobre a abordagem histórico-cultural, aguardei com ansiedade o momento da primeira entrevista, tentando imaginar como ela aconteceria. Acreditei que tudo aconteceu com tranquilidade, mais para a professora participante do que para mim, enquanto pesquisadora narrativa.

Durante o tempo todo, senti uma vontade enorme de participar da narrativa, contando as minhas memórias também. Era como se estivesse em desvantagem diante da história. No percurso da pesquisa narrativa, uma grande emoção perpassava o meu pensamento, pois a vontade de narrar contagia! Nada do que era dito me era indiferente e cada pedacinho narrado parecia semelhante a um fragmento da minha vida, retalhos que mereciam ser juntados, emendados compondo uma nova peça.

O trabalho das docentes permitiu acolher vidas cheias de histórias e me fez fazer parte delas. Este movimento narrativo docente, a meu ver, produz o reencantamento da e pela educação. Promove simbiose nas relações e mudança de postura. As autobiografias narradas transformaram ambos, docentes e pesquisadora em sujeitos mais uma vez humanizados.

Com o áudio já encerrado e o gravador desligado, a memória da professora continuava fluindo. Ela se lembrava de mais um caso, reconstruindo a sua trajetória de vida. Mas o tempo combinado se esgotava e seguíamos adiante na vida.

Me lembro que duas das outras entrevistas foram realizadas no ambiente escolar – uma na sala dos professores e outra no espaço da sala de aula - onde fui acolhida enquanto as crianças estavam na aula de Educação Física. Este fato direcionou o meu olhar para a estrutura das Unidades Escolares e a forma como as professoras conseguiam organizar os espaços para trabalharem com as crianças. A sala da professora Gabriela era maior e, no momento em que me convidou para conhecê-la, as mesas estavam dispostas para o trabalho coletivo, em grupo para cinco crianças em cada espaço. Isto me lembrou a importância das interações sociais e a coerência na intencionalidade didática da professora.

A professora Ana estava conduzindo as crianças para outro momento da rotina, à aula de Educação Física. Então, percebi a autonomia das crianças ao voltarem à sala – podiam voltar a qualquer momento, seguindo o combinado feito com elas em relação a minha presença ali. Ana solicitou que elas procurassem permanecer com a outra professora durante todo o tempo porque iríamos gravar um áudio. E houve o cumprimento da solicitação até o final da gravação desta narrativa autobiográfica. Tal experiência confirma o quanto a convivência amorosa e respeitosa com as crianças as sensibiliza e opera no seu pensamento. O que nos remete ao "saber que devo respeito à autonomia, à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber." (FREIRE, 1998, p.69).

Os mesmos sentimentos estiveram nas rodas de conversa, que se constituiu na segunda e última etapa da metodologia de narrativas. Elas exigiram de mim muita criatividade para compreender e encontrar argumentos frente à complexidade das paisagens educativas encontradas. As narrativas, como história de vida e vidas na história em movimento, tanto das participantes como da própria pesquisadora, mantiveram a cada etapa desta pesquisa, grande proximidade com a abordagem histórico-cultural e proporcionaram como resultado, a produção de um discurso nascido da experiência docente.

Constatee, ainda, que a roda de conversa permitiu uma conversação livre, uma interação verbal entre as participantes e a pesquisadora, que deixou ambas as partes bem à vontade para manter um diálogo aberto em relação aos temas que nos afetam como educadoras que se apoiam na abordagem histórico cultural.

A professora Gabriela fez uma reflexão que julgo interessante. Ela contou que, após a entrevista narrativa individual ocorrida na escola, ela pensou: “- Acho que em nada eu ajudei a Clarice a partir das histórias que contei. O que poderá ser feito com elas?”

Esta questão também me afetou, pois entender a pesquisa narrativa como um processo de aprendizagem, cujo olhar se lança sobre as experiências de vida e para a própria vida, nos ensinando a pensar narrativamente nosso desenvolvimento profissional, ainda, se apresenta como algo complexo para mim.

Falar sobre si mesmo, escrever sobre si, falar sobre a sua prática também é, ainda, algo difícil para nós docentes. O que me leva a indagar: a partir de quando, na sua história, o/a docente começou a se calar em relação ao seu fazer pedagógico?

Neste processo, há outra experiência que me calou. Em uma reunião pedagógica semanal, eu estava reunida, como parte da equipe técnica da Secretaria de Educação, com as/os docentes e estudávamos os gêneros Orais e Escritos. Em determinado momento desta discussão, encontramos, no quadro de gêneros apresentado para o primeiro Ano do Ensino Fundamental, o eixo da oralidade e os textos de opinião. Então, uma professora manifestou grande estranhamento em relação a este gênero para aquela faixa etária: “- Crianças dessa idade têm opinião? Eles não conseguem, ainda, opinar!” Esta fala me remeteu ao tema contradição e incoerência didática.

Felizmente, na nossa roda de conversa, as professoras participaram de duas maneiras: opinando sobre os trechos de sua entrevista e na reflexão sobre o Inventário da Abordagem Histórico-Cultural que receberam em forma de quadro. Eu temi que, em alguma circunstância, elas se calassem. Mas isto não ocorreu.

Foi um momento de formação que, levando em conta o curto espaço de tempo, tanto para os/as docentes como para mim, desenhou uma pequena parte do que ainda necessitamos investigar: o movimento docente nas paisagens do conhecimento (CLANDININ; CONNELLY, 1996).

Nessa breve autoformação em roda de conversa, constatei que uma hora não foi suficiente para entender todos os aspectos da abordagem em estudo. O ideal seria organizar outras rodas de conversa. Um espaço ideal para esse tipo de formação seria a própria Reunião Pedagógica Semanal dos docentes. Na escola,

lugar onde tudo acontece, onde os docentes respiram e vivem a sua prática, os relatos de experiência exerceriam com êxito o seu papel formativo.

Para finalizar, retomamos, professoras e pesquisadora, a leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1999). Ela, pormenorizadamente, nos ofereceu marcas indelévels para nortear a prática da abordagem em estudo. Nossa imaginação de sujeito leitor foi conduzida imediatamente à companhia das/dos estudantes e aos momentos de aula vividos juntos. Tal perspectiva nos conduziu a algumas questões: Que docente emerge do que é proposto pela Pedagogia da Autonomia? Que práticas dela afloram? Quais seriam as características (o design) das aulas que nascem pautadas por esta abordagem pedagógica?

Juntas, entendemos que, na abordagem histórico cultural, tudo se inicia com a escuta das preocupações, dos sonhos das/dos estudantes com respeito e atenção, exercitando a autêntica humildade, sabendo ouvir. Depois, intervir/interferir quando for necessário. Caso alguém apresente alguma dúvida, a temática apresentada deve ser problematizada, por meio do diálogo crítico, em direção à leitura de mundo.

No demais, em toda e qualquer aula, a ética universal do ser humano deve ser defendida, sempre a favor dos/das oprimidos/as. Questões relacionadas à democracia, à justiça social, ao poder, à liberdade, à realidade, ao compromisso social, à construção do conhecimento, à educação como ato político e à coletiva construção cultural não devem ser ignoradas, devem ser abordadas a partir das inquietudes de cada educando, a seu modo – crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos.

Princípios/valores como alegria, esperança, generosidade, tolerância farão parte das aulas fundadas na abordagem histórico-cultural, lembrando que, segundo Freire, todas essas ações educativas "não são incompatíveis com a competência técnica e o rigor do professor/da professora" (FREIRE, 1999, p. 11).

Para ilustrar estes conceitos que fundamentaram esta pesquisa, deixo, aqui, o meu poema inspirado na obra e nas ideias do professor Paulo Freire:

Para começar, ensinar é...

Com ética e estética,
Envolver, dialogar;
Assumir riscos,
Pesquisar.
Ser competente,
O novo aceitar.

Compreender o que é profundo:
A Educação intervém no mundo.

Saber escutar;
Ter esperança e alegria,
apesar dos pesares do dia a dia.

Oferecer os conteúdos de diferentes formas:
Assim, todos/as podem aprender.
Ter comprometimento e curiosidade;
Ser exemplo de liberdade,

Querer bem ao educando (a), ter autoridade;
Crer que a mudança é possível,
Praticar a generosidade.

Respeitar o saber do educando (a),
Rejeitar a discriminação;
Ser humilde e paciente,
Compreender qualquer situação.

O ser humano é inacabado:
Permita-lhe o livre expressar.
Vamos juntos fazer cultura,
Isto é humanizar!

6. PRODUTO E PROCESSO CONSTITUÍDOS PELAS NARRATIVAS: UM INVENTÁRIO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Como produto a ser apresentado a partir da pesquisa realizada, o que propusemos foi a construção de um Inventário da Abordagem Histórico-Cultural baseado em três eixos: o design teórico, o design didático e o design político.

O termo design nos remete ao termo projetar em português. Pensamos, portanto, em inventariar as características teóricas, didáticas e políticas no sentido de oferecer apoio ao docente que pretenda trabalhar com a abordagem histórico-cultural. Nesse inventariar, julgamos ser interessante refletir sobre uma determinada estrutura que nos permita/ assegure o manuseio inteligente e que colabore na difusão e consolidação desta abordagem pedagógica no desenvolvimento profissional docente.

Na composição do design teórico deste inventário estão os principais conceitos que ancoram a abordagem histórico-cultural a partir da pergunta pelas concepções antropológica, política e epistemológica nesta abordagem. Neste sentido, a tematização das autobiografias narradas contribuirá para a caracterização deste eixo juntamente com os sujeitos de pesquisa.

Rumo ao design didático desta abordagem, encontramos em Saviani (2015), os fundamentos teóricos que mais se aproximaram de Freire na maneira de pensar o fazer cotidiano da professora/ do professor. De acordo com SAVIANI, a prática social é o primeiro passo comum a ser dado entre professores e alunos, como ponto de partida na metodologia da pedagogia histórico-crítica. Há, no entanto, que perguntarmos: O que significa isto no fazer pedagógico cotidiano nas escolas?

Como os/as educandos/as ainda têm uma compreensão difusa da sociedade atual conhecida por eles através das experiências nela vividas, o professor deverá conhecer e compreender melhor as características dessa sociedade porque é nela que seus alunos nasceram e são educados. Para o autor, conhecer significa compreender as relações, captar o movimento que nos autoriza entender como essa sociedade nasceu, de onde surgiu, suas contradições e quais as possibilidades de transformação que nela se podem encontrar.

Um currículo de cunho instrumental, imediatista, não daria conta de entender essa complexa subjetividade em pouco tempo. Esse é um trabalho que deve ser iniciado e desenvolvido "desde a mais tenra idade, direcionando-se sempre para

apropriação, por parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas desenvolvidas representadas pelos conceitos científicos” (SAVIANI, 2015 p.36).

Ao primeiro passo, segundo Saviani, seguem-se outros quatro. A saber, respectivamente, a problematização que é apresentada pelo professor como forma de detectar, dentro da prática social, questões que nela aparecem e que precisam ser resolvidas. A instrumentação é a apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários para tornar simples e claros os problemas detectados na prática social. A catarse, quando os instrumentos culturais são apropriados pelo educando e se "transformam em elementos ativos da transformação social" (SAVIANI, 2015, p.37). A prática social, quando os alunos transformam sua visão sincrética de forma a compreender dialeticamente a realidade antes difusa.

Houve, pois, uma alteração qualitativa entre a prática social do ponto de partida e a prática social do ponto de chegada. O cuidado que devemos tomar é a compreensão de que

Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2015, p.38-39)

A consciência política, cultural e social, na concepção de Freire, é trabalho do/da educador / educadora que tem como ponto de partida a prática social, o meio em que as/ os educandos/as vivem (Freire,1999). O respeito pela prática social do educando/da educanda, está assim, inserido diretamente na sua aprendizagem.

Esta metodologia permite pensarmos em procedimentos mais adequados e respeitosos no trabalho pedagógico com nossos (as) alunos/alunas. Há que perguntarmos sobre as possibilidades dos/das docentes encontrarem caminhos didáticos na prática social que reforcem a importância de sua tarefa político-pedagógica. Lembrando que,

A professora/ o professor democrática (o), coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança num mundo melhor, que atesta a sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem a transformação da realidade, a maneira consistente que vive a sua presença no mundo, de que a sua experiência na escola é

apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1999, p.127)

O design político, portanto, estará ancorado na proposta de construção de currículos acessíveis, o que, nos dias atuais, nos transporta aos princípios do Design Universal da aprendizagem (DUA).

O desenho universal, não isento de contradições, na contramão da padronização, pergunta pelo universal partindo do local, ou seja, partindo dos indivíduos com suas diferentes funcionalidades na sociedade. O fato é que as pessoas com deficiência, as gestantes, os idosos, os obesos, as pessoas com nanismo, as crianças e todas as outras pessoas colaboram na constituição do que seria o universal – a diferença. (COSTA-RENDERS, 2015, p.101)

Respeitando as diferentes maneiras que temos e de que precisamos para aprender, o DUA sugere que a/o docente apresente formas diferenciadas que promovam a aprendizagem a partir de três princípios pedagógicos (CAST, 2011): proporcionar múltiplos meios de envolvimento (o porquê do aprender), múltiplos meios de representação (o que do aprender) e múltiplos meios de ação e expressão (o como do aprender).

O desenvolvimento deste inventário se deu imerso em múltiplas perguntas e dúvidas suscitadas durante a pesquisa. No entanto, as autobiografias narradas sobre os fazeres cotidianos das professoras, que autodeclaram trabalhar com a abordagem histórico cultural, contribuíram para a versão final do produto.

Detalhamos os princípios dos eixos (designs teórico, político e didático) na tabela a seguir, considerando um conhecimento inacabado, sempre em movimento dialético na história.

Tabela 1 – Protótipo do Inventário da Abordagem Histórico-Cultural

INVENTÁRIO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL		
Design teórico	Design didático	Design Político
Humanização	Dialogicidade	Educação Democrática
Dialética	Pensamento crítico	Participação
Educação transformadora/libertadora	Prática coletiva/social	Transformação do sujeito e do mundo
Formação social da mente	Prática multi/intercultural	Acesso ao patrimônio cultural da humanidade
Interação Social	Organização coletiva do espaço/tempo da aula	Desenvolvimento e humanização
Mediação	Partilha de diferentes signos e Instrumentos	Solidariedade e justiça cognitiva

Autoria: JACINTO, C.S. Protótipo de Inventário, 2019

Embora este protótipo utilizado na segunda fase da pesquisa (a roda de conversa), tenha sido um instrumento interessante para propiciar momentos de autoformação e a reflexão crítica das professoras participantes da pesquisa, como objeto de aprendizagem, não representou a pesquisa inteira e também não mostrou a integração entre os três eixos.

Durante a aplicação do inventário, ficou nítida a inquietação das professoras em relação a eles (os três eixos), porque entendiam que as ações narradas cabiam em mais do que somente um deles. Porém, elas elegeram um foco, o mais relevante para cada uma delas e categorizaram as suas ações.

Nesse cenário, construímos a versão final do inventário buscando a integração plena dos três eixos a partir dos conceitos balizadores da abordagem em estudo, apresentando-o como um objeto de aprendizagem que carrega em si uma unidade de conhecimento sobre a mesma.

Quadro 1 - Versão final do Inventário da Abordagem Histórico- Cultural

INVENTÁRIO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL		
I - Primeiras aproximações à abordagem histórico- cultural:		
Exibição do filme Nunca me sonharam (RHODEN, 2017) Acesse em: https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam .		
II - Nova aproximação à abordagem histórico-cultural a partir de três eixos de estudos		
Design Teórico	Design Didático	Design Político
A - Referencial conceitual em três premissas		
Os três eixos imbricados na proposta conceitual que fundamenta a abordagem pedagógica		
“[...] Todo cultural é social. Justamente a cultura é um produto da vida social e da atividade social do ser humano, por isso a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural da conduta nos leva diretamente ao plano social do desenvolvimento. ” (VIGOTSKI, 1995:151).	“Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade.” (SAVIANI, 2015, p.38-39)	“A professora/ o professor democrática(o), coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança num mundo melhor , que atesta a sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças , sabe cada vez mais o valor que tem a transformação da realidade, a maneira consistente que vive a sua presença no mundo , de que a sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido.” (FREIRE, 1999, p.127)
B - Narrativas autobiográficas de quatro professoras		
Os três eixos (teórico/didático/político) que se interpenetram nos cotidianos das escolas, desafiando o desenvolvimento profissional docente.		
<i>Cena 1: “[...] ele chegou com um certo histórico de criança que tinha passado por problemas. Era um menino que tinha deficiência, ele teve paralisia cerebral. E aí, pouco a pouco, tive contato com Mateus. [...]”</i>	<i>Cena 1: “[...] eu já tive caso de criança que eu parei de mandar a lição de casa porque eu sabia da realidade daquela criança. Então eu optei por fazer por aquela criança dentro da sala, dentro da escola porque eu sabia que ela não ia ter o apoio que ela precisava</i>	<i>Cena 1: “[...] nós recebíamos muitas crianças de abrigo. Então, crianças que não tem o pai e a mãe ou crianças que por algum motivo foram retiradas das famílias. [...] . Então sempre foram casos muito difíceis e muitos professores não conseguem entender. [...] eu precisava mediar</i>

<p><i>O que eu sabia dele era o que ela, essa minha parceira, me contava. [...] bom, vamos encarar aí o Mateus! Vou conhecê-lo para que tenha a minha própria opinião sobre ele, né. Aí, eu tentei afastar tudo o que já me tinham dito sobre ele e, olha, foi uma grata surpresa porque foi um ano em que eu aprendi muito com o Mateus"</i> (Professora Mariana)</p> <p>Cena 2: "<i>[...] a gente fez um trabalho de relacionamento muito grande. Eu acho que este foi o grande ponto forte que a gente conseguiu com o Mateus. Foi essa questão do relacionamento e como que isso foi possível repercutir positivamente na aprendizagem dele, porque ele começou a fazer as mesmas coisas que as outras crianças faziam.</i>" (Professora Mariana)</p>	<p><i>dentro de casa e aí não adiantava eu ficar forçando e muitas vezes essa criança era punida, porque a escola de alguma forma reclamava, né. Então é assim, só são algumas leituras que a gente precisa ir fazendo.</i> (Mariana)</p> <p>Cena 2: "<i>[...] se eu remeto isso para a família, mesmo que for na intenção de pedir colaboração, essa criança vai ser punida, né e a punição muitas vezes era apanhar. Então o que eu fazia, eu falava: Não, vamos segurar aqui e aí eu fazia por essa criança, né. [...] Aí, você percebe o quanto essa criança passa a confiar em você. Ela passa a confiar, ela passa a ter uma outra relação com a gente.</i>" (Professora Mariana).</p>	<p><i>essas relações, [...] porque a maior parte das queixas dos professores, nessa época, é que a criança vinha sem material, que a criança não fazia lição de casa, que a criança perdia tudo[...]"</i> (Professora Gabriela)</p> <p>Cena 2: "<i>Então, o que nós pensamos na época? -Nós vamos levar as professoras no abrigo. Elas precisam conhecer. E foi transformador. Se uma casa com dois irmãos, às vezes, o material já some, né, às vezes a criança perde, imagina uma casa onde a mochila fica ali e tem outras 49 crianças perto para mexer, para pegar, né. E o fato de você ver, de você pisar lá e olhar com seus próprios olhos faz toda a diferença. E a partir daquele momento a gente percebeu que as críticas começaram a diminuir e que as professoras começaram a pensar em estratégias, outras alternativas, então, pra dar conta daquilo que estava incomodando tanto. Então, algumas passaram a ter dois materiais.</i>" (Professora Gabriela)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

C – Das palavras às ações e expressões numa abordagem histórico cultural

Palavras geradoras	Ações em perspectiva	Expressões
Humanização/Contradição	<p><i>"[...] eu já percebi na primeira conversa com a mãe que já não era tanto daquela forma com que "pintavam". A mãe parecia assim, muito preocupada com a educação do filho mas não sabia muito bem como proceder."</i> (Professora Gabriela)</p>	<p><i>"- Olha essa professora é muito legal; ela ensina muito bem!"</i> (Professora Gabriela)</p> <p><i>"Mas, a gente não dá a formação do ser humano, do abraçar, do pegar, do dar carinho, do dar atenção[...]"</i> (Professora Ana).</p>
Dialética/Transformação	<p><i>"Então, uma experiência que eu lembro[...]"</i></p>	<p><i>[...] " eu, como professora, tendo vivenciado</i></p>

	<p>foi uma situação em que a gente tinha que fazer uma carta ao prefeito, sobre os problemas locais. Então, quando as crianças começaram a falar, uns que o pai bebia. [...] elas queriam que o preço da bebida fosse mais caro, o preço do cigarro fosse mais caro, que os policiais se preocupassem mais se droga entrasse na favela, que era o pro pai deles não ter acesso a droga que eles não queriam."(Professora Fabiana)</p>	<p>situações parecidas me deparei com uma realidade muito complicada e você lidar com isso e respeitar e conversar e ter também uma dinâmica para que as crianças compreendam que elas podem, sim, também mudar a realidade delas, que não é tão simples mas que elas podem, sim, e acreditar nisso." (Profa.Fabiana)</p>
<p>Amorosidade/Emancipação</p>	<p>Daí o que eu fiz...? Eu comecei a dar esse tipo de atenção, esse carinho, essa fala pra ele, que ele não tinha em casa, não ouvia ninguém em casa[...] (Professora Ana).</p>	<p>[...] Em casa, meu marido falou assim: - Traz ele um dia, vamos levá-lo ao cinema. Fiquei amiga da mãe, fui no enterro do avô, fiz parte da vidinha dele. (Professora Ana)</p>
<p>Dialogicidade/Interação</p>	<p>[...] foi um tempo de muito diálogo com as crianças, porque muitas das crianças tinham muito receio dele. [...] Foi essa questão do relacionamento e com isso, foi possível repercutir positivamente na aprendizagem dele." (Professora Mariana)</p>	<p>" Tive muitas conversas com ele nesse sentido[...] não adaptar e dizer pra ele: você vai conseguir fazer, você sabe fazer. " (Professora Mariana)</p>
<p>Mediação/Pensamento crítico</p>	<p>"Então, uma atividade que eu fiz com as crianças, e também de 8 anos, foi com lápis de cor e elas tinham que desenhar elas mesmas; fazer auto retrato e eu pedi para pegar lápis cor de pele e o cor de pele que elas pegaram era o salmão, aquele rosinha e nenhuma criança era rosinha daquele jeito, né. E aí a gente foi discutir um pouquinho porque que a gente chamava aquele de cor de pele. Quem foi que disse que aquilo era cor de pele?" (Professora Fabiana)</p>	<p>"Aí a gente fez uma faixa na sala e elas se dividiram quem se considerava branco quem elas consideravam o moreno , que elas chamavam e quem se considerava negro. Sob a minha visão boa parte era negra só que na hora que elas se dividiram não se consideravam negras, a maioria foi para o branco e a gente foi conversar um pouquinho" (Professora Fabiana)</p>

D - Para saber mais e construir novas narrativas:

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 12. Ed.-São Paulo: Paz e Terra:1999.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico- crítica em intermediação com a psicologia histórico cultural. **Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43. Germinal: Salvador, 2015.

VIGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas III** (p. 11-340). Madri: Visor/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

Na reelaboração do quadro *Versão final do Inventário da Abordagem Histórico-Cultural*, a relevância deste objeto de aprendizagem se efetiva ao compartilhar conosco, por meio das narrativas, um mapa de atividades, uma sequência didático-dialética de conhecimentos construídos a partir de experiências vividas que, fundamentadas na abordagem histórico-cultural contribuem para a transformação das relações entre o sujeito e a realidade. Nossa pretensão é de que ele (o quadro), se apresente aos docentes de forma aberta para se colocar outros conceitos da trama conceitual da abordagem, expressões e novas narrativas, levando em conta a leitura da realidade, identificando limites, possibilidades e desafios do processo de ensino-aprendizagem.

A partir das histórias vividas e contadas pelas professoras participantes da pesquisa, surge o discurso teórico sobre a docência. Nesse discurso, emergem os conceitos balizadores da referida abordagem tais como: interação, experiência social, ensino-aprendizagem, mediação (instrumentos e signos), inacabamento do ser humano, contradição, humanização e cultura. A compreensão de tais conceitos, certamente, contribuirá para transformações na prática, abrindo novos horizontes para o pensamento crítico, no contínuo fazer pedagógico nas escolas.

Sugerimos que, a partir deste objeto de aprendizagem, a metodologia das narrativas seja aplicada nas reuniões pedagógicas semanais por oportunizar a reflexão sobre a própria prática docente, privilegiar a experiência vivida e buscar uma escola mais inclusiva e humanizadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faremos nossas considerações finais a partir da pergunta que norteou esta pesquisa narrativa junto a quatro professoras de uma rede de ensino pública. Enfim, como se apresentou a abordagem histórico cultural nas narrativas de professoras de uma rede de ensino que afirma ter o currículo orientado pela abordagem histórico-cultural? Nosso objetivo foi levantar indicadores que possam contribuir para a implementação do currículo fundamentado nos pilares da abordagem histórico cultural numa unidade escolar.

Primeiro, podemos afirmar que tivemos êxito nos objetivos traçados, pois conseguimos levantar os indicadores para a implementação do currículo fundamentado nos pilares da abordagem histórico cultural numa unidade escolar. O que resultou no Inventário da Abordagem Histórico-Cultural, o produto desta investigação. Nós o entendemos como um objeto de aprendizagem pois carrega em si uma unidade de conhecimento sobre a referida abordagem.

Segundo, as entrevistas narrativas se constituíram em momentos especiais na pesquisa, uma vez que estavam voltadas para a experiência de vida narrada pelas professoras em suas autobiografias, contribuindo para a compreensão da ação histórica das docentes em sala de aula. Ficou perceptível que vários fatores interferiam nessa ação: a proposta curricular, o sistema de ensino, as diferenças culturais e os desafios da desigualdade social que marca a realidade cotidiana das escolas públicas brasileiras.

A partir do percurso narrativo construído, ouvimos as professoras e consideramos a sua prática da abordagem histórico-cultural na experiência profissional vivida. Para isto utilizamos um instrumento de pesquisa individual (a entrevista narrativa) e outro coletivo (a roda de conversa). Ambos oportunizaram a reflexão sobre a própria prática docente. No entanto, em alguns momentos, houve hesitação sobre o propósito e alcance desta metodologia.

As autobiografias narradas apontaram para os conceitos balizadores da abordagem histórico cultural, tais como: interação, experiência social, ensino-aprendizagem, mediação (instrumentos e signos), inacabamento do ser humano, contradição, humanização e cultura. Nem sempre essas palavras se fizeram presentes no foco narrativo, porém, o seu sentido e significado estavam ali, muito

fortes, evidenciando os conflitos vividos e a relação que as professoras estabelecem com as suas concepções de educação.

A professora Mariana, ao mencionar suas experiências com os estudantes Mateus e João, destaca as relações humanas e o respeito ao outro. Gabriela, por sua vez, atua junto a seus educandos na perspectiva dialógica, tendo em vista a solidariedade e a justiça cognitiva. A afetividade marca as ações da professora Ana junto a suas crianças, a amorosidade se faz presente no enfrentamento dos desafios da realidade social. Quando nos aproximamos da narrativa da professora Fabiana sobre seu trabalho com os educandos, destacam-se a sua preocupação com a prática social, a perspectiva dialógica e o desenvolvimento do pensamento crítico. Outro elemento importante a citar é a aproximação de cada uma delas com as famílias das crianças e com a comunidade; ambas foram valorizadas e incluídas nos seus planejamentos. Todavia, este processo, por vezes, foi tenso e desafiador, exigindo resiliência por parte das professoras e da escola. Por exemplo, no necessário contentamento com a intervenção pedagógica somente no espaço escolar, quando a família não se envolvia com a realidade escolar da criança.

A roda de conversa é o nosso terceiro destaque por proporcionar momentos de reflexão e formação a partir da problematização apresentada por meio das experiências narradas. Quando o silêncio se manifestava, a pesquisadora perguntava se ele (o silêncio) significava conformidade ao que estava sendo dito ou se havia discordância. Infelizmente, o tempo disponível para a conversa passou muito rápido e sentimos a necessidade de maior aprofundamento nos eixos do inventário oferecido às professoras. Como já foi delineado, os eixos a que nos referimos são o design teórico, o design didático e o design político. Esse tripé intrínseco (essência de todo o fazer pedagógico) fez-se presente nas narrativas das professoras recheado de significados que aparecem na reelaboração da tabela 1, resultando no objeto de aprendizagem, aqui, apresentado. Todas se enxergaram neste processo formativo (o percurso investigativo) e auxiliaram umas às outras a encontrar o elemento que mais se aproximava a sua prática.

As professoras que tiveram oportunidade de trabalharem juntas, na mesma escola, se recordavam do que estava sendo dito pela colega, encontrando maior facilidade em caracterizar o que se achava descrito no eixo em questão. Como mencionado anteriormente, o ideal seria praticar essa metodologia nas reuniões pedagógicas semanais coletivas. Neste sentido, esta pesquisa retorna à rede com

um objeto de aprendizagem sobre a abordagem histórico-cultural que pode ser aplicado nas reuniões pedagógicas.

No seguimento do trabalho com o Inventário da Abordagem-Histórico Cultural, certamente, haverá maiores transformações na prática, pois ele pode abrir novos horizontes para a reflexão e para o pensamento crítico no contínuo fazer pedagógico nas escolas. Desejamos que haja continuidade e aprofundamento do estudo iniciado, pois acreditamos que os conceitos que fundamentam a abordagem histórico-cultural podem tornar a escola mais humana e mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M., LUDKE, **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. EPU.São Paulo,1986.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da Cultura**. Obras escolhidas, volume I.Tradução Sergio Paulo Rouanet. 3.ed.São Paulo, 1987.

BORELLA,T; CASTRO,R.M; CLARINDO, C.B.S. **A teoria histórico-cultural e a história oral: pressupostos teórico-metodológicos para uma proposta de formação continuada de professores**.In Revista Interfaces da Educação, v.6 - n.18, p. 67- 82, 2015.

BRASIL. Governo Federal. Lei Federal número 13.005/2014 – **Plano Nacional de Educação** – 2014-2024. 2014.

BRASIL. Governo Federal. *Lei Federal número 11.114/2005* – Altera os artigos [...] com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 06 (seis) anos de idade. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CANDAU, V. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2012.

CAST. **Design for Learning Guidelines - Desenho Universal para a aprendizagem**. APA Citation: CAST,2011. (Universal Version 2.0- www.cast.org / www.udlcenter.org - tradução). Disponível em. Acesso em: 17.abr. 2016

CONNELLY, F.M; CLANDININ, D.J. Teacher's Professional Knowledge landscapes: teachers stories -stories of teachers - school stories - stories of schools. **Educational Researcher**, Washington D.C., v.25 e n.3, p.24-30, 1996

COSTA-RENDERS, E.C. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 47-66, jul./set. 2018.

COSTA-RENDERS, E.C. Uma crônica das políticas educacionais inclusivas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 24 – n. 46 – janeiro/junho 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.15599/2358-9299/cogeime.v24n46p93-106>

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**. vol.23 n. 1-2. São Paulo, 1997

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DICIONÁRIO ON LINE PORTUGUÊS: dicio. <https://www.dicio.com.br/>, acesso em 20.01.2019.

FARIA, E. M. **A contribuição da teoria histórico-cultural de vygotsky para o ensino e a aprendizagem de algoritmo**. 2013. 116 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.O **método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FLUGGE, V.S., GOMES, F.C; SILVA, H. Práticas Possíveis com a História Oral na Formação Inicial de Professores (de Matemática). **Bolema** [online] , vol.29, n.53, pp.887-908. ISSN 0103-636X. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a06>, 2015.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. **Conscientización**. Buenos Aires. Ediciones Busqueda, 1974.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Editora Olho d'Água, 2ª edição, . São Paulo: 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido** - 5. Ed.-São Paulo: Paz e Terra:1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - 12. Ed.-São Paulo: Paz e Terra:1999.

FREITAS; VICTOR Acesso, permanência e apropriação do conhecimento da criança público da Educação Especial na Educação Infantil", **Anais do IX Encontro Estadual de Política e Administração da Educação** - ANPAE-ES, 2017
GADOTTI, M. Aprender, ensinar. Um olhar sobre Paulo Freire. **Abceducatio**. v.3, n.14, p. 16-22, 2002.

GAIARSA, O.A. **A cidade que dormiu três séculos – Santo André da Borda do Campo: seus primórdios e sua evolução histórica: 1553-1960**. Santo André, SP, 1968.

GAIARSA, O.A. *Santo André – Ontem, hoje, amanhã*. Santo André, SP, PMSA, 1991.

GIFFONI JUNIOR, A. A. **Ensino-aprendizagem na educação infantil para crianças em situação social de pobreza: Uma intervenção pedagógico-didática (dialético-interativa) com a abordagem histórico-cultural**. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**.4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, A. I. G. **Bases conceituais da teoria histórico cultural: implicações nas práticas pedagógicas**. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade federal de São Carlos, 2012.

GONZALEZ, C.X.M., Formación de la Función simbólica por medio del juicio temático de roles sociales em niños preescolares: **Revista Internacional de Investigación en Educación**, ISSN 2027-1182, Vol. 2, N. 3 ;pags. 173-190, , s/l, 2015,

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, nº35. maio/ago.2007

JOVCHELOVITCH; MARTIN. Entrevista narrativa. In Bawer, Martin W & Gaskell, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**; tradução Pedrinho A. Guareschi- Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001, 59-83.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia crítico-social, didática e currículo**. Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional, 16e, Rio de Janeiro, Governo do Estado de Guanabara, 1985.

LIBÂNEO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15 abr 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, 46(159), 38-62, São Paulo, 2016.

LIMA, M.E.C.C. **Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2003.

LOPES, L. O currículo funcional para a nova pedagogia urbana”, **Journal of Research in Special Educational Needs** 6(S1):748-751-August, s/l, 2016 *with 24 Reads*.

MENARBINI, A. **Gestão Participativa no Ciclo de Alfabetização: uma experiência de sucesso**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MIGUEL, C.M. **Leitura e Escrita na Educação Infantil – Concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MORETTI, V.D.; ASBAHR, F.S.F.; RIGON, A.J.; O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural In **Revista Psicologia e Sociedade**. v.23 - nº 3, Florianópolis, 2011.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo, EPU: 1986.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Educação**, v.29, n.2, p.33-49, 2004 Santa Maria. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>>

MOURA, M.O.(org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Loyola, 2017

MOURA, J.F.; NACARATO, A.M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Caderno de Pesquisas**, São Luís, v.24, n. 1, jan./abr.2017

MORETTI, V.D.; ASBAHR, F.S.; & RIGON, A.J. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico cultural. **Psicologia & Sociedade** 23(3), 477-485 São Paulo, 2011.

NUNCA me sonharam. Direção Cacau Rhoden. Produção Maria Farinha Filmes, 2017. <https://vimeo.com/268099814>. Acesso em 07 de abril de 2019

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PINTO, J.A.S. **Narrativas e pedagogia da admiração: desafios com novas tecnologias**, Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016

PRESTES, Z. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, ISSN 1982-7199 DOI://dx.doi.org/10.14244/198271991055 2014.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília DF, 2010.

RODRIGUES, I.C. **Os Ciclos e os Conselhos de Classe: o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática** - 3.ed. - Porto Alegre. Artmed: 2000.

SANTO ANDRÉ. SECOM PSA – Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/plano-municipal-de-educacao>. Santo André, setembro/2018. Acesso em junho de 2019.

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André. Secretaria de Orçamento e Planejamento Participativo – SOPP. Departamento de Indicadores Sociais e Econômicos – DISE. *Anuário de Santo André 2016 – Ano Base 2015*. Santo André: 2016a, p. 32.

SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. Lei Ordinária número 9.899/2016 (2016b).

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André. Secretaria de Educação. **A Rede em Roda**. Santo André: 2016c

SANTO ANDRÉ. Prefeitura de Santo André. **Plano de Educação de Santo André – Metas 2015-2025 – Lei no. 9.723**. Santo André, jun. 2016d.

SANTO ANDRÉ. **Cadernos de Registros** – Centro de Formação de Professores “Clarice Lispector”. Anos de 2009, 2010 e 2011.

SAVIANI, D. **Tendências Pedagógicas Contemporâneas**. Escola e Democracia. 1981

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico- crítica em intermediação com a psicologia histórico cultural. **Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43. Germinal: Salvador, 2015.

SHULMAN, L.S. Conhecimento e ensino; fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v.4, n.2, p.196-229, S.Paulo, dez.2014

SILVA, T. T. Apresentação. In: **Currículo: teoria e história**. Ivo F. Goodson. Trad. Atílio Brunetta. Rev. Hamilton Francischetti. Petrópolis-RJ: Vozes. 1995.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo** - 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Almedina, 1974

SYLVIO, M.C. **Ensinar e aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural e da teoria do ensino desenvolvimental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

VASCONCELOS, G.S. M, SIMÃO, M.B., FERNANDES, S.C.L. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. **Revista Zero-a-Seis**, v. 16, n. 30 p. 340-352, Florianópolis: 2014.

VIGOTSKI, L.S. **A formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes (1994).

VIGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas III** (p. 11-340). Madri: Visor/ Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** S.Paulo: Martins Fontes, 1934/2001.

VIGOTSKI, L.S.et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VIGOTSKI, L.S.et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** - 10^a ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2006.

VIGOTSKI, L.S **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique.** (Originalmente publicado em 1927) - 1^a ed.- Madrid, Espanha: .A. Machado Libros S. A, 2013.

APENDICE A

TRANSCRIÇÃO DE TRECHO DO FILME DOCUMENTÁRIO **NUNCA ME SONHARAM**

37' AOS 39'



Narrativa do professor Rurdiney da Silva

[...] Neste dar visto no caderno, teve um dia que esse aluno chegou com um caderno pra eu dar visto e o caderno tava sujo, com terra, café meio que derramado em cima, né... Uma situação assim, que você olha e fica assim até meio que com nojo de pegar né, naquele caderno, ah...vou pegar e vou dar visto. E eu me lembro que fui muito duro com este aluno.

Há anos atrás o bairro não tinha asfalto, era tudo chão de terra batida, ruazinhas apertadas e eu fui "cursando" pelo bairro, passando por esgoto a céu aberto, né, uma situação assim, muito precária né. Quando cheguei na casa desse aluno aí vi uma senhora com neném no colo, mais outras crianças menores agarradas na saia. Falei assim:

-Eu sou o Rurdiney, aí ela:

-Ah. você é o professor de Matemática! E na hora já fiquei assim né, poxa, ela sabe quem eu sou.

Aí a mãe chamou pra eu entrar, tomar um café. Mostrou-me a casa deles, uma casa assim muito humilde, era um, um quadrado com parede de madeira, forro de papelão, uma pilha de colchão no canto, um fogãozinho no chão, assim pra poder cozinhar, né.

- Ó meu filho gosta muito de, de Matemática. Ele é assim apaixonado por essa área. Ele faz a atividade dele aqui neste cantinho. Deita no chão, pega o caderno, pega o café, o pão, pra fazer a atividade e vistando.

Ela contava com detalhes como ele estudava. E assim eu comecei a me voltar um pouquinho a fita e imaginar o que eu fiz com ele na sala de aula. E isso me deixou muito chateado, na época, comigo mesmo, né. A compreensão que os nossos alunos, eles têm uma bagagem antes de vir pra escola eu acho que é muito importante para qualquer professor conseguir, a partir daí, ensinar algo ou transmitir algo de novo para esta pessoa.

APENDICE B

Transcrição literal da entrevista narrativa
Professora Mariana (nome fictício)

– Você assistiu ao vídeo com o professor Rurdiney e a memória que marcou a vida dele. Que memórias você teria para compartilhar com outros professores?
Pergunta a pesquisadora.

– *Bom, eu teria muitas coisas que eu poderia relatar, mas, eu acho que vou pegar uma mais recente. Uma das últimas, dos últimos tempos que eu estava em sala de aula. Foi com um aluno que eu tive em 2014, o Mateus. O Mateus, ele que entrou na escola no segundo semestre do ano anterior (2013), na sala de uma colega que eu fazia dupla. Nós tínhamos o segundo ano, eu e ela, a gente trabalhava muito junto. Aí o Mateus foi para a turma dela que tinha menos crianças do que na minha. Quando ele chegou, ele chegou com um certo histórico de criança que tinha passado por problemas. Era um menino que tinha deficiência, ele teve paralisia cerebral. E aí, pouco a pouco, tive contato com Mateus nessa época. Nesse ano, o que eu sabia dele era o que ela, essa minha parceira, me contava. Dizia que ela tinha muito problema, que ele era muito difícil. Quando foi virar o ano, por conta da sala que ele estava ser uma sala muito agitada com as crianças muito falantes, que tinha problemas, inclusive, conflitos, a diretora conversou comigo e falou:*

– *"Mariana, eu quero passá-lo pra sua turma no ano que vem.*

– *Por quê? Eu queria ir com ele para o terceiro ano, eu queria dar continuidade ao trabalho.*

– *Tudo bem, sem problemas, disse a diretora.*

Aí, no ano seguinte, o Mateus veio para a minha turma e confesso que eu já fiquei meio ressabiada, por tudo o que eu tinha ouvido.

– *Que ano era esse? O ano que ele estava. Interrompe a pesquisadora.*

– *Cronológico?*

– *Não. Responde a pesquisadora.*

– *Terceiro ano, ele veio para a escola no final do segundo semestre do segundo ano e depois virou com a minha turma para o terceiro. E aí, eu, ai meus Deus: como será esse menino? Eu tinha mais contato com o Mateus, às vezes, na hora da merenda*

ou do café. Assim, momentos. Aí falei: bom, vamos encarar aí o Mateus! Vou conhecê-lo para que tenha a minha própria opinião sobre ele, né. Aí, eu tentei afastar tudo o que já me tinham dito sobre ele e, olha, foi uma grata surpresa porque foi um ano em que eu aprendi muito com o Mateus, um menino, assim, extremamente doce. Lógico que ele tinha limitações físicas, cognitivas. Mas foi um menino que me ensinou demais sobre respeito ao outro, sobre tolerância com o outro, sobre o carinho. Ele era uma criança que não tinha, ele não tinha meios termos, né. Ele se envolvia, ele gostava demais das pessoas, ele queria que as pessoas gostassem dele. Assim, foi um ano bem interessante e eu acho que o Mateus marcou demais a minha vida nesse sentido. Eu me apeguei muito a ele porque eu queria muito fazer pelo Mateus de fato o meu papel ali, né.

E ele correspondeu demais. A gente conseguiu fazer um trabalho bem interessante com ele. Eu estabeleci uma parceria muito boa também com a família, a gente tem contato até hoje, pelo Facebook.

Hoje o Mateus "tá" com 17 anos. Ele sempre foi meio grandão e tal. A gente brincava muito, ele me abraçava, parecia um urso, assim. Mas foi um tempo de muito diálogo com as crianças, porque muitas das crianças tinham muito receio dele. Como ele era muito emotivo, era muito de querer abraçar e beijar, as crianças tinham um pouco de medo dele. Ele era grandão e não tinha muita noção da força que tinha. Então, às vezes, ele vinha abraçar e a gente tinha que falar pra ele:

– Devagar Mateus.

Porque senão ele quebrava todo o mundo.

Mas foi um ano muito bom, de muito aprendizado. Eu aprendi a lidar com Mateus, a entender quais eram as limitações, o que eu podia exigir dele, né. Tive muitas conversas com ele nesse sentido, sobre o que ele podia fazer né, sobre adaptar atividade pra ele. Em outros momentos, não adaptar e dizer pra ele: você vai conseguir fazer, você sabe fazer. Ajudar que ele acreditasse nele e no trabalho com as crianças, com os colegas, né para que não houvesse exclusão, para que não houvesse nenhum tipo de tratamento que fizesse com que ele se sentisse mal. É claro que a gente não pode obrigar, né, as crianças.

Eu lembro que na turma tinha algumas crianças que não conseguiram mesmo estabelecer um bom relacionamento com ele. Não sei, era uma dificuldade que eles tinham de aceitar, né. Mas era uma minoria. Então, o que é que eu fazia? Eu conversava muito com esses meninos. Na verdade, eram dois ou três meninos, e eu

conversava muito com esses meninos nesse sentido: "tá, vocês não querem ser amigos do Mateus? Mas, então, vocês não precisam maltratar, vocês não precisam desprezar". A gente fazia toda uma conversa sobre respeito, cuidado com o outro. Pelo fato dele ter essa questão diferenciada, ele não tinha que ter a proteção, mas ele tinha que ter alguns cuidados. A gente tinha que ter alguns cuidados com ele. Então, nesse sentido, acho que todo o mundo aprendeu, né, e dentro da sua condição no momento, todo o mundo aprendeu e foi muito bom.

No final do ano, a gente ia se separar e foi bem doído porque eu gostei muito de trabalhar com ele. Mas ele também tinha que viver outras experiências, né, com outros professores. Como eu falei, a gente mantém contato até hoje, eu acompanho muito Mateus, ainda, pelo Face. Hoje ele "tá" um moço lindo. Eu acho que foi uma memória, um momento que marcou muito a minha trajetória profissional. Acho que eu me modifiquei, né, em várias questões, por conta do Mateus.

– Em relação ao Mateus, você percebeu alguma coisa que afetou, que você percebesse, tanto negativamente ou positivamente o menino? Ele dava sinais desse afetamento? Interroga a pesquisadora.

– *Isso que eu falei. Ele era um menino muito emotivo e, por conta da deficiência dele mesmo, ele tinha muita dificuldade motora, andava com muita dificuldade, tinha algumas coisas de coordenação motora fina que ele não conseguia fazer. Então, a gente tinha que ajudar. Algumas crianças precisaram de um pouco mais de tempo para entender isso. Ele, às vezes, se sentia colocado de lado. Queria brincar com as outras crianças, com os outros meninos e, muitas vezes, os meninos não tinham paciência com a demora dele para aprender algumas coisas, né. Ele não conseguia fazer muitas coisas mesmo. E a gente que tinha que estar sempre nessa mediação. Eu me lembro, especificamente, de um momento que ele entrou em conflito com esses meninos. Ele se queixava muito, falava assim pra mim:*

– *Ninguém gosta de mim, ninguém gosta de mim.*

Este era o termo dele. E, aí, eu sentei com ele e falei:

– *Não, Ninguém, não!*

Aí eu, a gente foi contando, quantas pessoas tem na sala. A gente foi nomeando: tem não sei quem, não sei quem... A gente foi falando de um por um. Olha quantas pessoas tem na sala, com quantas pessoas você se desentendeu agora. Foi aí que ele falou: três pessoas. Eu fiz ele comparar. Então, vamos comparar. Olha quantas pessoas que você está dizendo pra mim que gostam de sentar com você, que

gostam de fazer lição com você, que conversam com você. Também olha quantas pessoas você está dizendo que brigaram com você, né. Foi quando ele começou a tomar consciência. Realmente, pera aí. Não é ninguém né, são essas três pessoas. Mas tem essas pessoas e a minha professora que também gostam de mim. Então, a gente ia sempre falando e fazendo essa mediação.

Eu tinha contato também com a psicóloga dele e com a terapeuta ocupacional. E aí, numa das conversas com a psicóloga, ela me relatou esse episódio. Ela falou que ele realmente, chegou lá contando que tinha brigado com esses meninos e que esses meninos não aceitavam ele e que ele tinha tido essa conversa comigo, né. Aí ele começou a perceber que não era todo o mundo que não gostava dele. Então, a psicóloga continuou todo o trabalho com ele. Então, ele tinha muito isso. Às vezes, ele tinha muito medo de não ser aceito. Então, o tempo todo a gente tinha que estar retomando isto com ele:

- Olha Mateus, quantas pessoas que gostam de você.

E a gente ia nomeando e eu brincava com ele:

- Eu também gosto de você. E ele me abraçava. Até que teve um momento em que eu consegui dizer para ele:

- Provavelmente esses três colegas não vão ser seus amigos. Mas olha, quantos amigos você tem.

Então, ele começava a entender. A gente não pode forçar as pessoas a serem as nossas amigas, né? As pessoas nos respeitam, mas a gente não tem que ser amigo de todo o mundo. Se algumas pessoas não quiserem ser nossas amigas, tem essas outras, aqui, que querem ser amigas. Então vamos valorizar.

A gente fez um trabalho de relacionamento muito grande, eu acho que foi grande ponto forte que a gente conseguiu com o Mateus. Foi essa questão do relacionamento e com isso, foi possível repercutir positivamente na aprendizagem dele, porque ele começou a fazer as mesmas coisas que as outras crianças faziam. Então, tinham muitas atividades que eu não adaptava pro Mateus. Ele fazia a mesma atividade que todo o mundo, né. Foram conquistas que a gente foi tendo e tinha algumas coisas que ele não conseguia mesmo.

Ele tinha uma limitação muito grande em Matemática, muita dificuldade com cálculo. Mas, com leitura e interpretação, não, porque ele prestava atenção nas aulas. Eu me lembro que teve uma prova de Ciências... É muito engraçado... A gente fez uma avaliação de Ciências e, em muitas coisas que estavam na avaliação, ele tinha

dificuldade pra ler. Mas quando eu começava ajudar na leitura (ou alguma outra colega ajudava na leitura que eu pedia), ele respondia, ele sabia tudo. Ele respondia porque ele "tava" ligado, ele participava das aulas. Era muito legal. Às vezes, ele falava algumas coisas que não tinha nada a ver. Não tinha nada a ver, mas estava dentro do que a gente "tava" discutindo.

Eram muito interessantes as relações que ele fazia, mas, Matemática ele tinha muita dificuldade. Então assim, a matemática era tudo muito... Ele tinha muita dificuldade com interpretação de problemas, mas operação matemática ele conseguia fazer. Então, eu investia muito na questão da operação, pra ele entender o cálculo, perceber como fazia com os números e com os valores dos números. O problema era mais difícil, pois tinha que ler e interpretar. Então, isso era um caminho mais tortuoso para ele.

Mas quando ele chegou no final do terceiro ano, ele estava produzindo texto, né. Pequeno texto, lógico. Mas com coerência do que ele estava escrevendo. Tinha coerência o texto dele. Como eu falei, ele se saia muito bem na explanação oral. No cálculo, eu acho que também ele avançou bastante. Um dos objetivos que a gente tinha colocado para ele, no quarto ano, era que realmente continuasse o investimento na leitura e na interpretação, né. Para ele avançar mais.

Mas eu penso que, contando essa experiência, foi tanto positiva como negativa. Foi negativa porque foi muito sofrida essa situação que nem todo o mundo gostava (ou iria) gostar dele. Ele sofria com isso. Ao mesmo tempo, foi positiva porque ele conseguiu perceber que ele não precisava ser amado por todo o mundo, mas que as pessoas que o amavam, o amavam de verdade. Aí, ele conseguia valorizar isso mais, ele conseguia dar mais valor pra isso. Foi, talvez, a maior coisa que a gente conseguiu trabalhar com ele. Para mim, eu nunca ter passado por uma experiência assim, como uma criança, me afetou bastante.

– Então professora, foi uma história de inclusão muito bonita, não é? E você gostaria de falar alguma coisa sobre o vídeo que você assistiu? Algum comentário? Intervém a pesquisadora.

– *Então, eu achei interessante. Quando eu vi o vídeo, eu lembrei de outros alunos, de outras crianças que passam pela vida da gente. Como o professor Rundiney fala, muitas vezes, quando o aluno chega na sala, se você não tenta olhar para ele como alguém que tem vida para além daquela sala de aula, da sua sala de aula, você realmente julga aquela criança. Como ele fez: 'que caderno sujo', 'como é*

que essa criança tem coragem', 'como esse aluno tem coragem de me trazer isso aqui'... tal. E, aí, você acaba se colocando dentro de uma redoma, né. Então, eu fiquei pensando em alunos, ao longo da minha vida docente, o quanto eu precisei me trabalhar para que eu pudesse olhar para esse aluno, para essa criança, para além da sala de aula. Tentar entender que aquela criança, como num exemplo de 2014, com essa turma eu pedi um trabalho em que eles tinham que fazer uma pesquisa. A gente estava estudando bairro. E, aí, eu pedi para os pais, dei um período até que extenso, para que eles caminhassem com seus filhos pelo bairro. Que levassem seus filhos pra um "tour" pelo bairro que eles moram e fizessem fotos do bairro. Eu falei: quem não conseguir, quem não tiver condições de fotografar, pode fazer desenho. Tenta fazer desenhos. Eu pedi para que eles montassem um cartaz com as fotos e colocassem o nome do bairro. Por onde ele andou, colocasse os lugares, as fotos dos lugares e os nomes dos lugares. A gente tinha combinado o dia para apresentar, para trazer o cartaz e apresentar para os amigos do seu bairro. Eu disse para eles: - se tiverem oportunidade, conversem com as pessoas do bairro, conversem com os comerciantes. Tentem saber o máximo que vocês puderem de coisas sobre o bairro em que vocês moram. Foram bem interessantes os resultados e o que aconteceu. Eu tive criança que trouxe o cartaz muito bem feito, com fotos, se percebia que o pai ajudou a fazer, por mais que eu tinha pedido para os pais: "Olha, deixa que eles façam". Não importa, se vai ficar esteticamente assim, mas tem que ser alguma coisa que eles tenham feito, mas lógico, pai sempre ajuda. Eu tive crianças que trouxeram cartazes muito simples. Inclusive teve um garoto que ele trouxe só desenho. Ele falou pra mim:

- Ai Pro, é que minha "vó" que foi comigo, porque a minha mãe tava trabalhando, meu pai. Enfim, eu nem lembro. Eu sei que chamou atenção porque o dele só tinha desenhos. Aí, ele falou: não tinha ninguém que pudesse fotografar comigo, então, eu desenhei. Ele fez a explanação do mesmo jeito que os outros, né. As crianças foram fazendo perguntas para ele e ele foi respondendo. Então, eu entendi que ele fez o que eu tinha pedido, né. Só que o que faltou? Faltou ali, um adulto responsável que ajudasse essa criança. Depois, entendendo, eu sabia da família, tá. Eu sabia qual era o contexto daquele menino. Mas eu supervalorizei o que ele fez, porque ele sabia o que estava fazendo, né. Então, eu fico pensando nisso, quer dizer, o quanto, muitas vezes, a gente desconsidera a produção da criança. Acho que foi o que mais me chamou a atenção na fala do professor, né. A

gente não busca todos os elementos que fazem parte. Mas aquilo que a criança traz é o resultado de alguma coisa que ela viveu...que ela vivencia, né. Então, aí, a gente vê o que dá para fazer . Às vezes, eu chamava, muitas vezes, chamava para conversar e dizia: - olha aí o que está acontecendo, aquilo onde a gente pode ajudar e os pais vão estabelecendo esta parceria com a gente, né.

Eu, honestamente, nunca fiz o que ele fez - ir na casa de um aluno. Isso eu não fiz. Mas a gente sempre teve uma prática de muito diálogo com a família e, muitos momentos, a gente chama para conversar e perguntar o que está acontecendo e estar sempre aberto. Já tive pais que vieram procurar, mesmo sem a gente chamar, querendo conversar para explicar alguma situação, para pedir ajuda, para pedir um conselho. Eu sempre procurei ter essa proximidade, eu acho que isso ajuda muito. Ajuda muito a você entender o processo da criança e, de fato, você fazer a diferença. Eu já tive caso de criança que parei de mandar a lição de casa porque eu sabia da realidade daquela criança. Eu optei por fazer, com aquela criança, dentro da sala, dentro da escola, porque eu sabia que ela não ia ter o apoio que ela precisava dentro de casa. Não adiantava eu ficar forçando, pois, muitas vezes, essa criança era punida porque a escola, de alguma forma, reclamava, né. Então é assim. Só são algumas leituras que a gente precisa ir fazendo. Sabe aquela coisa, não sei como chamar isso, mas eram leituras que eu fazia. Eu falava, não adiantava. Se eu remeto isso para a família, mesmo que for na intenção de pedir colaboração, essa criança vai ser punida, né. E a punição, muitas vezes, era apanhar. Então, o que eu fazia, eu falava? Não. Vamos segurar aqui. E, aí, eu fazia por essa criança, né. Ela levava a lição como todo o mundo? Levava, mas eu não tinha aquela coisa de falar, a cobrança. Aí, você percebe o quanto essa criança passa a confiar em você. Ela passa a confiar, ela passa a ter uma outra relação com a gente. Então, isso me chamou muito à atenção na fala do professor. Se a gente não tem essas leituras do sujeito, da criança, do que ela vive, do que ela te traz, mesmo que ela não te fale, né.

Eu vou dar outro exemplo: a gente está falando tanto de memória...Quando voltei para a sala em 2016, eu tinha ficado afastada por conta de estudos, havia uma criança que estudava comigo. Ele se chamava Vinícius, acho que é Vinícius. Quando eu cheguei, assumi a sala no mês de outubro, me falaram assim:

– Olha, o menino tal, ele é TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade) e ele é terrível. Ele não para na sala, ele... não sei quê. Aí eu falei:

– Meu Deus do céu, né, aí, vamos lá!

Eu me lembro que ele ia de transporte escolar. Então, eu não via a família porque ele vinha de perua, de transporte. Ele era um terror. Então, cada dia ele chegava, esquecendo alguma coisa.

– Esqueci, esqueci a mochila. Esqueci, esqueci o caderno. Esqueci o estojo. Esqueci os óculos, porque ele usava óculos. E, aí, eu conversava muito com ele:

– Mas como assim, você esqueceu. Então vamos tentar lembrar agora, tem que trazer isso, tem que trazer aquilo.

Teve um dia que eles tinham Educação Física e esse menino veio com um "shorts", era um tipo de uma bermuda. Eu vi que ele estava incomodado. Mas ele chegou pra mim e falou assim:

– Pro, eu preciso falar com você.

– O que foi? Respondi.

Ele me chamou no canto e fez assim. Então, tá me apertando "lá" e ele apontava com o dedo. Assim, sabe, pro meio da perna. Tá apertando lá, não tô aguentando - ele falava pra mim. Quando eu percebi, falei:

– Você tá com seu "short" muito apertado?

E ele, muito envergonhado... Acho que ele não estava aguentando. Aí eu falei assim:

– Mas quando você saiu de casa a sua mãe não estava em casa?

– "Tava".

– E ela não viu que você "tava" com esse shorts apertado?

– Viu. Mas, como o tio da perua já tinha chegado, ela mandou eu ir porque não dava tempo de trocar. Eu disse pra ela: mãe, eu tenho Educação Física. Ela disse que não dava tempo e me mandou embora, meu Deus, né!

Aí eu falei:

– Tá bom, vamos fazer o seguinte, vamos lá procurar o que as crianças vivem esquecendo, né, uniforme, tal. Vamos lá procurar um short ou alguma calça que sirva para você.

Eu pensei - como é que esse menino vai ficar a tarde inteira, cinco horas na escola, com o short apertando o "saquinho"? Coitado, dava até dó. Mas eu acho que ele

estava com tanta vergonha de ter que falar aquilo pra mim. Aí, fomos lá, procuramos, procuramos. Achei! Achei lá uma bermuda, falei pra ele:

– Vá ao banheiro, tira e troca.

Aí ele foi. Nossa, mas, na hora em que esse menino saiu do banheiro, ele "tava" com um sorriso de orelha a orelha. Como que falando assim, né: Graças a Deus! Aí eu falei;

– Resolvido o problema?

– Ah, pro! Resolvido!

– Agora você guarda esse outro na mochila e fica com esse aí que você não precisa devolver porque "tava" lá na caixa de achados e perdidos. Pode ficar com você.

E, aí, ele guardou e fez a Educação Física todo feliz da vida. E, essa mãe, sequer...Ninguém, nem sequer, mandou um bilhete, nem perguntou de onde veio a bermuda. Então, o que eu entendi com isso? Que não adianta, não vou poder contar com essa família. Eu não estou julgando, não é assim. Mas eu pensei: quem eu tenho na mão é o menino, certo? Então, eu vou ter que trabalhar para esse menino. Não adianta eu querer que essa família dê qualquer apoio. Então, comecei a fazer por ele, dentro da sala - e era lá que eu sabia que eu podia contar com ele. Era ali que eu investia nesse relacionamento, nesse vínculo, nessa aprendizagem. Pude fazer muito pouco porque eu fiquei somente o final de outubro e novembro, mas a gente avançou em algumas coisas. Eu, pelo menos, conseguia fazer com que ele ficasse centrado no que ele estava fazendo porque que eu coloquei ele sempre perto de mim, sempre perto para que eu pudesse ali... Era João Vitor, agora que eu lembrei. Não era Vinícius, era João Vítor. Tinham dois João Vitor. Eu lembro que ele era um deles.

Então, ele era assim, ficava sempre na primeira carteira porque era ali que eu ficava, né. Passava por ele, punha a mão no ombro dele, porque assim a criança com hiperatividade tem que estar... sempre contendo, no sentido que não adianta você ficar falando que está passando, né. São muitos estímulos. Então, eu chegava, punha a mão nele, punha a mão na carteira. A gente foi tentando conquistar algumas coisas para o João Vítor. Ele era muito engraçado, muito de bem com a vida. Sei que era um menino assim, eu nunca vi o João Vitor triste. Nunca vi o João Vitor reclamando, ele estava sempre, não sei, sempre feliz. Mas eu percebia que era um menino que vivia a vida dele e não contava com a família. Então, foi uma das

coisas que a gente vai lembrando. Sei lá, pessoinhas que vão passando na vida da gente, que vão ensinando algumas coisas, né. Acho que, com o João, eu aprendi um pouco mais sobre tolerância né, tolerância e positividade. Mas eu falei que ele era muito de bem com a vida. muito, muito, muito... com todas as dificuldades, Ele sabia ler, mas tinha muita dificuldade para escrever e muita dificuldade para cálculo. Mas assim, pra ele estava tudo bem. Ele era feliz e a gente explorava um pouco esse vínculo. (Silêncio...)

– Mas, assim, e você gostaria de falar mais alguma coisa ou até aqui você já puxou na memória o que você conseguiu? Intervém a pesquisadora.

Ah, eu puxei. Sim... Teria tanta coisa para contar, né? Engraçado, quando a gente pára para pensar, você fala, nossa, eu vivi isso! Aí, começa a lembrar daquele aluno, daquele caso naquela situação, de momentos difíceis, né. De como eu fui cobrada também, quanto eu pude me rever por conta dessas cobranças. Eu acho que lembrei de coisas muito importantes. (Silêncio...)

– Eu te agradeço pela sua atenção porque você compreende o meu papel nesse momento. Eu te agradeço. Muito obrigada! Agradece a pesquisadora.

– *Eu que agradeço a oportunidade.*

APÊNDICE C

Transcrição literal da entrevista narrativa

Professora Gabriela (nome fictício)

Pesquisadora: Como nós conversamos anteriormente, você já assinou o termo de livre consentimento, explicando os procedimentos. Caso você sinta cansaço, ou qualquer outra coisa, você pode pedir para parar a hora que você quiser. Para iniciarmos, então, a pergunta é a seguinte:

Você já assistiu ao vídeo do professor Rurdiney que nos contou a memória, a experiência dele em sala de aula com alunos. Que memória sobre o impacto transformador da educação você teria para compartilhar com outros professores?

- Quando eu assisti ao vídeo, a primeira coisa que eu lembrei foi de uma escola em que eu trabalhei, porque, também, era assim uma região bem de periferia aqui em Santo André, né, que foi o parque Miami. Foi uma das minhas primeiras escolas e, na época, eu não lembro se estava acho com o Fundamental, acho que era um segundo ou terceiro ano e tinha uma criança que ninguém queria, né, na sala. Aí tinha uma questão de indisciplina é..., se queixava muito que a família não ia para escola, que a família era desinteressada, que a criança só dava trabalho e aí essa criança veio pra minha sala: mudaram ela de período e ela veio para minha sala.

E realmente, não foi uma criança fácil, né, tinha que conversar muito e chamar muitas vezes a mãe para uma conversa. Mas, eu já percebi na primeira conversa com a mãe que já não era tanto daquela forma com que "pintavam", né. A mãe parecia assim, muito preocupada com a educação do filho mas não sabia muito bem como proceder. Enfim, mas, eu só tive o retorno de quanto foi importante a presença dele na minha sala, o quanto que eu fiz para esse menino, depois que eu sai da escola, né. Ele ficou comigo por um ano e no ano seguinte eu tinha mudado de escola e eu fui lá visitá-los, né.

Eu tinha um vínculo muito forte com esse, com essa turma; eu tinha trabalhado com eles por dois anos e quando eu fui visitá-los, essa mesma criança cutucou uma outra e disse assim:

- Olha essa é a professora Gabriela, ela é muito boa, é a melhor professora que eu já tive; ela me ensinou muito.

Ele, quando começou comigo, não sabia ler nem escrever, né, então por mais que no momento que ele estava, ele ficou comigo por um ano, naquele ano eu várias vezes pensei: será que eu fiz o que eu precisava ter feito? Será que eu consegui atingir essa criança para ele ver o quanto é importante estudar, o quanto é importante...? Eu vi avanços pedagógicos, ele se alfabetizou, mas eu só tive a dimensão da diferença que eu fiz quando eu sai de lá. E ele cutucava e falava assim:

- Olha essa professora é muito legal; ela ensina muito bem!

Aí então, às vezes a gente não consegue colher os frutos do nosso trabalho naquele ano mas é tão gostoso a gente conseguir ouvir disso depois, né. E aí foi uma passagem que eu tive.

Trabalhei cinco anos no Parque Miami e muitas vezes a gente fazia isso igual como aconteceu no vídeo. Você fala assim, né, "puxa vida", essa criança trouxe a lição toda suja mofada. E aí, quando a gente vai ver como é a realidade dessa criança, a gente vê que a casa é mofada, que a casa não pega sol, né.

E então é isso; é muito importante que o professor conheça um pouco mais sobre o seu aluno, né, a realidade que ele vive onde ele está e tentar entender né.

Uma outra experiência que eu tive há menos tempo foi a de alfabetizar uma criança que não fala português, né, que é uma outra questão, né. Então, no ano passado eu tive um aluno egípcio na minha sala. Ele tinha acabado de chegar da Arábia, né. Apesar de nascer no Egito, ele vivia na Arábia, não no Egito. Poucos meses que ele estava no Brasil e não falava muito português então a princípio eu pensei: O que eu vou fazer né? Se eu não consigo nem me comunicar com essa criança, quanto mais alfabetizá-la, né? Numa outra língua com outro alfabeto, né. E aí conversando com uma pessoa mais experiente ele falou:

-Olha, primeira coisa, se comunique com essa criança. Estabeleça uma comunicação e depois você vai ver, perceber o que você vai conseguir fazer. Você vai descobrindo caminhos e assim foi... tentar conversar, tentar estabelecer um diálogo, estar aberta para ouvir, entender. A parceria da família foi fundamental, né. E conseguimos isso aí no final do ano. Não só a alfabetização mas a integração dessa criança, né, os vínculos com os colegas. Ele estava inserido mesmo no grupo, né.

Então, a educação transformou de um lado, no outro caso, uma criança que poderia estar perdida no sentido de que, se eu não vejo interesse pela escola, vou tentar interesse em outra coisa, talvez um caminho não tão certo, né. E esse dessa criança do ano passado (a árabe), de perceber que ela pode estar integrada, ela pode estar inserida numa outra sociedade que não aquela que ela vivia, né, nessa nova etapa da vida dela.

Então foram dois papéis assim, duas experiências bem bacanas, tão diferentes mas, tão interessantes de como a educação, de como a escola pode ajudar a transformar as vidas, né.

Professora: Vou pensar agora em outro caso. Três experiências? pergunta.

Pesquisadora: afirma que sim, com as mãos, fique à vontade.

Aqui nessa escola eu já estou há vários anos. Estou aqui desde 2002 e nós recebíamos muitas crianças de abrigo, né. Então, crianças que não tem o pai e a mãe ou crianças que por algum motivo foram retiradas, né, da convivência dos pais por "ene" motivos e sempre foi muito difícil, né, então a gente imagina, pra criança estar numa situação dessa, né, ou não ter pais e estar no abrigo com outras crianças ou ter, e não poder estar com os pais, né. Então sempre foram casos muito difíceis e muitos professores não conseguem entender, né.

Nesse momento eu estava como Assistente Pedagógica aqui na escola e eu precisava mediar essas relações, né. Então, o que nós pensamos na época? De levar os professores até o abrigo, pra ter uma ideia porque a maior parte das queixas dos professores, nessa época, é que a criança vinha sem material, que a criança não fazia lição de casa, que a criança perdia tudo.

- Ah, eu já cansei de dar material e ele perde, diziam eles.

Se tivesse mãe, as professoras teriam chamado a mãe, né, mas como a criança não tinha mãe ou não estava, né, ou não estava com as mãe, estava no abrigo, a queixa vinha para nós, né e por mais que a gente tentasse explicar a situação que essa criança vivia, aquilo se repetia muito, as queixas vinham sempre. E aí um dia, né, eu e a diretora na época, falamos:

-Nós vamos levar as professoras no abrigo. Elas precisam conhecer, e foi transformador.

Quando as professoras viram que apesar de todo o cuidado que aquelas crianças recebiam, né, o espaço era limpo, o abrigo tinha uma estrutura muito boa mas, não é uma casa, né. É como se você tivesse uma casa com cinquenta irmãos.

Se uma casa com dois irmãos, às vezes, o material já some, né, às vezes a criança perde, imagina uma casa com cinquenta, né, onde a mochila fica ali e tem outras 49 crianças perto para mexer, para pegar, né. E o fato de você ver, de você pisar lá e olhar com seus próprios olhos faz toda a diferença.

E a partir daquele momento a gente percebeu que as críticas começaram a diminuir e que as professoras começaram a pensar em estratégias, outras alternativas, então, né, pra dar conta daquilo que estava incomodando tanto, né. Então, algumas passaram a ter dois materiais.

- Olha, você vai ter material da escola aqui comigo no meu armário e você vai ter o seu para levar na sua mochila. Toda vez que acontecer alguma coisa de perder o da mochila, você tem o da escola, né.

Então, vamos tentar buscar alternativas porque se a gente não tem esse olhar perto da realidade da criança, a gente viver a partir dos nossos valores, a gente não vai conseguir nada. E a criança se sentiu respeitada, porque foi transformadora, a criança se sentiu respeitada, nós fomos até a casa dela e eles ficaram muito felizes de nos ver lá, nos receberam como visita na sua própria casa, né, e passou; isso não aconteceu mais. (Silêncio)...

Pesquisadora:

-E eu te agradeço muito. Sou muito grata pela atenção que você me deu, porque você dividiu sua história comigo e estou disponível também quando você precisar. Muito obrigada!

Professora:

-Eu que agradeço, adorei!

APÊNDICE D

Transcrição literal da entrevista narrativa

Professora Fabiana (nome fictício) **12min57seg.**

Pesquisadora: Professora, você assistiu ao vídeo do professor Rurdiney que nos contou a memória, a experiência dele em sala de aula com alunos. Que memória sobre o impacto transformador da educação você teria para compartilhar com outros professores?

-Então, o vídeo mexeu bastante comigo principalmente porque eu me vi nos dois papéis: no papel de aluna, quando eu ainda estava na escola e, depois, o que isso mexeu comigo enquanto professora e como eu enxergo os meus alunos, né. Então, quando eu vi o professor Rurdiney, ele falando da..., de quando ele viu o caderno do aluno, sem ter a dimensão do quê, de como era a vida desse aluno fora né. Então, você olha o caderno de aluno, você vê, o campo de visão é um; e aquilo tem um..., você enxerga o aluno e pronto. Mas, ali tem uma história né tem um porquê. Eu lembro de uma ocasião do que aconteceu comigo como aluna. Eu morava num lugar muito simples parecido até com o dos alunos que apareceu no vídeo e ali acabava muita a luz, a energia... assim era, era muito comum não tem energia, né. E, para fazer lição de casa sem energia, a gente tinha que usar vela. Então, numa ocasião a vela, eu em cima da beliche, não tinha mesa no ambiente e pingou vela na atividade mas eu queria fazer atividade, lá, tal... e levei para a professora no outro dia; a professora ficou muito brava, então assim, eu percebo que ela não valorizou o meu trabalho como aluna. É porque ela não tinha dimensão pelo que eu tinha passado e nem perguntou, e a mesma coisa o professor, né. Ele só foi conhecer quando ele estava presente quando ele foi vivenciar e conhecer a casa do aluno. Então isso me marcou enquanto professora, enquanto pessoa, de pensar o que eu faço e como eu enxergo os meus alunos de não ser uma pessoa... Eu "tô" ali para passar conhecimento e que ele também tem conhecimentos e conhecimento são esses e que eles são muitos né .

Então, uma experiência que eu lembro muito e que foi bem impactante para mim com relação as crianças, depois de professora, foi uma situação em que a gente tinha que fazer uma carta ao prefeito dos problemas locais, né, quais eram os

problemas. E me impactou muito porque as crianças tinham 8 anos e eu vim de uma realidade difícil, mas quando você muda de vida, né, e você tá numa situação melhor, economicamente falando, você meio que esquece tudo que você passou. Assim, não fica tão real no tempo todo ali te marcando isso, né. Então, quando as crianças começaram a falar, né, uns que o pai bebia- então, que elas queriam que o preço da bebida fosse mais caro, o preço do cigarro fosse mais caro, que os policiais se preocupassem mais se a droga entrasse na favela ou não, que era o pro pai deles não ter acesso a droga que eles não queriam. As crianças sabiam que uma das opções era o tráfico de drogas mas elas não queriam ter essa... ir para essa opção; então, assim, naquela pequena carta que as crianças fizeram, crianças de 8 anos, problemas sociais muito graves que não era pra criança de 8 anos ter, né. E assim eu, como professora, tendo vivenciado situações parecidas me deparei com uma realidade muito complicada e você lidar com isso e respeitar e conversar e ter também uma, uma dinâmica para que as crianças compreendam que elas podem, sim, também mudar a realidade delas, que não é tão simples mas que elas podem, sim, e acreditar nisso, né. Tem uma frase muito famosa que a gente não, a educação não muda o mundo mas ela muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo - e quando a gente pensa nisso, eu não posso mudar o mundo inteiro mas eu posso mudar o meu pequeno pedacinho, né. O que eu faço no dia a dia, cada pedacinho do que eu vou fazendo ali com aquela criança em si, que eu faço ela acreditar que ela é capaz e eu percebo que as crianças têm uma visão muito negativa delas, muitas vezes, dependendo da situação né.

Outra ocasião que eu lembro que não tem tanto a ver com questão social tão explícito mas, que é a questão racial. Então, assim, eu, a minha vivência maior é com crianças em situação de vulnerabilidade social; então, nas escolas que eu trabalho estão nessa situação e a maioria são negras, negras ou afrodescendentes, né, e elas não se enxergam como negras, não são valorizadas, né. Elas não se valorizam por conta de todo um contexto; então, um dos trabalhos é fazê-las enxergar isso, que elas tem valor sim, e que na história elas tiveram muita participação; que elas são bonitas também apesar da mídia dizer outra coisa.

Então, uma atividade que eu fiz com as crianças, e também de 8 anos, foi com lápis de cor e elas tinham que desenhar elas mesmo, né; fazer auto retrato e eu pedi para pegar lápis cor de pele e o cor de pele que elas pegaram era o salmão, aquele rosinha e nenhuma criança era rosinha daquele jeito, né. E aí a gente foi

discutir um pouquinho porque que a gente chamava aquele de cor de pele. Quem foi que disse que aquilo era cor de pele? e a gente conversou eu fiz uma dinâmica deles conversando um pouquinho sobre que cores eles acreditavam que existia de pele, eles falaram branco moreno e negro. Aí a gente fez uma faixa na sala e ele se dividiram quem se acha que se considerava branco quem eles consideravam o moreno, que eles chamavam e quem se considerava negro. Sob a minha visão boa parte era negra só que na hora que ele se dividiram eles não se consideravam negros, a maioria foi para o branco e a gente foi conversar um pouquinho porque disso, né. E aí falamos de IBGE, um pouquinho sobre o que, como que é ser negro é negro tal e por que as pessoas não estavam se identificando. A gente foi procurar pela escola se tinha aquela cor salmão e se alguém, alguém era daquela cor eles perceberam que daquela cor exatamente não. Então foi isso. E aí a gente conversou muito de procurar nas revistas, né, pela representatividade, da questão do cabelo ... Aí surgem um monte de questões mas o quanto as crianças não se veem nos meios televisivos, né, revistas, propaganda, como alguém que é bonito. Então eu não vou ser negro. Negro morre, negro sofre, negro não tem trabalho nenhum, então é melhor eu falar que eu sou branco, né. Foi uma discussão bem bacana com crianças de 8 anos de novo, né! e que a gente. E eles falam muita coisa e quando você diz para eles que eles são capazes... e uma coisa que eu gosto muito de fazer é contar a minha história porque eu vim de uma favela. Eu sou filha de pais analfabetos e que sou professora hoje, consegui, falo que não foi fácil, né, mas que a gente pode sim tentar fazer alguma coisa. Então é quando eu conto essa história para as crianças, algumas crianças se emocionam; é uma coisa que eu gosto bastante de fazer, né. Eu também me emociono. Você percebe que tem essa referência de alguém que conseguiu é muito bacana. Só que é ao mesmo o tempo eu fico me lembrando das pessoas que não conseguiram, de quem quando eu converso com as outras professoras, professoras que vieram outras situações sociais.

- Ah mas as crianças aprendiam quando era meio tradicional.

Mas quem aprendia, né? Então, assim, eu pensando na comunidade onde eu vivia: quem foram os que tiveram sucesso?

Eu fui uma que tive sucesso, outros poucos e muitos morreram. Muitos hoje não terminaram os estudos. Muitas são mães, né, muitas são mães muito cedo e isso vai impactando só que a gente tá invisível, né, porque ninguém vê, como se as pessoas escolhessem toda essa questão, isso tem toda uma situação social que nos

remete discutir tudo isso na escola, com as crianças, para que eles percebam que podem romper com esse ciclo, né. Que não é fácil, mas, que é o meio de luta que é possível e acho que a escola é um meio onde nós temos condições de chegar, sim. Então eu vejo que o trabalho vais mais nesse sentido. Acho que é isso. Deixe-me ver se lembro de mais alguém...

E essa coisa de falar para eles que é possível, que eles podem ser o que eles quiserem ser, que não é fácil, mas, que se a gente tentar... que vai ter barreiras, né. Então, também, uma ocasião, há pouco tempo que aconteceu, é o de escrever. Então, uma das atividades da escola é que as crianças escrevam. Eu disse para elas que se elas quisessem, elas podiam ser escritoras, e quando disse isso, responderam:

- Não, imagina professora...

-Falei, não, mas vocês podem ser escritores/as. E aí a gente foi conversando sobre pessoas, figuras que são escritores hoje e que vieram de classes populares. E eles escrevendo, acreditando neles, eles falaram:

- Não, professora quando eu crescer eu quero ser escritora.

Então, vai ser muito bacana essa coisa do valor de acreditar que eles podem chegar lá, de sonhar, né, então acho que sonhar é o primeiro passo para que eles possam conseguir tentar romper uma barreira, aí, então.

- Então, gostaria, também, que você puxasse na sua memória, recentemente no seu trabalho, no Projeto de Matemática, como muitas crianças se transformam, perdem o medo de matemática...você teria assim alguma lembrança de algum caso...?

-Eu acho que, principalmente, com as crianças que são ditas com dificuldade, né, então assim, tem um estigma ali que essas crianças, que elas não aprenderam matemática e que ela se veem como culpadas de não terem aprendido matemática. Aí quando você vai lá e oportuniza uma situação em que elas percebem que elas têm muita coisa, que elas sabem muita coisa e que elas podem ir longe, isso muda muito, né. Então,

-Eu posso, eu sei fazer, nossa, eu consegui!

Essa autoestima das crianças, quando a gente oportuniza atividades em que elas são capazes e que elas transpõe, às vezes, elas conseguem ir melhor do que aqueles que são ditos os bons alunos. Isso muda muito. Então, quando você deixa que todo mundo fale e que a voz de todos seja, tenha o mesmo valor, sem você

deixar que os estigmas dos bons alunos/ dos maus alunos fiquem muito transpostos ali na situação da sala de aula, isso faz muita diferença. Aquela criança que quando ela fala e ela percebe que ela é ouvida mesmo que ela não tenha acertado, isso se percebe que é o que muda a situação da criança. Ela se enxerga como alguém que é capaz de produzir algo que, que pode ser valoroso para o resto da sociedade. Que ela tá aí, no caso da escola, da sala de aula e assim por diante. Mas, é muito bacana que é por meio de pequenas atitudes, né. O fato de ouvir, o fato de você respeitar que ela não quer falar, depois conversar com ela porque ela não quer falar, e aí você percebe que é porque outras vezes ela falou, mas ela não foi valorizada, muitas vezes, então ...Não, você pode falar !

Até uma brincadeira que eu faço, às vezes, eu errando. Então, eu erro de propósito para que, elas não sabem, mas, eu erro de propósito, pra elas perceberem que alguém, que do ponto de vista ali da hierarquia da escola, é alguém que deveria saber mais, erra. Então, quando eu faço isso, elas já mudam a postura. "Eu também posso errar". E isso faz diferença principalmente na questão da matemática, né, que ainda dava muito certo ou errado. E aí, quando o erro vira uma coisa de construção de conhecimento, isso faz diferença pra essas crianças com dificuldade e também para as outras crianças perceberem que o erro faz parte né, é uma cobrança que não existe de você só acertar, acertar socialmente. Não, não tem essa, essa existência. (silêncio)

- Então, professora, agradeço muito por você dividir essas memórias, parte da sua vida e da sua história com outros professores, muito obrigada.

- *Eu que agradeço pela oportunidade.*

APÊNDICE E

Transcrição literal da entrevista narrativa

Professora Ana (nome fictício)

13min e7 seg.

Pesquisadora: Professora, você assistiu ao vídeo do professor Rurdiney que nos contou a memória, a experiência dele em sala de aula com alunos. Que memória sobre o impacto transformador da educação você teria para compartilhar com outros professores?

O que ele falou ali, acontece muito na creche. A gente recebe criança muitas vezes sujas, cheias de piolho, até com cheiro de falta de banho e daí, muitas professoras só sabem reclamar, né. Até falam para a própria criança:

-Você não toma banho, não escova os dentes?

E começa lá e continua aqui. Mas só quando a gente entra um pouquinho fundo para conhecer um pouco mais a vida dessas crianças a gente sabe, né que elas são vitoriosas. Que elas saem muitas vezes de um lugar em que elas não queriam estar e que a escola é um paraíso para elas. Aqui já aconteceu enchente. A criança deixou os brinquedos irem embora e salvou a mochila; então, isso causa na gente um rememorar uma reorganização do que a gente tem enquanto educação e pedagogia de que a gente tem que ver o além dela; não é só esse ser que está aqui sentado 5 horas para ter alguma orientação de como organizar os seus pensamentos pedagógicos mas a gente tem que ir além, conhecer casa, conhecer a família. E o vídeo dele mostra até que o menino adora matemática, então, que são as condições que ele tem. Que ele poderia nem fazer a atividade de matemática do professor, mas que, por que tava com café? Porque é o único momento que ele pega o lanchinho dele e que ele tem uma atenção diferenciada para essa aula de matemática. A gente, algumas vezes, cobra algumas coisas da criança sem saber a realidade que elas vivem.

O que foi muito bom para gente aqui na EMEIEF para ter os pés no chão e saber o que pedir, o que cobrar e até onde ir a respeito de limpeza de organização, de lições de casa foi quando a gente foi fazer a volta com a van no meio da favela.

Que a gente desceu e fomos andar. Daí a gente consegue entender muitas vezes, sai do meio do bequinho aquela criatura:

-Oi Pro, você tá aqui na minha casa!

Aí a gente consegue entender que a vida deles é tão difícil algumas vezes e que aqui é o palácio com tudo lindo, com tudo limpo, e muitas vezes isso daqui pra gente, a gente não dá muito valor, e a gente tem que saber dar valor que eles, eles vem para cá inclusive para aprender o que é bom, o que é limpo para ter contato com isso, que é a dificuldade que eles têm na casa deles né. Eles não querem embora de sábado e domingo, né. Para ficar na escola de sábado e domingo é porque a casa, muitas vezes, não oferece o mínimo de tranquilidade, nem conforto. Porque conforto a gente consegue com qualquer coisa mas a tranquilidade de você poder estar num lugar, não ter briga...

Aqui eles chegam falando muitas vezes de corpo que foi encontrado na rua, eles passaram por cima, de bicho morto então, nem se fala. A dificuldade de enchente porque a comunidade é baixa, quando, quando dá enchente entra tudo água ali. E essa visão de imaginar uma menina do segundo ano salvando a mochila da escola e deixando os brinquedos irem embora é bem o que ele falou: que a gente muda, a gente se transforma, cada vez que a gente conversa um pouquinho com essas mães e com essas crianças.

- A minha reunião com pais teve presentes 19 pais de um total de 22. E ali eu falo de todos os itens mais aleatórios possíveis, mas que sejam voltados para educação e a gente vê que além das crianças, a gente está formando também os pais. Eles vem aqui para saber como lidar com esse novo, com essas novas cabecinhas que querem tudo rápido, querem tudo para ontem e muitas vezes a gente passa a ser psicóloga dos pais. A gente forma também pais e com isso, a gente tá vendo que tem que agradecer muito a tudo que a gente tem hoje, todas as oportunidades que a gente pode ter e dar valor para essas criaturinhas que estão tendo oportunidade de estar aqui, tem muitas fora ainda da escola né, várias fora da escola...

Eu nunca tinha trabalhado nem com crianças grandes nem com crianças pequenas, e lá eu percebi que é o começo de tudo (na creche) é o começo do gostar da escola, o começo do compartilhar os desejos as necessidades com os amigos. E lá tinha uma aluna que ela era muito brava, ela era muito nervosa e nada do que a gente falava com ela estava bom, ela sempre rebatia isso e essa aluna

era filha de uma moça que morava com outra moça. Só que essa moça, essa namorada que tinha um filho. Então, o que essa menina trazia era uma rejeição; ela trazia uma dificuldade na socialização e aos poucos eu fui ver que ela me queria só para ela; então, não podia falar nada com outra criança que ela queria para mim, e o ápice da situação foi um dia que ela começou a se bater, bater a cabeça na porta, todos os alunos com medo e eu tive que grudar ela nos braços e me jogar no chão com ela; e eu me bati, eu batia meu braço e a perna toda no chão para ela se acalmar porque estava vendo que ela ia surtar com as crianças a partir daí ela foi outra. Parece que ela queria sentir... Então, a minha memória é de abraçar mais, é de pegar mais, às vezes eu até peço, porque as minhas colegas falam:

- Você fez isso, você abraçou, você pegou na mão, você beijou aluno? -

Sim, pego no colo; muitas vezes crianças vem na minha cadeira já vem com a perna assim, para sentar no meu colo e esse contato parece que não existe mais. Eu vejo na porta, também hoje, os pais chegando e pegam criança:

- Vai logo, vai embora, vamos embora!

Esse carinho, esse ouvir, não tem mais... o celular trocou esse ouvir das crianças.

Outra situação aconteceu aqui, na escola, há 3 anos atrás. Um aluno da minha sala também, muito revoltado, muito estressado, o Luan, ele não queria fazer lição, ele batia nos amigos, ele brigava com todo o mundo. Daí o que eu fiz...? Eu comecei a dar essa tipo de atenção, esse carinho, essa fala pra ele que ele não tinha em casa, não ouvia ninguém em casa. Daí começou a ter mudanças até que um dia ele falou:

- Sabe, pro (que a gente recolhe latinhas, né, para ir ao cinema) ele falou para mim, sabe, pro, eu nunca fui ao cinema.

Daí a gente não trabalha só na escola, né. Daí isso eu levei para casa. Em casa, meu marido falou assim:

- Traz ele um dia, vamos levá-lo ao cinema.

Eu sei que não pode, sei é errado, mas eu falei com a mãe e levei o menino ao cinema. A lição que ele deu foi muito maior pra mim que pra ele né. Ele se maravilhou, pegou na minha mão dentro do cinema porque estava com medo do escuro, a gente vê que, às vezes, uma coisa tão pequena, tão pouco, transforma. E o transformou em sala de aula. Ele me dava mais atenção, começou a valorizar os amigos e toda a educação porque ele viu que a professora não era só esse ser que

fica na frente, mandando sentar e fazer a lição, mas era uma pessoa. Era alguma coisa além. Fiquei amiga da mãe, fui no enterro do avô, fiz parte da vidinha dele. Infelizmente ele saiu da escola, mas, o irmão dele tá aí, no infantil.

Pesquisadora: Pro, por que você achou errado o que fez pela criança?

- Porque, algumas vezes, tem muito mais alunos que nunca foram ao cinema, tem muitos mais que não foram ao zoológico, que não foram para praia. Hoje mesmo, tem aluno de 5º Ano que nunca foi pra praia. Então, eu fiz isso para aquele, mas eu deixei muitos para trás, eu não fiz para vários. Aquele me tocou de um jeito ou de outro, a rebeldia dele mudou e vai mudando a gente, vai transformando a gente. A gente vê que damos algumas formações sobre as metodologias que a gente usa para alfabetizar, para educar. Mas, a gente não dá a formação do ser humano, do abraçar, do pegar, do dar carinho do dar atenção de alguém falar assim:

- O Pro! E você responder:

- Fala! Porque eles não têm mais esse "fala" em casa, né.

- Vai para lá menino, espera um pouco eu tô ocupada!

Eu vejo isso, até em casa, faço isso com os filhos, né...

Mas, aqui na escola, tenho que ser diferente; eu tenho que dar essa atenção que eles não têm. Descobri que meu autista está lendo! Então, é um ganho imenso você ouvir, você, muitas vezes só numa provinha, só numa atividade no papel, eles não demonstram o que eles sabem. Daí você tem que ouvir.

Houve um, que me marcou também, que foi na base do carinho, da amizade e do respeito pelo momento dele. Ele era de uma família de índios e veio para cá, ficar aqui embaixo na comunidade. Quando a gente fechava o portão, se sentia preso. Ele ia para grade e se grudava na grade; subiu ali e não queria sair de lá. Daí aos pouquinhos, aos pouquinhos, devagar, conversando, eu falei pra ele:

- Se você não sair daí, eu também não vou pra sala de aula, vão ficar todos seus amigos lá e todo mundo na porta. Então você vê que transforma, né; você dá um pouco de carinho, de atenção, transforma. Às vezes eu pareço esse jatobá gigante, essa criatura meio brava, meio nervosa, que não tem muita paciência, mas com os alunos, eu falo pro meu marido, quando eu chego aqui eu sou outra. Eu posso estar pilhada, posso estar com um monte de problemas mas quando eu chego aqui, eu esqueço de tudo. Isso é muito bom para mim, é a minha formação, esse contato com as crianças, esse ouvir, essa busca de algo que eles não tem mais, que é atenção e carinho.

Professora, eu te agradeço por ter participado da pesquisa e tenho certeza de que, quando os professores ouvirem o seu relato, vão se formar a partir dele. Muito obrigada.

-Eu que agradeço.

APÊNDICE F

Levantamento de pesquisas correlatas

Informações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES			
Palavras-chave	Nº Total de trabalhos	Dissertações	Teses
Abordagem pedagógica	03	02	01
Narrativas de professores	110 Com filtros:20	12	08
Concepção sócio-histórico cultural	01	01	00
Abordagem histórico-cultural	11	05	06
Tendências pedagógicas	08	05	03
Pedagogia histórico - cultural	01	01	00
Teoria histórico-cultural	27	17	10

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e dissertações (BDTD, 2019)

Autora: JACINTO, C.S.