



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JANAÍNA SZPAKOWSKI

**O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE PRIMAVERA DO LESTE/MT**

Rondonópolis – MT

2018

JANAÍNA SZPAKOWSKI

**O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE PRIMAVERA DO LESTE/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis – MT

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S998p Szpakowski, Janaína.
O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA
PÚBLICA ESTADUAL DE PRIMAVERA DO LESTE/MT / Janaína Szpakowski. --
2018
160 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Professor Articulador de Aprendizagem. 2. Formação de professores. 3. Ciclo
de Formação Humana. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA PÚBLICA
ESTADUAL DE PRIMAVERA DO LESTE/MT"**

AUTOR : Mestranda Janaína Szpakowski

Dissertação defendida e aprovada em 06/04/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Ademar de Lima Carvalho
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Interno	Doutor(a)	Rosana Maria Martins
Instituição :	Universidade Federal de Mato Grosso	
Examinador Externo	Doutor(a)	Heloisa Salles Gentil
Instituição :	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT	
Examinador Suplente	Doutor(a)	Eglen Silvia Pipi Rodrigues
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	

RONDONÓPOLIS,09/04/2018.

Com profundo reconhecimento, carinho e gratidão, dedico o caminho percorrido neste processo a todos aqueles que comigo caminharam em direção ao fascinante mundo do conhecimento.

Em especial a meu pai José (*in memoriam*), a minha mãe Veronilde, a minha filha Bianca e ao meu esposo Gilberto.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelo dom da vida e o colo protetor em todos os momentos.

Ao meu pai **José** (*in memorian*), pelo pouco tempo que convivemos juntos, mas que estão eternizados em minha memória e meu coração. Saudade imensa.

À minha mãe **Veronilde**, que sempre foi e é, meu bálsamo em todos os momentos. Ombro amigo com quem compartilho todos os meus sorrisos e os meus *ais*.

À minha filha **Bianca**, meu tesouro de valor inestimável, pela imensa paciência e contribuição que me fizeram acreditar que eu era capaz.

Ao meu esposo **Gilberto**, pelo cuidado e apoio que me fortaleceram nesse percurso.

Ao Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, meu orientador com quem aprendi a exercer minha autonomia e capacidade de pensar dialeticamente, transformando minha curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

Às Escolas: Maria Sebastiana de Souza, Sebastião Patrício, Monteiro Lobato, Cremilda Oliveira Viana e Paulo Freire que prontamente me acolheram para o desenvolvimento do processo investigativo.

Às Professoras Articuladoras de Aprendizagem: Bianca, Eunice, Luziana, Márcia e Telma, que amorosamente se prontificaram a contribuir e sem as quais não seria possível a realização desse trabalho.

À todos os professores do Mestrado, pelas valiosas contribuições nesse processo de aprendizagem.

À todos os colegas da turma do Mestrado, pelo companheirismo e solidariedade compartilhados, em especial aos amigos Paulo Sérgio da Silva e Elisângela Lopes de Lima Carvalho.

À todos os colegas do CEFAPRO de Primavera do Leste, pela imensa colaboração e compreensão nos meus momentos de ausência e pelas alegrias compartilhadas em cada passo, em cada conquista.

Às professoras Heloísa Salles Gentil (Banca externa) e Rosana Maria Martins (Banca interna), pelas contribuições atentas, delicadas e valiosas no texto.

Por fim, agradeço as “muitas mãos” que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/CUR/UFMT) na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais e tem como objeto de estudo investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT. Este profissional trabalha com alunos que apresentam desafios de aprendizagem e necessitam de apoio pedagógico. Considerando o objetivo central, a condução da pesquisa pauta-se nos seguintes objetivos específicos: a) Identificar como se deu a inserção e se delineou a função do Professor Articulador de Aprendizagem na política de Ciclo de Formação Humana; b) Entender como o Professor Articulador de Aprendizagem concebe a sua função; c) Compreender sobre as concepções que fundamentam a prática do Professor Articulador de Aprendizagem; d) Analisar como está sendo desenvolvida a função do Professor Articulador de Aprendizagem no contexto da prática da política de Ciclo de Formação Humana na escola pública da rede estadual no município de Primavera do Leste/MT. Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos, quais sejam: questionário, memorial, entrevista semiestruturada e análise documental, por se tratarem de importantes componentes na realização da pesquisa qualitativa, sendo possível assim, a obtenção de dados objetivos e subjetivos. O texto da dissertação está organizado em três capítulos: no primeiro, metodológico delineio o caminho percorrido pela pesquisa, que é de abordagem qualitativa, fundamentada no pensamento dialético/filosófico de Paulo Freire. Abordo ainda o método adotado, os instrumentos utilizados e os sujeitos da pesquisa. No capítulo seguinte, de caráter teórico, faço um breve resgate histórico da política de organização curricular em ciclos a nível nacional e estadual, com ênfase na função do Professor Articulador de Aprendizagem nesse contexto. No terceiro capítulo, dialogo com os dados da pesquisa buscando interpretá-los e compreendê-los sob a ótica de um movimento dialético, que considera as contradições históricas da prática educativa, imersa numa realidade complexa e polarizada. A análise dos dados coligidos evidencia que a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem, perpassa pelas condições objetivas de trabalho, ofertadas tanto pela escola quanto pela política pública, pelas relações interpessoais que estabelece no âmbito escolar e perpassa necessariamente também pela formação permanente, para que este possa transformar sua prática em objeto de análise, reflexão e compreensão pautado em um referencial teórico. A reflexão crítica sobre a prática implica tomar consciência das ações e relações que a envolvem, relações entre o fazer e o saber fazer que são indicotomizáveis. O ideal é que a formação permanente possibilite esse exercício de tomar distância do contexto prático, para apreendê-lo teoricamente, num movimento em que teoria e práxis mutuamente se fertilizam.

Palavras-chave: Professor Articulador de Aprendizagem. Prática pedagógica. Formação docente.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu/CUR/UFMT) on the Formation of Teachers and Public Educational Policy and its object of study is to investigate how the pedagogical practice of the Learning Articulator is built in the public school of the state education network, of the city of Primavera do Leste/MT. This professional works with students that show learning challenges and that need pedagogical support. Considering the central objective, the leading of the research rules on the following specific objectives: a) Identify how was insertion and declined the Learning Articulator function in the Human Cycle Policy; b) Understanding how the Learning Articulator conceives its function; c) Comprehending about the conceptions that ground of the Learning Articulator practice; d) Analyzing how the Learning Articulator is being developed in the context of the Human Cycle Policy practice in the public school of the state education network, of the city of Primavera do Leste/MT. To the data collect were used the instruments, which are: questionnaire, memorial semi structured interview and documentary analysis, because they are important components in the accomplishment of the qualitative research, thus obtaining objective and subjective data. The dissertation text is organized in three chapters: in the first one, methodological delineated the path covered by the research, which is qualitative approach, based on dialectical / philosophical thinking of Paulo Freire. And still the method adopted, the instruments used and the subjects of the research. In the following chapter, of theoretical character, I make a brief historical rescue of the politics of curricular organization in cycles at national and state level, with emphasis on the role of the Learning Articulator in this context. In the third chapter, I dialogue with the data of the research seeking to interpret and understand them from the perspective of a dialectical movement, which considers the historical contradictions of educational practice, immersed in a complex and polarized reality. The analysis of the collected data shows that the construction of the pedagogical practice of the Learning Articulator, the objective conditions of work, offered by both the school and public policy, interpersonal relationships that it establishes in the school environment and necessarily, so that it can transform its practice into an object of analysis, reflection and understanding based on a theoretical framework. The critical reflection on the practice involves becoming aware of the actions that involve the actions, relations between doing and know-how that can be manipulated. The ideal is that lifelong learning enables this exercise to distance itself from the practical context, to theoretically apprehend it, in a movement in which theory and praxis are mutually fertilized.

Key-words: Learning Articulator. Pedagogical practice. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEPE-MT	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE/ MT	Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso
CEF	Coordenadoria do Ensino Fundamental
CEFAPRO	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EMI	Ensino Médio Inovador
GED	Gestão Educacional
GPO	Gestão de Planejamento e Orçamento
GS	Gabinete do Secretário
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
NAMEI	Núcleo de Atendimento Multidisciplinar da Educação
PE	Pernambuco
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPAP	Plano de Apoio Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	PProcesso Seletivo Simplificado
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul

SAPE	Secretário Adjunto de Política Educacional
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer
SiGeduca	Sistema Integrado de Gestão Educacional
SP	São Paulo
SUDE	Superintendência de Educação
SUEB	Superintendência de Educação Básica
SUGP	Superintendência de Gestão de Pessoas
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos pesquisados.....	24
Quadro 2 – Descritores utilizados na pesquisa.....	43
Quadro 3 – Publicações produzidas.....	45
Quadro 4 – Instituição formadora.....	144
Quadro 5 – Ingresso no curso de Pedagogia.....	145
Quadro 6 – O contexto pedagógico no Laboratório de Aprendizagem.....	146
Quadro 7 – Definição do trabalho no Laboratório de Aprendizagem.....	147

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	15
2.1 A pesquisa	17
2.2 Aspectos metodológicos	19
2.3. Por que pesquisa?	21
2.4 Lócus e sujeitos da pesquisa.....	23
2.5 Os instrumentos de produção dos dados.....	24
3 O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS.....	28
3.1 Pesquisas sobre o Professor Articulador de Aprendizagem.....	41
3.2 O Professor Articulador de Aprendizagem no contexto legal da Política de Ciclos de Mato Grosso	47
3.3 O professor, a formação docente e a prática pedagógica na escola	75
4 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM: ANALISANDO A VOZ DOS SUJEITOS....	83
4.1 Formação docente.....	84
4.2 Prática pedagógica.....	107
4.3 Articulação de aprendizagem.....	122
4.4 Análise dos Memoriais descritivos.....	144
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	149
REFERÊNCIAS.....	153
APÊNDICE I - Questionário de caracterização.....	158
APÊNDICE II – Roteiro das entrevistas.....	159

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação situa-se à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT) e tem como objeto de estudo investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT.

Este trabalho está relacionado aos caminhos trilhados em minha trajetória de vida pessoal e profissional, meu envolvimento ético e político com o ato de conhecer e problematizar a realidade, em uma postura curiosa e sempre disposta a aprender, suscitando frequentemente indagações e desafios interpretativos.

A estima pelo tema da Articulação de Aprendizagem advém da inquietação despertada por minhas indagações na atuação direta como Professora Articuladora de Aprendizagem. Sendo assim, posso afirmar que a escolha do objeto de pesquisa resulta de experiências concretas vivenciadas no seio da escola pública. Iniciei minha carreira profissional embasada teoricamente na formação do magistério, trabalhando com turmas de alfabetização, me sentia realizada. Após aceitar o desafio proposto pela gestão da escola para atuar com turmas de quarto e quinto ano, percebi grande afinidade com essa faixa etária.

Em seguida fui desafiada novamente ao assumir, como Professora Articuladora de Aprendizagem, as turmas de Apoio Pedagógico entre os anos de 2004 a 2011. A experiência com essas turmas reforçou em mim o desejo e a necessidade de apostar na busca por um ideário pedagógico pautado na dialogicidade, problematização do ensino bem como a luta por uma educação humanista e libertadora, que compreende a base do referencial discursivo adotado.

O convívio nesse ambiente do Apoio pedagógico modificou sensivelmente meu olhar em relação aos alunos com desafios de aprendizagem e especialmente para os professores articuladores imersos na invisibilidade dessa “ilha”. Nessa dinâmica vivenciei diariamente a necessidade incessante de aprimorar dialeticamente meus conhecimentos pedagógicos, “num processo transformador das práticas e das teorias; processo esse fundador dos saberes pedagógicos” (FRANCO, 2009, p. 13).

O ingresso no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Primavera do Leste/MT (CEFAPRO), no ano de 2012, inaugurou por assim dizer, uma outra etapa de meu itinerário profissional. Por trabalhar diretamente com a formação de

professores, tive uma visão panorâmica da realidade vivenciada pelos Professores Articuladores de Aprendizagem do polo. Fato este, que me fez perceber a pujante necessidade de trabalhar essas fragilidades e, para isso, eu precisava primeiramente me fortalecer teoricamente.

Esse fortalecimento teórico se concretizou com a oportunidade do mestrado, fio condutor para discussão e compreensão epistemológica do pensamento freireano. E pouco a pouco, a teoria se constituiu componente elementar na construção de um leque de conhecimentos. Para além dos textos teóricos, também fizeram parte dessa experiência o sentimento, o afeto, a emoção e o diálogo.

Assim, instigada por motivações pessoais e profissionais, identificando meu interesse sempre recorrente pelas questões que envolvem a prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem, situo meu objeto de estudo para a presente pesquisa de mestrado, instituindo como problematização central da investigação: **como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT?**

Essa questão conduz ao objetivo proposto na investigação, a saber: investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT.

Desse modo, visando o alcance do objetivo principal este se desdobra em objetivos específicos quais sejam:

- Identificar como se delineou a função e se deu a inserção do Professor Articulador de Aprendizagem na política de Ciclo de Formação Humana.
- Entender como o Professor Articulador de Aprendizagem concebe a sua função.
- Compreender sobre as concepções que fundamentam a prática do Professor Articulador de Aprendizagem.
- Analisar como está sendo desenvolvida a função do Professor Articulador de Aprendizagem no contexto da prática na política de Ciclos de Formação Humana na escola pública da rede estadual no município de Primavera do Leste/MT.

Para esta construção teórica, optei pela abordagem qualitativa, na perspectiva dialética, trazendo Freire como base para permear todo o diálogo, por entender que o fenômeno educativo tem contradições históricas e por esse motivo deve ser considerado em sua totalidade.

Para a produção dos dados elegi os seguintes instrumentos: questionário, memorial descritivo, entrevista semiestruturada e análise documental, realizadas com cinco Professoras Articuladoras de Aprendizagem, delimitando como campo investigativo cinco escolas públicas estaduais urbanas localizadas no município de Primavera do Leste/MT.

Os aportes teóricos que fundamentaram as discussões, bem como a análise dos dados desse processo investigativo foram: Arroyo (1999); Carvalho (2005); Cunha (2015); Demo (1987, 1995); Franco (2009); Freitas (2003, 2004); Freire (1987, 2000, 2001, 2013, 2015); Frigoto (2010); Gadotti (1998); Krug (2001); Lima (2002); Lima (2007); Mainardes (2009), entre outros.

A seguir apresento a sistematização da pesquisa que está estruturada em três capítulos. O capítulo 1, de cunho metodológico, intitulado: “Delineando os caminhos da pesquisa”, trata da abordagem metodológica escolhida, a qualitativa na perspectiva dialética freireana, onde busco estabelecer a “lente” que auxiliou na interpretação/compreensão do fenômeno estudado. Intenta ainda destacar o percurso da investigação, o lócus em que foi desenvolvida, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e os sujeitos pesquisados.

O capítulo 2, de caráter teórico, denominado: “O Professor Articulador de Aprendizagem no contexto da escola organizada em Ciclos”, aborda uma visão panorâmica dos ciclos como política pública e realça a função do Professor Articulador no contexto de produção e da prática dessa política, cujo surgimento está atrelado a essa demanda de organização curricular, a fim de possibilitar maior compreensão acerca do contexto em que o objeto de investigação está inserido.

O capítulo 3, “A construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem: analisando a voz dos sujeitos”, apresenta e problematiza os dados produzidos na investigação, por meio de questionário, memorial, entrevista semiestruturada e análise documental, num exercício dialógico inspirado nos autores que fundamentam esse processo investigativo.

Por fim, sem a pretensão de concluir, teço algumas considerações relacionadas à pesquisa, reverberando a compreensão de que dei alguns passos na direção do fenômeno estudado, mas que ainda há um longo caminho a ser percorrido, suscitando novas indagações a serem problematizadas, pois “A resposta é sempre um trecho do caminho que está atrás de você. Só uma pergunta pode apontar o caminho para frente” (GAARDER, 1997, p. 19-20). As análises apontaram novas perspectivas investigativas, em que podem ser abordadas múltiplas interpelações sobre a realidade pesquisada.

2 DELINEANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2015, p. 31).

Esta seção tem como dinâmica de seu movimento evidenciar a concepção de método em que está pautada a presente investigação, bem como os passos de construção da pesquisa, abordando os aspectos metodológicos e os motivos que suscitaram o seu desenvolvimento. Na sequência discorro sobre o contexto do lócus da pesquisa, os instrumentos utilizados para obtenção dos dados sobre a prática do Professor Articulador de Aprendizagem e a definição dos critérios para a escolha dos sujeitos investigados.

Para início da reflexão parto da concepção de método em que está pautada a pesquisa, que é dialético na perspectiva freireana. A pesquisa se caracteriza de cunho qualitativo e tem como pressuposto de análise a fundamentação teórica dialética e emancipadora de Paulo Freire. Com Minayo (1994, p. 22), entendo que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

O estudo da realidade sob essa ótica considera que “o cotidiano não pode ser pensado como conceito neutro, indiferente, desprovido dessas injunções ideológicas como se fosse um lugar homogêneo a todas as experiências humanas” (CHIZZOTTI, 2004, p. 88).

Isso implica conceber, segundo Minayo (1994, 24-25), que a “Dialética busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivas dos fenômenos”, ou seja, o universo de significados que vertem das representações sociais.

Nesse cenário, a compreensão epistemológica de Freire suscita uma visão antropológica do conhecimento, uma categoria substancial que move todo o pensamento sócio filosófico político-pedagógico. Este pensamento filosófico provoca uma atitude inquieta, de quem em vez de afirmar interroga, problematiza e, problematizando se posiciona politicamente no risco da práxis, gerando uma ação educativa criticizadora.

Diante do exposto, a filosofia da educação, conforme afirma Gadotti (1998, p. 55), “deve contribuir para indicar possíveis caminhos, para esclarecer, para suscitar o espírito de responsabilidade, de lucidez, de participação na solução dos problemas educacionais que são os problemas do nosso tempo”.

Nesta perspectiva, a fundamentação em Freire me fez perceber que o olhar que o professor incide sobre o conhecimento tem relevante contribuição na sua maneira de conceber a educação, o homem, a sociedade e sua própria postura enquanto professor.

Neste sentido, uma visão antropológica e dialética do conhecimento se faz imprescindível para desenvolver uma práxis docente conjugada com uma educação humanista e libertadora. Para Frigotto (2010, p. 77) “falar da Dialética como método de investigação é, abordar um tema candente e relevante política, ideológica e teoricamente”. Assim, na concepção de Demo (1987), a dialética é a explicação dinâmica da realidade social, numa convivência de contrários, que não se excluem, mas se complementam. Logicamente que a dialética não explica tudo, mas convive sensivelmente com as mudanças da realidade social e, portanto, processual. Nas palavras de Demo (1987, p. 93), a dialética “não é panacéia, nem receita. É sobretudo pesquisa!”. Isto posto, um olhar dialético contribui na investigação da prática educativa, evidenciando suas contradições históricas, pois a realidade social é complexa e polarizada.

Vale destacar que a dialética na perspectiva freireana é necessariamente uma das interpretações da realidade, entre outras possíveis. Concebe a realidade social como movimento, um constante vir-a-ser, que não se repete, mas se renova a cada fase histórica, partindo do que já existe para fundar o novo. Enquanto que a dialética marxista acredita em determinações objetivas, na superação de antagonismos e conflitos na sociedade. É claramente marcada pelo materialismo histórico, em que a consciência é condicionada pela base material.

Por considerar a metodologia dialética mais condizente com as ciências sociais, certamente a utilização desse método como pressuposto do presente estudo, evidencia-se como uma maneira de buscar a compreensão do objeto como produto de múltiplas determinações, favorecendo assim sua interpretação, em um sentido singular e particular e de totalidade, ou seja, associado a um processo cultural, político, histórico-econômico de sociedade.

Uma ação política de superação do determinismo em face de uma posição crítica de quem não se limita a apenas observar, mas também por meio de um processo dialógico viabiliza possibilidades de reinventar a realidade que está posta na sociedade. Nessa perspectiva é importante ressaltar que “novas sínteses são indispensáveis, mesmo devendo levar em conta os ensinamentos preciosos do passado” (GADOTTI, 1998, p. 56).

Sendo assim, “a leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a

organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (FREIRE, 2000, p. 21). A conscientização que possibilite enxergar a realidade para além do que ela se apresenta. A luta amorosamente contra uma educação dominante, que ao contrário, deve exercer sua função ideológica frente ao contexto social, político e econômico, percebendo nas afirmações possibilidades de interrogações, que levem consequentemente a inquietações e problematizações e fomentem possíveis transformações.

Neste sentido, corroboro com a perspectiva dialética que, parafraseando Frigotto (2010, p. 79) é concebida como uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que mergulha profundamente na apreensão da realidade e também como práxis, ou seja, a reflexão teórica da realidade não apenas para constatar, mas, sobretudo, uma reflexão crítica pautada na ação para transformação.

A minha opção pelo caminho teórico-crítico fundamentado no pensamento freireano assume uma perspectiva de investigação dialética que considera o sujeito-objeto numa relação intrínseca com o seu contexto histórico, político, econômico, cultural e social, ou seja, o homem como sujeito da práxis. Numa concepção de realidade histórica e contextualizada, permeada por contradições que se fazem necessárias para construção da conjuntura humana. É com esta postura metodológica que adentro especificamente o contexto escolar para problematizar e investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem, imerso neste processo histórico em movimento.

2.1 A pesquisa em educação

Partindo da premissa freireana de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2015, p. 30). Compreendo que o ato de pesquisar é uma exigência necessária a todo professor que tem o compromisso ético e político de descobrir o que ainda não conhece para melhor ensinar e também aprender; pois o professor que não pesquisa se torna um reproduzidor de textos e ideias alheias, um mero transmissor de conhecimentos.

Conforme pontua Minayo (2001, p. 17), a “Pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”.

A presente pesquisa está inserida no campo das ciências sociais considerando, todavia, que as análises em torno da relação sujeito e objeto são marcadas por fatores históricos,

conforme aponta Demo (1987, p. 15) “[...] o objeto das ciências sociais é histórico [...] Ser histórico significa caracterizar-se pela situação de “estar”, não de “ser”. Sendo assim, a realidade histórica é provisória e permanentemente mutável, passível, portanto, de constante aperfeiçoamento e transformação. Nenhuma teoria captura completamente a realidade, o que ela pode fazer é redirecionar a discussão, evitando assim que se caia no dogmatismo que restringe a visão de mundo apenas ao tamanho de uma teoria, não conseguindo avançar além dela.

Conforme apontamento de Demo (1987, p. 23), compreendo que a pesquisa “é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparenta à primeira vista”. Neste sentido, é possível afirmar que sempre há algo novo a ser descoberto, sempre um novo caminho a ser trilhado, ou seja, nenhuma pesquisa esgota totalmente a explicação da realidade, por isso a pesquisa é um processo infundável.

E Demo (1987) complementa ainda:

Morreria a ciência se colhesse resultados definitivos [...]. Continuamos sempre a pesquisar, a desvendar novas facetas do real, a questionar o que já fizemos, porque acreditamos que não existe a última palavra, ou seja, não há na prática a verdade, a evidência, a certeza (DEMO, 1987, p. 76).

À pesquisa está implícito o compromisso de produzir conhecimento que leve em consideração às necessidades sociais, pois não há ciência do indivíduo. Esta é sempre generalizante “a ciência trabalha por abstração generalizante. Abstrai as particularidades e fica com o geral” (DEMO, 1987, p. 55). Desse modo, a teoria se utiliza de conceitos teóricos, para explicar os acontecimentos concretos de uma coletividade e não situações individualizadas.

Desta forma, a especificidade da investigação educativa deve seguir essa mesma coerência ideológica e estar a serviço do bem comum. As ciências sociais são intrinsecamente ideológicas. Ao investigar a sociedade é compreensível que o pesquisador se envolva com ela, numa relação dialética entre sujeito e objeto, sem, no entanto, ser possível manter uma postura de neutralidade frente ao objeto investigado.

Sendo a educação necessariamente um ato político, não podem os educadores se eximirem da responsabilidade de assumirem uma postura de quem se posiciona diante dos acontecimentos, contrários a um ativismo pedagógico, uma postura de quem protagoniza sua história e não apenas se deixa determinar por ela. Nesta direção, Freire (2001), enfatiza:

É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza – *diretividade da educação* – que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho que é político. Por isso impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador, o imperativo de *decidir*, portanto, o de *romper* e de *optar* tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado (FREIRE, 2001, p. 35).

Consequentemente a educação não pode ser neutra porque é permeada por ações humanas sobre a realidade e o mundo. Ações essas que motivam o sonho e a busca por uma ciência que produza conhecimentos e práticas, no intuito de garantir uma sociedade mais justa, menos conflituosa e desigual.

Concordo com os autores Ghedin e Franco (2011, p. 104), quando asseveram que “A pesquisa em educação, em virtude de suas diversas peculiaridades, enfrenta constante desafio na busca de procedimentos e concepções que auxiliem o pesquisador a interagir com a realidade que pretende conhecer, compreender e até transformar”.

Tal proposição fortalece minha compreensão e desafio ético, político e social para com a pesquisa, no sentido de desenvolver uma discussão crítica e autocrítica, resultando em uma curiosidade epistemológica¹ que me impulsiona a investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT, com tal propósito delineio a seguir os aspectos metodológicos que norteiam esta investigação.

2.2 Aspectos metodológicos

No contexto das metodologias, a dialética marxista, trata-se de uma entre outras, pois não existe apenas uma dialética, se assim fosse já não seria dialética. Optei pela abordagem dialética de Freire, por assim como este entender, que a escola se constitui em um espaço de contradições, em que a construção dos aspectos da pessoa se dá por meio de sua relação com o outro e na reflexão de sua vivência, e o fenômeno educativo tem um caráter complexo e dinâmico. Para compreender esta dinamicidade Gadotti (1998, p. 29), enfatiza que ao educador é necessário fazer o caminho de ida e volta da teoria à prática, “a educação é um fenômeno dinâmico e permanente como a própria vida e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz”.

1 Terminologia utilizada por Paulo Freire para designar a busca crítica pelo conhecimento, que tornando-se metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para a curiosidade epistemológica.

A escolha pela metodologia dialética justifica-se pelo fato, de esta ser histórica, movida por revoluções intrínsecas, produzidas historicamente independente da vontade humana e permeada por um movimento de constantes transformações. É uma metodologia sensível aos problemas sociais, que se inquieta e questiona. O educador nesta perspectiva assume a consciência da contradição, para Gadotti (1998, p. 72), “sua tarefa é a de quem incomoda, de quem evidencia e trabalha o conflito, não o conflito pelo conflito, mas o conflito para sua superação dialética”.

Para melhor compreender o sentido da dialética me baseio em Demo (1995), que afirma:

Dialética de verdade é aquela que habita a “verdade do cotidiano”, que aninha a unidade de contrários nos cantos de cada choupana, que perpassa os sentimentos mais profundos e comuns do comum dos mortais. Dialética não pode restringir-se a grandes voos históricos, em que ninguém vive, ama e chora, mas deve acalentar os desejos, teorias e práticas do dia a dia mais corriqueiro. Somente assim a revolução se torna cotidiana (DEMO, 1995, p. 124).

A centralidade da dialética, no entanto, incide em aliar essencialmente a prática histórica com a teoria, não dicotomizando o estudo dos problemas sociais com o enfrentamento dos problemas sociais, para nessa perspectiva, além da interpretação da realidade buscar sua transformação.

Por conseguinte, Frigotto (2010), afirma que, “a Dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2010, p. 82).

O contexto no qual está imersa esta investigação é o da escola pública - cuja função principal é a de mediar e articular o conhecimento - permeada por conflitos e contradições, que para serem compreendidos deve-se levar em conta a totalidade que os cerca. O Professor Articulador de Aprendizagem faz parte desta conjuntura, cuja formação e prática pedagógica são o foco desta pesquisa; legitimada na metodologia dialética, que é uma das formas de interpretação da realidade, a mais compatível com a realidade a ser pesquisada.

Para esta construção teórica optei pela abordagem qualitativa, por crer que em educação não é possível se deter apenas a aspectos quantitativos e prever resultados. Como bem enfatiza Minayo (1994),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser

quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o fenômeno educativo não é facilmente apreendido, demanda interação e requer do pesquisador uma orientação teórica consistente, pois expressa comportamentos, experiências e reflexões dos participantes, que não podem ser quantificados, mas devem ser interpretados à luz de uma teoria que reflete a sua totalidade.

Partindo deste pressuposto, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que, “os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 23).

O método de análise, na perspectiva dialética materialista está relacionado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida na sua totalidade. Para tanto, Frigotto (2010), enfatiza que “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Portanto, o método na pesquisa é um elemento fundador e organizador das reflexões acerca do que se pretende conhecer, um permanente exercício de “dúvida metódica” (GHEDIN; FRANCO, 2011) com o objetivo de se chegar à verdade. Neste viés teórico me reporto à fala de Ghedin e Franco (2011), quando afirmam que “esse exercício crítico é que poderá fornecer ao pesquisador o caminho para além do já sabido, do senso comum, da coleta de dados, da descrição de fatos evidentes” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 109).

Pautada nesse constructo teórico, compreendo que a pesquisa deve ser orientada por uma práxis investigativa que culmine na produção de avanços no campo do conhecimento e, com a abordagem qualitativa em educação, tem sido possível trilhar este caminho para melhor compreensão do fenômeno educativo considerando sua dimensão histórica.

2.3 Por que pesquisa?

O tema da formação do Professor Articulador de Aprendizagem é uma questão que já me inquieta há algum tempo. O interesse em investigar como se dá a construção da prática pedagógica deste professor despertou minha atenção quando assumi a função de Professora

Articuladora de Aprendizagem² em uma escola pública estadual de Mato Grosso nos anos de 2004 a 2011. Ao assumir a referida função me vi diante de um grande desafio: trabalhar com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, baixa autoestima. Então comecei a me questionar: por onde começar, em que base teórica me fundamentar para dar conta de tamanho desafio?³

Essas indagações me perseguiram e me acompanham até hoje. Na época desenvolvi várias estratégias, numa espécie de ensaio e erro para tentar compensar a falta de direcionamento e formação específica para desenvolver a função. Hoje essa inquietação se transformou em objeto de investigação do qual pretendo problematizar e, quiçá encontrar algumas possibilidades de respostas por meio da presente pesquisa.

Para o desenvolvimento da trajetória investigativa delimitei como campo de pesquisa as seis escolas públicas estaduais urbanas do município de Primavera do Leste/MT, que atendem o ensino fundamental I e II e como sujeitos, as Professoras Articuladoras de Aprendizagem que nelas atuaram no ano de 2016⁴. A princípio percorri todas as escolas dialogando com a gestão e as Professoras Articuladoras sobre o objetivo e relevância da pesquisa. Todos os gestores consentiram o desenvolvimento do processo investigativo na escola, assim como todas as articuladoras se disponibilizaram a serem sujeitos da mesma.

Tendo em vista este itinerário percorrido, coaduno com Freire (2015), quando este enfatiza que:

[...] a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer uma *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2015, p. 83).

Partindo desse pressuposto, a pesquisa possibilita transformar a simples curiosidade, ou seja, ainda como diz Freire (2015), a *curiosidade ingênua* em *curiosidade epistemológica*, que transcende os limites do senso comum e desvenda algo até então apenas imaginado. Tomo distância do objeto que me suscita a curiosidade e procuro observá-lo com as lentes de uma

2 Função regulamentada pela **RESOLUÇÃO N. 262/02-CEE/MT** – que estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por ciclos de formação no Ensino Fundamental e Médio do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso.

3 A função de Professor Articulador de Aprendizagem foi criada, sem necessariamente uma formação específica para orientar este profissional no desenvolvimento de seu trabalho.

⁴ O critério de escolha pelas Professoras Articuladoras de Aprendizagem que atuaram no ano de 2016, se deu pelo fato de serem as professoras que estavam ativas na função no referido ano em que dei início ao processo investigativo.

pesquisadora que investiga a partir de um interesse pessoal, mas consciente de que isso implicará em questões sociais, políticas e culturais mais amplas.

2.4 Lócus e sujeitos da pesquisa

A trajetória investigativa foi desenvolvida nas Escolas Estaduais urbanas do município de Primavera do Leste/MT, considerando o critério de que atendem alunos do II e III⁵ ciclo, público alvo de trabalho das Professoras Articuladoras de Aprendizagem, totalizando seis escolas.

Diante desse lócus de pesquisa, com o objetivo de investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT, elegi como sujeitos pesquisados seis⁶ professoras que atuaram como Professoras Articuladoras de Aprendizagem nessas Escolas Estaduais durante o ano de 2016. O critério foi investigar as professoras que estavam na ativa, na função de Professoras Articuladoras de Aprendizagem, durante o referido ano que iniciei a processo investigativo.

Vale ressaltar que durante este processo uma Professora Articuladora, que atuava em regime de contrato temporário, desistiu de participar como sujeito da pesquisa alegando motivos pessoais. Sendo assim, foram ouvidas cinco Professoras Articuladoras de Aprendizagem, num total de cinco escolas.

Todas as professoras entrevistadas têm formação inicial em Pedagogia. O tempo de atuação no magistério varia, duas professoras têm oito anos, uma dezenove anos, uma dois anos e outra vinte e seis anos de experiência profissional em sala de aula.

É importante salientar que ao responderem um questionário as professoras investigadas foram perguntadas sobre como gostariam de ser identificadas na pesquisa e todas expressaram o desejo de serem denominadas pelo seu próprio nome.

Apenas uma é efetiva e as outras quatro são contratadas. Com relação ao tempo de experiência na articulação, a professora Márcia é a única que tem três anos de experiência na função. As professoras Bianca, Luziana, Telma e Eunice é o primeiro ano que assumem o Laboratório de Aprendizagem.

5 **PORTARIA Nº 416/2015/GS/SEDUC/MT, Art.29** Cada unidade escolar de Ensino Fundamental terá direito ao Professor Articulador de Aprendizagem no qual atuará com foco em alfabetização (alfabetização em Linguagem e alfabetização Matemática) para atender alunos a partir do 4º ano ou, em casos excepcionais, poderá ser focado nas áreas de conhecimento (Linguagens ou Matemática) para atender alunos a partir do 6º ano com defasagens de aprendizagens.

6 Cada escola pesquisada tem apenas uma Professora Articuladora de Aprendizagem.

Para ilustrar o perfil de cada professora sistematizei os dados que apresento no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos pesquisados

NOME	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	VÍNCULO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ARTICULAÇÃO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM SALA DE AULA
Bianca	Pedagoga	Matemática nas séries iniciais	14 anos	Contratada	1 ano	8 anos
Luziana	Pedagoga	Alfabetização e Letramento	4 anos	Contratada	1 ano	8 anos
Márcia	Pedagoga	Planejamento Educacional	17 anos	Efetiva	3 anos	19 anos
Telma	Pedagoga	Psicopedagogia e Séries Iniciais	2 anos	Contratada	1 ano	2 anos
Eunice	Pedagoga	Psicopedagogia	18 anos	Contratada	1 ano	26 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário

2.5 Os instrumentos de produção dos dados

Para a coleta de dados utilizei as técnicas de questionário, memorial descritivo, entrevista semiestruturada e análise documental por se tratarem de importantes componentes na realização da pesquisa qualitativa, sendo possível assim, a obtenção de dados objetivos e subjetivos. Os dados coligidos são predominantemente descritivos; sendo a atenção ao processo reconhecidamente maior do que com o produto; considerando que o significado que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de relevância especial do pesquisador tendendo a análise dos dados seguir um processo indutivo.

O questionário aplicado às Professoras Articuladoras teve como intuito estabelecer uma percepção de identificação das principais características referentes ao seu perfil profissional, bem como sua formação e experiência profissional. No que tange à entrevista semiestruturada pode-se afirmar que esta “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Nessa perspectiva a entrevista semiestruturada é descrita por Triviños (1987) como

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante,

seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Os questionamentos fundamentais que regem a entrevista semiestruturada no enfoque qualitativo têm como base além da fundamentação teórica do investigador, também toda uma gama de informações que este apurou *a priori* sobre o fenômeno a ser investigado, inclusive na escolha cuidadosa dos sujeitos da pesquisa, ou seja, numa estreita relação entre o sujeito-pesquisador e o objeto de conhecimento.

Ao lado da entrevista, utilizo ainda a análise documental como instrumento de coleta de dados, por se constituir numa técnica que ao mesmo tempo complementa informações já obtidas com outras técnicas e/ou agrega elementos inéditos relacionados ao fenômeno investigado.

Sobre a análise documental, Triviños (1987, p. 111), assinala que se trata de “um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc”.

A seleção dos documentos não foi aleatória, teve como propósito ampliar o campo de informações e identificar aspectos relevantes que necessitavam de aprofundamento.

Inicialmente analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas pesquisadas, com o objetivo de verificar se estes contemplavam o Projeto do Laboratório de Aprendizagem. Para tanto, foi possível observar que todos os PPPs fazem referência a este projeto que acontece na escola, alguns dando mais ênfase que outros no trabalho que é desenvolvido por este profissional. Todos destacam a necessidade do empenho coletivo com toda a comunidade escolar, a fim de que este trabalho tenha êxito e alcance os objetivos propostos.

As escolas apontam alguns avanços observados na aprendizagem dos alunos com o desenvolvimento deste projeto no ano anterior e justificam a necessidade de um Professor Articulador de Aprendizagem, com base nos índices obtidos nas avaliações internas e externas.

Em seguida analisei as Instruções Normativas e Portarias de atribuição de classe e/ou aulas, emitidas pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso/SEDU/MT, bem como os documentos que regulamentam e organizam especificamente o trabalho pedagógico do Professor Articulador de Aprendizagem, a partir do ano de dois mil (2000); ano de implantação do Ciclo de Formação no Estado. No capítulo a seguir discorro sobre como o Professor Articulador de Aprendizagem é mencionado, ou não, nos referidos documentos.

O Projeto de Articulação apresentado a cada escola pelas Professoras Articuladoras como critério para serem admitidas na função, também foi analisado, levando em consideração os objetivos propostos e o entendimento por parte delas sobre o desempenho da função.

Os projetos evidenciam algumas fragilidades no que concerne a própria estrutura e escrita dos mesmos. Se divergem quanto ao título e a apresentação dos elementos estruturantes que devem conter em um projeto, não seguem as normas estabelecidas para a escrita desse documento. Alguns projetos apresentam textos idênticos ou muito similares.

Ademais todos versam sobre a importância de um trabalho coletivo para potencializar a aprendizagem dos alunos. E ainda, é possível perceber consenso no entendimento das Professoras Articuladoras sobre os objetivos que devem atingir em relação ao trabalho com os alunos que apresentam desafios de aprendizagem.

Por fim, analisei o memorial descritivo redigido pelas Professoras Articuladoras de Aprendizagem, que foi por mim solicitado, com o objetivo de evidenciar a trajetória formativa das professoras e a relação com a função no Laboratório de Aprendizagem.

A opção pela escolha da técnica de memorial é que este, na pesquisa, entende-se como sendo narrativas autobiográficas, um mosaico que vai se constituindo para a compreensão do passado, do presente e, de modo particular, a amplitude das experiências escolares. Neste sentido, coaduna com a ideia de Larrosa (1995, p. 47-48) de que a perspectiva desse trabalho procura “relacionar a aprendizagem com a própria experiência do aluno [...], as histórias, pessoas que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas”.

Cada um de nós percebe a realidade cotidiana de uma maneira muito particular, interpretando e dando sentido às situações a partir de vivências culturais peculiares. Organizamos e externamos a interpretação dos fenômenos vividos por meio de narrativas. Nesta perspectiva Carter (1993, p. 7), afirma que “para compreender o pensamento é necessário encontrar a história que estrutura um modo individual ou a teoria dos acontecimentos”.

É crescente principalmente na área da educação, investigações qualitativas que utilizam teoricamente a metodologia de memorial, por se tratarem de narrativas que representam a realidade do sujeito, imbuídas de significados e reinterpretações, que podem ser exploradas com objetivos pedagógicos. Segundo Passeggi (2008, p. 120), “o memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do

qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional”.

O recurso dos relatos escritos tem vantagem sobre a linguagem oral, pois neles os sujeitos expressam a construção do conhecimento sobre si e suas relações com os outros. Ao relatar experiências vividas se reconstrói uma trajetória percorrida, porém agregando novos sentidos e significados. Trabalhar com narrativas nessa perspectiva é um exercício de construção/reconstrução tanto das experiências do pesquisador quanto dos sujeitos investigados, uma relação dialógica de descobertas e cumplicidades, num processo dialético que provoca influências recíprocas.

Assim, Giroux e McLaren (1993), enfatizam que:

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas (GIROUX; McLAREN, 1993, p. 26).

É nesse movimento de criação e recriação das experiências vividas, que a memória vai atribuindo sentido e concreticidade aos fatos, possibilitando sempre a novas interpretações de si mesmo.

Ademais, justifica-se a utilização do memorial, porque esta técnica vai ao encontro do objetivo proposto neste trabalho, qual seja, investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT. Considerando que o professor constrói sua prática a partir de referências diversas, entre elas estão sua história familiar, seu percurso escolar e acadêmico, as relações estabelecidas no ambiente de trabalho e sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Por esse motivo, a organização de sua trajetória de vida por meio de narrativa contribui significativamente para um processo pedagógico, no qual parte de sua condição existencial para a construção de sua performance pessoal e profissional.

Após contextualizar o panorama investigativo, traçando o percurso no qual foi desenvolvido, apresento a seguir o referencial teórico que baseia a presente pesquisa.

3 O PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA ESCOLA ORGANIZADA EM CICLOS

Meu fado é o de não saber quase tudo.
Sobre o nada eu tenho profundidades.
(Manoel de Barros)

Esta seção tem por finalidade apresentar brevemente o contexto histórico da escola organizada em ciclos no Brasil e no estado de Mato Grosso, tendo como foco de atenção a necessidade e o desejo de compreender como o Professor Articulador de Aprendizagem é pensado e referido nos documentos oficiais e no contexto da política de Ciclo de Formação Humana. O horizonte desta compreensão tem como ponto de partida a concepção dialética que aborda o sujeito nas suas diferentes relações sociais, inserido num universo de contradições.

A compreensão da tessitura do percurso histórico de organização da escolaridade em ciclos, no contexto educacional brasileiro, demanda um olhar para os elementos que o identificam e o diferem das diversas formas de pensar e conceber a organização da escola.

Este tema é alvo de ampla discussão entre a comunidade educativa, pois a implantação do modelo de escola organizada em ciclos evidencia uma série de inferências no que tange a organização e gestão da escola, a organização do trabalho pedagógico e da avaliação no processo educativo, bem como a relação entre a escola, os pais e os alunos. Isto posto, representa uma profunda mudança no modelo quase universal de escola seriada.

Para Mainardes (2009, p. 51), o conceito de escola em ciclos é vasto e depende da interpretação e recontextualização de cada estado, porém um ponto comum desse conceito “é a tentativa de organizar a escolarização em uma nova base, de forma a romper com a lógica da escola seriada e com o emprego da reprovação anual”.

A ideia de eliminar a reprovação vem sendo cogitada desde os idos de 1910, porém Mainardes (2009, p. 35), destaca outras experiências realizadas neste sentido em vários estados brasileiros, sendo denominadas de Reforma da educação primária (RS); promoção por rendimento efetivo (SP); organização em níveis (PE e SP); Organização do ensino primário em fases e etapas (DF); Sistemas de Avanços Progressivos (SC) e Bloco Único (RJ).

Ainda segundo Mainardes (2009, p. 28), o termo “ciclo” está presente no contexto da educação brasileira, desde a década de 1930 na Reforma Francisco Campos e na Reforma Capanema em meados da década de 1940 e, se referia ao agrupamento dos anos de estudo.

Tendo sido utilizado para “designar políticas de não reprovação somente em 1984, com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na rede estadual de São Paulo” (p. 28), aderindo à uma série de medidas complementares tais como: apoio para os alunos com dificuldades de aprendizagem, reorganização curricular, ênfase na formação continuada de professores e melhores condições de trabalho nas escolas.

Vale ressaltar que a implementação dessa política de organização escolar acontece em um cenário de intensa redemocratização do país, o que para Cunha (2015, p. 26), “permite dizer que a ideia de ciclos é produzida em condições muito específicas da escolarização e da produção de conhecimento no campo pedagógico no Brasil”.

Neste sentido, a implantação da promoção automática se fazia necessária para combater os altos índices de reprovação, com foco no atendimento de uma política econômica. Segundo Mainardes (2009),

A promoção automática era justificada como necessária pelos governantes e autoridades educacionais, pois resultaria em uma economia de recursos financeiros (desperdiçados pela reprovação) e a possibilidade de obtenção de maior eficiência do sistema educacional que era considerado altamente seletivo e ineficaz (MAINARDES, 2009, p. 31).

Tal afirmação reflete contradição na defesa da promoção automática, que retoricamente sustenta a benéfica intenção em promover o aluno, aliada a ideia de progresso e redução da seletividade na escola, mas implicitamente objetiva questões financeiras, o que não resolve o problema da retenção e evasão, diminuindo consequentemente a qualidade de ensino.

Os termos Promoção automática e Progressão continuada eram considerados sinônimos nas pesquisas sobre organização escolar em ciclos no Brasil, pois ambos, em seu aspecto central privilegiam a diminuição da reprovação e a exclusão escolar. Porém, segundo Freitas (2003), são formas de organização diferentes. O Regime de Promoção automática define-se em organizar a escola com base em experiências significativas considerando a faixa etária do aluno. A Progressão Continuada é uma estratégia de agrupar séries com a finalidade de garantir a progressão continuada do aluno. Ambas se diferem ainda quanto ao processo avaliativo

A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo continuado de avaliação,

com reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário (SÃO PAULO (Estado), 1998, p. 17).

Para Freitas (2003) a Progressão continuada não deve ser considerada uma proposta de escola ciclada. Segundo Mainardes (2009), o Regime de Progressão Continuada tem sido criticado por constituir-se em uma política que:

- a) propõe uma ruptura parcial com o modelo da escola seriada;
- b) propõe alterações pouco substanciais no currículo, na avaliação, na organização da escola, na formação continuada dos professores;
- c) em algumas redes parece ter sido implantada com o objetivo de eliminar a reprovação e evasão e acelerar a passagem dos alunos no Ensino Fundamental;
- d) tem gerado novas formas de exclusão no interior da escola. (MAINARDES, 2009, p. 66).

A discussão sobre o tema da promoção automática já acontece desde as décadas de 1910 e 1920, mas ganha relevância nas décadas de 1950 e 1960. Em síntese a implantação da promoção automática, baseada na ideia de países desenvolvidos, objetivava primordialmente a diminuição da reprovação. Porém, esta transformação radical na organização escolar implica uma reorganização mais ampla do ensino, sendo necessárias medidas de investimento na infraestrutura escolar, bem como um currículo adequado ao desenvolvimento do aluno, pensado e desenvolvido de maneira a atender o pluralismo social e cultural que caracteriza a comunidade escolar, isso tudo levando em consideração a necessidade de um intenso investimento na formação dos professores.

É com o CBA⁷ que foram intensificados os debates sobre a iniciativa de políticas públicas voltadas para a não reprovação escolar, contribuindo para que a reprovação e a seriação fossem problematizadas. Neste sentido, o CBA tornou-se uma referência quando o assunto é ciclos no Brasil, dando sequência na implementação de políticas de ciclos nos anos de 1990.

As discussões realizadas neste período resultaram na implantação, em redes estaduais e municipais, de diversas modalidades de organização escolar em ciclos: ciclos inicial, intermediário e final, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada. Cabe destacar que essas modalidades não se diferem apenas nas denominações, mas também nas concepções teóricas de conhecimento, currículo, ensino e aprendizagem que

⁷ O Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), foi implementado gradativamente em outras redes estaduais tais como em Minas Gerais (1985), Pará (187), Paraná e Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993). Para saber mais ver Mainardes (2009) em *A escola em ciclos: Fundamentos e debates*.

envolvem a cultura escolar, pois as formas de organizar as escolas não são neutras, trazem subjacentes concepções de homem, sociedade e mundo, garantindo ou negando o direito ao conhecimento e à formação. Essas experiências se assemelham, no entanto, ao questionarem a lógica das escolas seriadas no que concerne à sua estruturação, formas de organização e finalidades das mesmas.

Segundo Cunha (2015, p. 27), “na literatura sobre ciclos no Brasil, o fracasso é enfatizado, grosso modo, na relação com o modelo ou ideário de escola concebido na emergência do capitalismo”. Isto posto, a política de organização escolar em ciclos foi implantada no Brasil objetivando questionar e romper com a lógica da escola seriada. Na escola seriada “o eixo central é o processo de transmissão/assimilação dos conteúdos devendo o aluno assimilar um mínimo de 60% deles, pré-definidos para a sua aprovação para a série seguinte” [...] (FREITAS, 2003, p. 52). A escola seriada tem como característica agrupar os alunos em séries anuais considerando geralmente sua idade cronológica, com promoção rígida e inflexível. Em princípio todos os alunos são considerados igualmente receptores passivos, homogeneizados literalmente. Segundo Arroyo (2007):

Um dos traços dessa lógica da organização seriada é ser segmentada, hierarquizada e, por consequência, seletiva, classificatória dos conhecimentos e dos processos de ensino e de aprendizagem e classificatória dos educandos e dos educadores. A lógica classificatória, seletiva, excludente, em que operam as avaliações e as provas, apenas concretiza o que é inerente à organização seriada, etapista, por níveis, graus e estamentos (ARROYO, 2007, p. 19).

Essa lógica tem uma concepção que fragmenta o currículo e os tempos escolares e consequentemente limita também o conhecimento, os espaços de aprendizagem e as relações tecidas nesses espaços, numa relação binária, de oposição, como pontua Arroyo (2007),

De mérito versus fracasso, de aprovação versus reprovação, de bem versus mal-sucedidos, de lentos, desacelerados versus acelerados, de adequados versus defasados na idade-série, com problemas versus sem problemas de aprendizagem e de condutas, disciplinados versus indisciplinados, ordeiros versus violentos etc (ARROYO, 2007, p. 20).

Estas concepções de organização escolar calcadas na classificação e hierarquização seriada atingem tanto educandos quanto professores. Sendo estes últimos divididos em vários níveis, dentro da própria categoria, sendo o professor da educação infantil, o professor pedagogo, o professor das áreas, o professor do ensino médio e ainda o professor

universitário. E o que sustenta essa cultura escolar e docente baseada na seletividade e hierarquização, categoricamente são as “concepções de sociedade que legitimam hierarquias sociais no trabalho e na política, hierarquias de gênero, etnia, raça, território” (ARROYO, 2007, p. 23).

Ao contrário da escola seriada, a retórica da política de ciclos no contexto de produção, consiste em uma proposta diferenciada e específica de tornar a escola mais inclusiva, democrática e não seletiva, haja vista que promove a progressão sucessiva com a não reprovação, permeada pela afirmação da educação enquanto direito e o respeito aos tempos-ciclos de formação efetivada conforme os objetivos propostos e as finalidades presentes na concepção adotada. Para Cunha (2015),

Por afinidade às concepções progressistas de educação ou por rejeição às estratégias implicadas na proposta, os ciclos constituem uma instigante problemática também para professores, especialistas e gestores da educação pública, que tem retroalimentado significativamente o debate educacional nas redes de ensino organizadas sob tal forma (CUNHA, 2015, p. 32).

Nessa via, no discurso oficial a escola organizada por ciclos intenciona-se na perspectiva de superar o fracasso escolar e a fragmentação do ensino. O espaço escolar é compreendido numa dimensão mais ampla, conforme afirma Freitas (2003, p. 63), considerando que “A escola não é apenas um local, mas um local em que se estabelecem relações entre estudantes, professores, diretores, especialistas, pais etc. essas relações é que devem ser nosso foco, e não apenas as consequências delas (a reprovação)”.

No entanto, no contexto da prática o que se observa é que há contradição, ou seja, distância entre a proposta oficial e o que realmente se pratica. A permanência da lógica da escola secular que produz o sujeito como aluno, como alguém que tem dificuldade, que está vazio de conhecimento e, utilizando fundamentos implícitos na visão “bancária” de Freire (1987), precisa ser preenchido. “Numa concepção que serve à dominação e mantém a contradição entre educador-educando, esta concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica” (FREIRE, 1987, p. 39).

Romper com essa prática implica necessariamente compreender a lógica que a sustenta, conforme explicitado por Arroyo (2007):

É fácil constatar que o apego à organização seriada e as resistências teóricas e práticas aos ciclos têm motivações na cultura política, escolar e docente. A organização da escola, de seus tempos-espacos, dos convívios e do trabalho toca em cheio em valores, imaginários e culturais (ARROYO, 2007, p. 28).

Diante desse viés teórico, quando se pensa e se almeja uma transformação das estruturas escolares é preciso pensar criticamente também na transformação social e ideológica da sociedade como um todo, pois a escola é apenas um segmento imerso nesse amplo contexto. E na compreensão da educação para além de seu aspecto exclusivamente pedagógico, concordo com Gadotti (1998), em sua afirmação de que,

Dentro de uma visão macro educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita, do que o diálogo (...). Não pretendo com isso condenar todo o diálogo. O diálogo, porém, não pode excluir o conflito, sob pena de ser um diálogo ingênuo. Eles atuam dialeticamente [...] (GADOTTI, 1998, p. 17).

Nesta perspectiva, minha reflexão vai ao encontro do pensamento de Freitas (2003), de que

Não basta que os ciclos se contraponham à seriação, alterando tempos e espaços. É fundamental alterar também o poder inserido nesses tempos e espaços, formando para a autonomia, favorecendo a auto-organização dos estudantes. Isso significa criar coletivos escolares nos quais os estudantes tenham identidade, voz e voto. Significa fazer da escola um tempo de vida, e não de preparação para a vida. Significa permitir que os estudantes construam a vida escolar (FREITAS, 2003, p. 60).

Em outras palavras, é preciso rever muito mais do que as práticas metodológicas e as estruturas temporais e espaciais da escola. Requer avançar também nas relações interpessoais entre professor e aluno e considerar o aluno como sujeito dotado de cognitivo, razão, emoção, estética. Alguém que faz parte de um mundo real, social, cultural, economicamente em todas as suas dimensões e possibilidades. Consequentemente “ao ‘re-situarmos’ a posição do aluno, seremos levados a discutir a posição de todos os atores no processo educativo” (FREITAS, 2003, p. 62, grifos do autor).

Assim sendo, na concepção libertadora de educação e na postura progressista de professor, a construção da relação dialética entre educador-educando incita a reciprocidade a busca permanente pelo aprender e ensinar simultaneamente, numa horizontalidade que propicie o diálogo e supere a visão de que o professor é aquele que sabe e o aluno aquele que precisa aprender.

Partindo dessa ótica a viabilização de uma educação organizada em ciclos de formação requer uma postura de educador que concebe a formação do ser humano como sujeito histórico e a educação como um ato essencialmente político. Sendo a escola composta pelos educadores, sua transformação passa necessariamente pela modificação de concepções e práticas arraigadas desses educadores. Penso que o caminho é propiciar uma formação situada na relação dialética entre teoria e prática, para que estas dialoguem com a transformação social e apostem no potencial criativo do ser humano.

Nesta concepção Arroyo (2007, p. 28), problematiza possibilidades para a construção de uma escola voltada à ética e à formação humana, uma escola que questiona concepções de qualidade quando afirma: “Questionar formas seculares de organização escolar não pensadas no referente ético dos direitos pode ser um caminho para uma escola estruturadora, tendo como real referente ético os direitos dos educandos ao conhecimento e à formação humana”.

Diante do pensamento educativo de Freire e Arroyo sobre a construção da escola, compreendo que é preciso repensar a organização escolar, resgatando sua função primordial e educativa de instituição formadora, na garantia dos direitos à educação e formação do ser humano pleno, crítico e emancipado. Como enfatiza Freitas (2004, p. 15), “para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma” (FREITAS, 2004, p. 15). Desse modo, a transformação da escola perpassa inevitavelmente pela necessidade consciente de se problematizar a discussão sobre a educação e municiar os professores de um instrumental que os provoque a pensar dialeticamente sua prática educativa. De acordo com Carvalho (2005),

Para transformar a organização social, a escola e sua prática educativa vigente, convém que se faça uma análise rigorosa das classes sociais. Para dar conta desta tarefa, o professor necessita da apropriação de um instrumental científico-analítico que sirva de suporte, de referencial para a análise da prática, e de engajar-se no processo de rompimento com a realidade social e educacional do tempo presente (CARVALHO, 2005, p. 84).

Partindo desse pressuposto, julgo ser pertinente fazer aqui uma reflexão e questionar: que modalidade de escola está posta hoje, de ciclos, de séries ou uma mescla de ambas?

Para provocar ainda mais essa discussão, Freitas (2004, p. 22) assevera que, “Quanto mais se falou em progressão continuada e em não reprovar formalmente pela nota, mais se reforçou os processos de avaliação e reprovação informais, que no âmbito da forma escolar determinam os processos de avaliação e reprovação formais”.

Certamente o que se observa é que as políticas educacionais, assim como outros campos, podem ser contraditórias, inspiradas a partir da combinação de diferentes influências, sendo elas globais, locais, nacionais e internacionais. Isto quer dizer, na afirmação de Mainardes (2009, p. 53) “que as ideias sobre políticas públicas são recebidas e interpretadas no interior de diferentes arquiteturas políticas nacionais, ideologias nacionais e culturas comerciais”.

No contexto brasileiro a formulação de políticas de escola organizada em ciclos é utilizada inicialmente com o Plano Langevin-Wallon na década de 1940 e retomada posteriormente no final da década de 1980 no contexto de renovação da escola primária francesa com a Reforma Jospin⁸.

Levando em consideração que nossa política educacional brasileira é pensada sob o mote de inferências externas, é possível afirmar que sofre influências do contexto global e da tecnologia do cenário econômico mundial. Neste sentido, a globalização, assim como foi responsável pela mudança do desenho político e econômico do mundo, repercutiu também na educação, exigindo a incorporação de novas tecnologias. É possível observar isto quando se analisa as políticas públicas estaduais. Essas políticas chegam às escolas recriadas e reinterpretadas de acordo com as experiências, valores e cultura dos atores envolvidos. “É importante destacar que é no contexto da prática, ou seja, nas escolas e nas salas de aula, que as políticas de ciclos se efetivam” (MAINARDES, 2009, p. 18). Neste processo de reinterpretação de uma política está implícita a dimensão dialética da realidade, que é complexa e contraditória.

No sistema estadual de Mato Grosso, como em outros estados brasileiros, diante do acirramento do discurso sobre a ausência da qualidade na escola pública, houve várias tentativas de reorganização do ensino nas escolas. A tentativa de inovação ocorre no final dos anos 90, no Governo de Dante Martins de Oliveira (1995-PSDB). Este governo, de linha neoliberal se apropria do discurso da esquerda e traz de São Paulo a política de ciclos, descontextualizada da realidade mato-grossense, esta busca em Freire suporte e fundamentação, porém, para atender questões estritamente econômicas.

São alternativas intencionadas como pontua Mainardes (2009, p. 24-25), uma vez que “Essas intenções diferenciadas estão relacionadas aos fatores econômicos, históricos e políticos que configuram os processos de reestruturação do sistema educacional e as concepções que orientam as políticas educacionais implementadas pelos governos”.

8 Para maior aprofundamento sobre o assunto ver Mainardes (2009).

Nesta mesma perspectiva, o termo ciclo, conforme destaca Arroyo (2007, p. 24): “se presta a rearranjos diversos, e cada um desses arranjos tende a privilegiar valores, concepções que predominam nos gestores e formuladores de políticas, nas escolas e nos coletivos docentes e também nos pesquisadores e produtores de reflexão e análises”.

Neste sentido, a política de Ciclo de Formação é implantada com base na reinterpretação global de experiências já existentes no cenário brasileiro, fomentada em discussões e concepções teóricas sobre os processos de democratização, acesso e permanência, formação escolar e social do aluno da rede pública. Incluindo ainda o protagonismo e a capacitação docente, objetivando melhorar a qualidade do ensino e consequentemente reduzir os altos índices de reprovação e evasão.

No entanto, para os propositores dessa política, a ideia

Não é somente reduzir os índices do fracasso escolar, substituindo por outros números menos agressivos, mas, principalmente, para transformar a escola num espaço propício à aprendizagem de todos, sem provocar baixas na autoestima, sentimento de desvalia e outros sentimentos gerados pelos atos de classificar, reprovar e excluir as pessoas (MATO GROSSO, 2000, p. 13).

Isto posto, o ponto de partida para a efetivação de uma nova proposta curricular é o contexto de influência das experiências de Porto Alegre, (*Escola Cidadã*); de Belo Horizonte (*Escola Plural*) e da rede municipal de Cuiabá (*Escola Sarã*) e, consequentemente a latente necessidade de programas e organizações escolares inovadores, em um contexto de alto índice de reprovação e evasão escolar, que impulsionaram em 1996 experiências precursoras como o Projeto Terra e o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)⁹ em 1998. Assim, como aconteceu em nível nacional, ambos traziam em sua proposta teórico-metodológica a reestruturação do ensino fundamental com a alteração do sistema seriado para o ciclado e inovações subjacentes nas concepções de alfabetização e avaliação, objetivando amenizar os índices de evasão e repetência que acometiam os alunos em fase de alfabetização na época.

A partir de então discussões ambicionando a construção de diretrizes educacionais para o estado, culminaram no ano de 2000 com a elaboração do documento oficial norteador das ações docentes no ciclo, intitulado *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer*, no qual a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/SEDUC-MT, propôs a implantação de Ciclos de Formação para o ensino fundamental, visando permitir aos alunos que concluíam o CBA continuarem seus

⁹ Portaria nº 032/98-SEDUC/MT, dispõe sobre a orientação de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização/CBA.

estudos nos anos subsequentes. Essa implantação ocorreu de forma gradativa em todo o estado.

Regulamentada pela Resolução nº 262/02 do CEE-MT, esta organização curricular está amparada legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, na redação do artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, p. 14).

Vale ressaltar, como enfatiza Mainardes (2009, p. 28), que as “justificativas que têm sido usadas para a escola em ciclos no Brasil desde 1980, destacam os ciclos como uma alternativa para diminuir a reprovação, garantir maior tempo para a aprendizagem, democratizar a escola”. Ou seja, no contexto de produção, a proposta de organização escolar em ciclos traz em seu bojo propósitos de ampliação do tempo para a aprendizagem, com o intuito de garantir a permanência do aluno na escola.

Propõe ainda a redefinição da avaliação somativa pela avaliação diagnóstica e formativa em uma abordagem de ensino centrada no educando e a intervenção do professor como sujeito mediador do processo. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, incorporação de conceitos de democratização do ensino, visando o acesso e a melhoria da qualidade na educação, bem como a extinção da repetência dos alunos no ensino fundamental.

Nesta perspectiva, Arroyo (1999, p. 158), destaca que os Ciclos de formação e desenvolvimento humano caracterizam-se como “uma procura, nada fácil, de organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano”. A proposta traz implícita a necessidade de uma profunda reorganização da escola como um todo, no que tange ao “currículo, avaliação, metodologias, formação permanente dos professores, entre outros aspectos” (MAINARDES, 2009, p. 62). Ressalta que a aprendizagem dos alunos, como meta primordial, deve ser garantida partindo do pressuposto de que a escola deve ser um espaço legitimador de inclusão social.

Nesta proposição o currículo numa relação entre ambiente, cultura e conhecimento deve ser dinâmico, com a pretensão de democratizar o acesso ao conhecimento. Incluir além dos objetivos e métodos, a organização diferenciada do tempo e do espaço considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, tendo nas interações sociais a constituição da elaboração e

reelaboração da aprendizagem significativa, como evidencia o artigo 2º da Resolução nº 262/02, do CEE-MT:

A opção pelo regime escolar por ciclos de formação deve fundamentar-se numa concepção pedagógica específica e distinta na consideração dos tempos e dos modos de aprendizagem, na utilização de recursos e métodos didáticos, na organização do trabalho e dos ambientes escolares, nos processos de avaliação e de participação, na articulação com outras políticas de suporte social, produtos de elaboração coletiva, e da decisão de cada comunidade escolar, expressas no Projeto Pedagógico da escola e nos seus diversos instrumentos de planejamento e ação. (MATO GROSSO, 2002, p. 1).

O Ciclo de Formação tem como base a lógica dos ciclos de desenvolvimento humano, estruturando sua matriz curricular em: Primeiro Ciclo atende a infância de 6 a 8 anos, Segundo Ciclo a pré-adolescência de 9 a 11 anos e o Terceiro Ciclo a adolescência de 12 a 14 anos. Nessa concepção de organização das turmas, se entende que a vida é formada por ciclos, ou seja, há um respeito às fases de desenvolvimento humano. Partindo dessa vertente o contexto da escola concerne em uma outra lógica curricular e pedagógica, provocando no professor necessariamente uma postura progressista que concebe a educação como possibilidade de transformação e inserção crítica no mundo.

Na adoção desse novo modelo, houve uma grande preocupação com a permanência dos alunos na escola, o respeito ao ritmo de desenvolvimento de cada um e a avaliação contínua de seu processo de aprendizagem. O processo avaliativo nesse contexto é entendido como uma constante interação entre professor e aluno, referenciado na vertente de que somos seres “programados para aprender” (FREIRE, 2001, p. 12 apud FRANÇOIS JACOB, 1991), ou seja, todo ser humano tem a capacidade de aprender sempre e por isso está em um processo permanente de busca, o que exige do docente uma percepção mais ampla do processo pedagógico e dos sujeitos nele envolvidos.

Sem, no entanto, a pretensão de detalhar as diversas modalidades de ciclos, apresento brevemente algumas concepções sobre ciclos de formação, ancoradas em Mainardes (2009), Krug (2001), Arroyo (2007) e Lima (2002). Ressalto que me detenho nesta concepção, pois é a modalidade adotada em Mato Grosso, foco desta investigação.

O conceito de escola organizada em ciclos tem sido reinterpretado de diversas formas no contexto nacional, gerando assim, uma ampla discussão por vários grupos, entre eles intelectuais e pesquisadores, profissionais da educação, sindicatos, pais. Entre esses grupos alguns são favoráveis e outros contrários à proposta. Porém, a divergência de opiniões pode

ser vista como muito positiva, pois alimenta um debate que impulsiona novas possibilidades de análise e novas tomadas de decisões frente às políticas públicas. Para Mainardes (2009),

Os Ciclos de Formação evidenciam os aspectos antropológicos (as temporalidades do desenvolvimento humano, a totalidade da formação humana) e socioculturais (socialização, escola como tempo de vivência cultural, valorização da cultura e da visão de mundo da comunidade escolar) (MAINARDES, 2009, p. 62).

Para o autor essa modalidade envolve o repensar das estruturas escolares como um todo no que se refere ao currículo, avaliação, metodologias e ainda a formação continuada dos professores.

Evidencio, também, o conceito de Ciclos de Formação proposto por Krug (2001):

Os Ciclos de Formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos) (KRUG, 2001, p. 17).

A autora revela ainda que este formato de organização curricular viabiliza o desenvolvimento do conhecimento de forma não linear, com abordagem dos conteúdos de forma significativa baseada na lógica do discurso progressista, que concebe o sujeito como construtor de seu conhecimento.

Segundo Arroyo (1999), os ciclos merecem atenção e pesquisa dos formuladores de políticas e currículos, administradores e formadores, pois não se tratam mais de uma proposta inédita e restrita a algumas escolas, mas sim de uma realidade presente significativamente nas redes municipais e estaduais. Para o autor, essa nova organização do trabalho educativo revela que “as experiências de ciclo vêm sendo um campo fecundo para repensar concepções e práticas de formação de educadores” (ARROYO, 1999, p. 145).

Ou seja, não basta apenas mudar a nomenclatura de organização curricular da escola, é preciso ir além da mudança de currículo, avaliação e práticas pedagógicas. Rever profundamente a concepção de ensino aprendizagem como um todo. Voltar o olhar para o educando considerando-o como sujeito dotado da capacidade de aprender e ensinar, num processo de avaliação e autoavaliação contínuo e justo.

Nesta perspectiva, Lima (2002), ressalta a contribuição de outras ciências¹⁰ para pensar a questão da temporalidade e ocupação do espaço na escola. Defende a necessidade de ser revista a organização do tempo na escola a fim de potencializar a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos.

E neste sentido, as políticas de ciclos de formação se definem como uma importante reorganização da escola no respeito aos tempos e períodos de formação de cada educando, como enfatiza Lima (2002):

Ciclo de formação é consequência da reconceituação da escola como espaço de formação, não só de aprendizagem. A constituição do sujeito é preocupação inicial, e a partir daí se concebe uma educação em que as aprendizagens serão definidas em função deste objetivo mais amplo (LIMA, 2002, p. 8).

É uma proposta ampla de estruturação da escola que envolve vários aspectos de gestão de tempo, espaço e uso desse espaço pela coletividade, numa concepção integral de formação humana, que perpassa a dimensão ética de como se constrói esse conhecimento e, até como socializa e se faz uso dele.

Outro conceito trazido por Lima (2002) é de que a

Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não significa, portanto, ‘dar mais tempo para os mais fracos’, mas, antes disso, **é dar o tempo adequado a todos** (LIMA, 2002, p. 9, grifo da autora).

Assim, ao realizar esta breve revisão bibliográfica, pude perceber que a implantação dos ciclos, no seu contexto de produção, é uma tentativa de romper com a forma linear e segmentada de se conceber o conhecimento para promover e ampliar as possibilidades de que este seja realmente construído e não apenas adquirido ou repassado dos professores para os alunos.

O professor nesse contexto deve assumir uma postura de investigador, conhecer como se dá o processo de aprendizagem dos alunos para assim problematizar e mediar a sua construção, com a democratização dos tempos escolares e realização de um trabalho coletivo e colaborativo.

10 A autora (2002, p. 3) infere que numa análise mais detalhada, vamos ver que novas formas de organização temporal surgem, também, em consequência das conquistas obtidas nas áreas que estudam o desenvolvimento do ser humano (neurociências, psicologia, psicolinguística) e sua inserção no contexto sócio-cultural (antropologia, sociologia, comunicação).

O processo de ensino aprendizagem aqui é entendido como o centro das investigações das práticas didáticas. Neste sentido as intervenções pedagógicas devem ser realizadas por todos os envolvidos nesse processo, considerando as diversas formas e tempos de aprender. Estas intervenções pedagógicas estão asseguradas no artigo 4º e artigo 7º, parágrafo 3º da Resolução nº 262/02, conforme redação a seguir:

Art 4º - A Proposta Pedagógica vinculada ao regime por ciclos de formação pressupõe - fundamentada numa relação dialógica com as diversidades sócio-culturais, com as diferenças étnicas, com os conflitos sociais, com as políticas públicas voltadas à garantia de direitos, flexível e em permanente movimento pedagógico crítico-reflexivo - a necessidade de laboratórios pedagógicos, sob responsabilidade de coordenadores/as da ação pedagógica, articuladores/as das diversas atividades educativas e de suporte social.

Art 7º- § 3º- Durante o período de implantação gradativa dos ciclos, poderão ser organizadas turmas anuais de superação visando atender grupos de alunos com maior defasagem na relação entre a respectiva temporalidade da formação humana e o ciclo correspondente, de modo a favorecer a enturmação mais adequada no ano imediatamente seguinte (MATO GROSSO, 2002, p. 1-2, grifos do autor).

O Professor Articulador de Aprendizagem é membro deste coletivo e corresponsável no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

3.1 Pesquisas sobre o Professor Articulador de Aprendizagem

Realizei uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento¹¹, mapeando as produções acadêmicas publicadas no Brasil, em teses, dissertações, e artigos referente ao Professor Articulador de Aprendizagem no Ciclo de Formação, no período compreendido entre os anos de 2000 a 2017, no site acadêmico banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Oásisbr (<http://oasisbr.ibict.br/>) e nos sites de PPGEs. As buscas foram realizadas apenas nesse banco de dados, pois os trabalhos se repetiam quando utilizadas outras fontes, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal – CAPES e/ou a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

As questões que nortearam o levantamento sobre as produções foram: O que se tem produzido de 2000 a 2017 sobre o Professor Articulador de Aprendizagem? A formação desse professor é contemplada nos trabalhos?

¹¹ Segundo André (2009, p. 43), esta pesquisa é [...] uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo, têm sido muito úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber.

O resultado da busca aponta uma escassa produção sobre o Professor Articulador de Aprendizagem. Um fato que chamou atenção nos 1.261 trabalhos encontrados é de que, em grande parte deles, a concepção de Professor Articulador está vinculada ao atendimento de alunos com deficiência, ou o termo Articulador aparece relacionado ao coordenador pedagógico como mediador do processo de ensino e aprendizagem. A concepção de escola organizada em ciclos se difere de um estado para outro e até mesmo de uma rede de ensino para outra, alterando muitas vezes a nomenclatura e até a função do Professor Articulador de Aprendizagem. Por este motivo, foram selecionadas apenas 23 produções que estavam relacionadas com o tema pesquisado.

Todas as produções analisadas têm uma abordagem voltada diretamente para a aprendizagem do aluno e se diferem desta pesquisa no que tange a investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador nesse contexto.

Para a pesquisa foram utilizados cinco descritores, quais sejam: Apoio pedagógico, Ciclo de Formação, Práticas pedagógicas AND Ciclo de formação, Articulador pedagógico e Laboratório de aprendizagem. Para melhor compreensão do caminho de busca percorrido, detalharei a seguir o total de trabalhos encontrados com cada descritor pesquisado. Inicialmente com o descritor *Apoio pedagógico* foram encontrados 975 trabalhos; sendo 210 teses e, destas, apenas 01 relacionada à minha pesquisa, 593 dissertações e apenas 07 relacionadas ao tema pesquisado, 172 artigos e destes apenas 01 está relacionado com minha pesquisa.

Com o descritor *Ciclo de formação* foram encontrados 156 trabalhos, sendo 25 teses, nenhuma relacionada ao tema pesquisado, 103 dissertações e apenas 03 relacionadas ao tema pesquisado e por fim, 28 artigos e apenas 01 relacionado a minha pesquisa. Com o descritor *Laboratório de aprendizagem* foram encontrados 32 trabalhos; sendo destes 07 teses, mas nenhuma relacionada com minha pesquisa, 21 dissertações sendo 04 relacionadas com minha pesquisa e 08 artigos e também nenhum relacionado com o tema pesquisado.

Com o descritor *Práticas pedagógicas AND Ciclo de formação* foram encontrados 32 trabalhos, sendo 01 tese, 29 dissertações e 02 artigos, nenhum destes relacionados ao tema pesquisado. Com o descritor *Articulador pedagógico* foram encontrados 66 trabalhos, sendo 03 teses, 27 dissertações e 36 artigos, nenhum relacionado ao tema pesquisado. Cabe destacar, no entanto que realizei ainda tentativas com os descritores Ciclo de formação humana AND Articulador pedagógico, Ciclo de formação AND Articulador pedagógico, Práticas pedagógicas AND Articulador pedagógico, Articulador de aprendizagem AND Ciclo de formação, Práticas pedagógicas AND Articulador de aprendizagem, Articulador de

aprendizagem e finalmente Professor Articulador de aprendizagem AND Ciclo de formação, mas nenhum trabalho foi encontrado.

Para melhor visualização apresento no quadro a seguir os trabalhos encontrados, que possuem alguma relação ao tema pesquisado com cada descritor.

Quadro 2 – Descritores utilizados na pesquisa

Apoio Pedagógico					
Produção	Quantidade	Título	Ano	Autor	Instituição
Teses	02	Recuperação escolar: um trabalho com alunos em defasagem de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental	2011	Maria Angélica Savian Yacovenco	UNESP
		Dificuldades de aprendizagem: contribuições do Programa de Apoio Pedagógico do CMF para a melhoria do aprendizado dos alunos não concursados	2016	Cleber Borges dos Santos	UFC
Dissertações	07	Laboratórios de (não)aprendizagem? Uma problematização das práticas de apoio pedagógico	2015	Rosemary Kennedy José dos Santos Silveira	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
		Sala de apoio pedagógico: os sentidos e significados construídos no Município de Barueri - SP	2006	Escabora, Carina	PUC/SP
		Aprendizagem escolar na sala de apoio pedagógico - SAP: uma experiência pedagógica baseada nos pressupostos construtivistas	2009	Adriana Watanabe	Universidade de São Paulo
		Programa de apoio pedagógico: a política do segundo professor na visão dos profissionais	2013	Nathalia Galo Farnocchi	Universidade de São Paulo
		Aulas de apoio pedagógico em competências de leitura e escrita no Colégio Militar de Brasília: um estudo em letramento e discurso	2012	Auriane Meneses Mesquita Silva	UNB
		Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental frente às dificuldades de aprendizagem em Matemática e às decisões de encaminhamento para apoio psicológico e ou reforço escolar	2014	Silvia Helena Ferrão Silva	PUC/ Campinas
		Diálogos sobre o não aprender	2000	Regina Célia Linhares Hostins	UFSC
Artigos	01	Dificuldades de	2012	Dorca Rufino	UFMT

		aprendizagem na escola: o olhar do professor			
Ciclo de formação					
Produção	Quantidade	Título	Ano	Autor	Instituição
Teses	-	-	-	-	-
Dissertações	03	A concepção de professor no Ciclo de Formação: um estudo baseado na proposta de Goiânia (gestão 2001-2004)	2008	Alessandra Mendonça Leão	Universidade Federal de Goiás
		Os contornos da escola espaços escolares, dificuldades de aprendizagem e organização curricular por ciclos	2007	Kátia Silva Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
		Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos	2006	Mirtes Lia Pereira Barbosa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Artigos	01	A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar	2009	Andréa Rosana Fetzner	-
Laboratório de aprendizagem					
Produção	Quantidade	Título	Ano	Autor	Instituição
Teses	00	-	-	-	-
Dissertações	04	Avaliação do projeto de laboratório de aprendizagem da escola municipal Antônio Carlos Fagundes	2013	Luiz Carlos de Oliveira	Universidade Federal de Juiz de Fora
		Laboratório de aprendizagem: a redução de desigualdades educacionais e o papel do gestor	2013	Ana Beatriz Alipaz Schmidt de Andrade	Universidade Federal de Juiz de Fora
		Diversidade e intersubjetividade em laboratórios de aprendizagem do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS	2007	Virginia Bedin	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
		Alunos com discalculia: o resgate da auto-estima e da auto-imagem através do lúdico	2006	Jussara Bernardi	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Artigos	00	-	-	-	-
Práticas pedagógicas AND Ciclo de formação					
Produção	Quantidade	Título	Ano	Autor	Instituição
Teses	00	-	-	-	-
Dissertações	00	-	-	-	-
Artigos	00	-	-	-	-
Articulador pedagógico					
Produção	Quantidade	Título	Ano	Autor	Instituição
Teses	00	-	-	-	-
Dissertações	00	-	-	-	-
Artigos	00	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das produções encontradas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Oasisbr (<http://oasisbr.ibict.br/>).

Ressalto que na busca realizada nos sites do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), especificamente das Universidades de Mato Grosso, com o descritor *Professor Articulador*, para mapear as produções acadêmicas publicadas, referente ao Professor Articulador de Aprendizagem, foram encontradas 05 dissertações, sendo 04 na Universidade Federal de Mato Grosso/Cuiabá e 01 na Universidade Estadual de Mato Grosso/Cáceres, relacionadas diretamente ao tema pesquisado. Para melhor visualização apresento a seguir um quadro com os trabalhos encontrados.

Quadro 3 – Publicações produzidas

Produção	Título	Ano	Autor	Instituição
Dissertações	O atendimento a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em situação de dificuldade de aprendizagem em matemática: concepções e práticas de Professores Articuladores de escolas estaduais de Cuiabá	2017	Daniela Maria de Almeida	UFMT
	O Professor Articulador e o atendimento dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem matemática em escolas estaduais de Cuiabá-MT	2016	Brígida Couto	UFMT
	A atuação de Professores Articuladores no 2º ciclo do Ensino Fundamental	2013	Silva Rosa De Oliveira	UFMT
	Trabalho pedagógico com alunos defasados idade ciclo em uma escola estadual do município de Cáceres- MT	2013	Albermary Ribeiro Chagas	UNEMAT/CÁCERES
	A sala de apoio à aprendizagem na organização da escola em ciclos da rede pública municipal de Cuiabá-MT	2012	Luci Oliveira Santana Da Silva	UFMT

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das produções encontradas no site da UFMT (www.ufmt.br)

Os trabalhos de Almeida (2017) e Couto (2016) têm em comum a investigação das concepções de professores articuladores sobre o processo de ensino-aprendizagem da Matemática, no contexto do Laboratório de Aprendizagem. Almeida (2017) teve como

objetivo investigar as concepções de professores articuladores no contexto de escolas estaduais, e as práticas reveladas durante o atendimento aos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem matemática. A autora concluiu que mesmo diante de uma tentativa de aproximação as práticas construtivistas, o ensino tradicional ainda se encontra associado às ações das professoras articuladoras durante as ações desenvolvidas no Laboratório de Aprendizagem.

Couto (2016) pesquisou as concepções de professores articuladores sobre ensino-aprendizagem da Matemática e dificuldade de aprendizagem Matemática de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas estaduais de Mato Grosso. Segundo a autora, os dados demonstram a fragilidade das escolas, e reforçam a necessidade de um trabalho em sala de articulação que contemple todas as dificuldades. Mostram ainda que a qualidade no processo de ensino-aprendizagem encontra-se comprometida, uma vez que o trabalho com a Matemática vem sendo negligenciado. Também revelam que o professor articulador é importante neste contexto e deveria haver uma maior mobilização por parte da escola e SEDUC para a presença imediata deste profissional no início do ano letivo.

A pesquisa de Oliveira (2013) buscou compreender na política de ciclos em ação da rede estadual de Mato Grosso, as atuações e reinterpretações dos professores articuladores do 2º ciclo do ensino fundamental. A autora destaca que os resultados indicam que a política em ação no microssistema permite outras formas de organização metodológica do currículo com a finalidade de dar coerência ao trabalho pedagógico da unidade escolar. Enfatiza, ainda, que a política de ciclos, no que refere à organização e funcionamento é reinterpretada à luz das condições estruturais que as escolas possuem e que as adaptações da política nas duas escolas pesquisadas têm apresentado como parte das inúmeras recriações existentes.

A pesquisa de Chagas (2013) focalizou a transição de alunos matriculados no sistema seriado da rede municipal para o ensino de ciclos da rede estadual, para compreender como se dá o trabalho pedagógico em uma escola organizada por ciclo de formação humana, no contexto de enturmação de alunos em defasagem idade-ciclo. Segundo a autora, os dados apontam que a escola encontra dificuldades em efetivar os ciclos de formação humana, segundo as entrevistadas, em decorrência da falta de interesse dos alunos e dos familiares, e da dificuldade dos alunos em acompanharem a fase em que estão matriculados. Nas falas dos profissionais da educação da escola pesquisada transpareceram problemas relacionados ao processo de enturmação como, a promoção automática de uma fase para outra, falhas no acompanhamento do professor articulador, o não comparecimento dos alunos nos horários

programados para as aulas de reforço e a falta de cursos que prepararem os professores para trabalhar com os alunos, entre outras questões.

Por fim, a pesquisa de Silva (2012) teve como objetivo compreender como os professores recontextualizam o currículo escolar na sala de apoio à aprendizagem de escolas organizadas por ciclos na rede pública municipal de educação de Cuiabá/MT. A análise dos dados indica que as políticas curriculares na concepção de ciclo abrangem tanto nos textos do campo da recontextualização oficiais como no campo da recontextualização pedagógica. Os textos produzidos no período de 1998 a 2000 e os novos textos produzidos de 2007 a 2011, na rede pública municipal, são documentos que estão sempre em processo de vir a ser, com múltiplas leituras e releituras numa constante interpretação e reinterpretação. E a autora concluiu que também, no caso das escolas estudadas, não fogem às regras da recontextualização do campo oficial e não oficial, que dissertam em seus documentos o processo de recontextualização, pois são fragmentos reconstituídos no contexto da prática, misturas entre várias tendências sobre o ciclo e concepção de currículo.

Em suma, todas as produções teóricas apresentadas têm abordagem qualitativa, e investigam a prática pedagógica do professor articulador na política de ciclos. Porém, assinalo que se divergem da minha pesquisa, que tende a compreender como o Professor Articulador de Aprendizagem constrói essa prática pedagógica que embasa seu trabalho no Laboratório de Aprendizagem.

Destaco a seguir como a função desse profissional aparece no contexto legal da Política de Ciclos em Mato Grosso.

3.2 O Professor Articulador de Aprendizagem no contexto legal da Política de Ciclos de Mato Grosso

A lógica de ciclos introduz um desafio no contexto escolar, pois incorporar os princípios e a concepção educativa da escola organizada em ciclos requer que os envolvidos neste espaço estejam atentos ao tempo, às diferenças e às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, a proposta é o desenvolvimento de um trabalho conjunto para assegurar às crianças e jovens a continuidade e terminalidade dos estudos oportunizando o exercício pleno de sua cidadania.

O Professor Articulador de Aprendizagem é um membro deste coletivo do ciclo e tem a função de atender especificamente alunos que necessitam de apoio pedagógico para superarem suas dificuldades de aprendizagem diagnosticadas durante o percurso escolar.

Este profissional também é membro do Coletivo do Ciclo. Não é substituto do Professor Regente ou do Coordenador. Não possui turma fixa, trabalha com grupos de alunos provenientes das fases do ciclo e da superação que apresentam dificuldade de aprendizagem e necessidade de um planejamento participativo, consistente e rigoroso, de acordo com sua necessidade, sendo um valioso amparo ou Apoio Pedagógico [...] (MATO GROSSO, 2001, p. 62).

Por não assumir uma turma fixa, a proposta orienta que a organização e desenvolvimento da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem seja realizada com pequenos grupos de alunos, agrupados preferencialmente, por nível de dificuldades similares proporcionando assim um atendimento pedagógico mais próximo, com foco nas especificidades que cada aluno apresenta.

Devido a essa especificidade, as salas de Apoio Pedagógico não podem atender muitos alunos e é imprescindível a utilização de estratégias didáticas e atividades diversificadas que auxiliem efetivamente no desenvolvimento de ações para superação da realidade diagnosticada. E isso, demanda práticas pedagógicas de um profissional com formação teórico-metodológica sobre a problemática, fundamentadas em ações que revelam uma práxis para além das paredes da sala de aula ou da escola, ações que viabilizam a idealização de uma educação e uma sociedade mais humanizadora para todos.

Os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem são avaliados com o conceito de Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), e poderão contar, além do professor regente, com o apoio pedagógico do Professor Articulador. Este acompanhamento tem como objetivo propiciar por meio de recursos diferenciados maiores possibilidades de aprendizagem a esses alunos.

A função de Professor Articulador de Aprendizagem está inserida no contexto escolar de Mato Grosso com a implantação da proposta de Ciclo de Formação Humana, com base no documento oficial intitulado *Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer* já mencionado anteriormente.

Convém afirmar, no entanto, que desde a elaboração deste documento que orienta a implantação do Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso, no ano de 2000, a escola tem direito a um Professor Articulador de Aprendizagem. Este direito está amparado legalmente a partir da Instrução Normativa nº 003/1999, que em seu artigo 9º prevê que:

Para efeito de atribuição de classes e/ou aulas, o professor será classificado de acordo com a seguinte pontuação:

I. tempo de serviço:

a) em exercício na unidade escolar (o professor em sala de aula, o diretor e os membros da equipe de coordenação pedagógica ou professor articulador nas escolas em processo de implantação gradativa de ciclo de aprendizagem - 2 (dois) pontos por ano trabalhado [...] (MATO GROSSO, 1999, p. 14).

E se efetiva segundo as normas estabelecidas até o presente momento na Portaria em vigência nº 367/2017.

A seguir destaco que, em análise às Instruções Normativas e Portarias de atribuição de classes e/ou aulas das unidades escolares da rede pública estadual de ensino, compreendida entre os anos de 2000 até o ano de 2017, é possível perceber que o processo de atribuição do Professor Articulador de Aprendizagem sofreu várias alterações, sendo estabelecido diferentemente de acordo com a legislação vigente em cada ano.

Por exemplo, a Instrução Normativa nº 003/1999, em seu artigo 16 isenta a participação do professor escolhido na função de Professor Articulador, do processo de atribuição de classes e/ou aulas.

Art. 16. Fica isento de participar do processo de atribuição de classes e/ou aulas, o titular de cargo efetivo, lotado na unidade escolar, enquanto estiver:
j) escolhido para a função de Professor Articulador, nas unidades escolares em processo de implantação gradativa de ciclo de aprendizagem (MATO GROSSO, 1999, p. 15).

Esta orientação não aparece nas demais legislações analisadas, somente na Instrução Normativa mencionada anteriormente.

O conceito de Professor Articulador aparece pela primeira vez na Instrução Normativa nº 002/2001 (p. 40, grifo do autor), no artigo 1º, parágrafo 1º que define: “para efeito desta Instrução Normativa entende-se por: **XI. PROFESSOR ARTICULADOR:** o professor indicado para dar suporte pedagógico aos professores regentes nas Escolas Cicladas”. Porém, não especifica como será desenvolvido este suporte pedagógico, nem qual a função do Professor Articulador.

A função do Professor Articulador é mencionada pela primeira vez na Portaria nº 108/2001, que dispõe sobre os critérios para escolha e atuação do Coordenador o, Laboratório de Informática, Coordenador de Área e Professor Articulador, das Unidades Estaduais de Ensino. Assim descreve no artigo 1º:

a) Ser professor efetivo ou servidor estável na função de professor com formação de Licenciatura Plena, preferencialmente com habilitação em

Pedagogia, ou área específica conforme o disposto nos artigos 4º e 90 da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998;

b) Ter participado do processo de atribuição de classes e/ou aulas na 1ª fase da 1ª etapa da unidade escolar onde pretende atuar como coordenador ou articulador;

c) Ser escolhido entre os seus pares conforme plano de trabalho apresentado aos professores/pares da Unidade Escolar

§ 1º Com referência ao professor articulador, será escolhido pelo conjunto de professores do ciclo, e este deverá ter experiência em alfabetização (MATO GROSSO, 2001, p. 38).

A referida portaria destaca ainda em seu artigo 5º, as competências necessárias ao professor que pretende assumir a função de Professor Articulador:

Art. 5º. As atribuições dos Professores da Educação Básica nas referidas funções deverão abranger as seguintes ações:

III- Ao Articulador compete:

a) Investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando;

b) Criar estratégias de atendimento educacional complementar integradas, as atividades desenvolvidas nas turmas;

c) Proporcionar diferentes vivências visando o resgate da autoestima, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos onde os alunos apresentam dificuldades;

d) Participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe;

e) Registrar as atividades desenvolvidas, a frequência dos diferentes grupos e os avanços na Ficha de Desenvolvimento do Educando;

f) Garantir a frequência dos alunos inclusos no programa de apoio pedagógico, através de diálogo com os alunos.

g) Comunicar aos pais a necessidade do atendimento no referido programa (MATO GROSSO, 2001, p. 39, grifo do autor).

Embora a função do Professor Articulador esteja prevista, e não detalhada, desde a Instrução Normativa nº 003 de 1999, um fato que me chamou a atenção é a invisibilidade desse profissional, que não é mencionado nas três Instruções Normativas¹², subsequentes são elas nº 002/2002, nº 007/2004 e a nº 005/2005. Porque não aparece? Já se considerava consolidada implicitamente sua função?

A Instrução Normativa nº 005/2003, em seu artigo 10 destaca uma informação que até então não havia sido mencionada, sobre o quantitativo de alunos que garante à escola o direito de designar um professor para a função de Professor Articulador:

Art. 10 f) Professor Articulador/Ensino Fundamental organizado em ciclos Nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, estruturadas em ciclos

¹² As Instruções normativas se referem à atribuição de classes e/ou aulas para ano seguinte a que foram publicadas.

de formação, para os 1º e 2º ciclos, poderá ter designado um professor na função de articulador, para cada grupo de 250 alunos, independentes do turno de funcionamento (MATO GROSSO, 2003, p. 36, grifo do autor).

Neste período, a implantação da organização curricular em Ciclos estava acontecendo de forma gradativa nas escolas públicas estaduais, por este motivo a legislação citada anteriormente menciona que o Professor Articulador será designado apenas para o 1º e 2º ciclos.

A partir do ano de 2007 passa a vigorar em todo o estado de Mato Grosso o ensino de nove anos e, segundo a Instrução Normativa nº 006/2006 (p.15), “as matrículas no primeiro ano do Ensino Fundamental só serão realizadas nesta perspectiva”. Seguem orientações para as escolas que trabalham com ciclo de formação, que a partir deste ano, deverão garantir a oferta dos três ciclos. É neste contexto também que se desenvolve inicialmente os estudos de formação continuada, por meio do Projeto Sala de Professor, que tem por objetivo “assegurar a formação, acompanhamento e avaliação do desempenho da prática educativa; e, consequentemente a melhoria da qualidade de ensino” (MATO GROSSO, 2007, p. 15).

A referida Instrução Normativa destaca em seu artigo 10, item IV especificamente sobre o Professor Articulador da Aprendizagem:

1. Para as escolas estaduais com o ensino organizado em ciclos de formação, especialmente para o 1º e 2º ciclos, será concedido e eleito entre os pares um Professor Articulador da Aprendizagem para atender, no mínimo, 125 alunos. A partir deste número será concedido mais um professor articulador para cada 250 alunos, também eleito entre os pares.
2. O Professor na função de Articulador da Aprendizagem do 1º e 2º ciclos deve ser habilitado em Pedagogia e possuir conhecimento e/ou experiência em alfabetização, com regime integral de 30 horas.
3. As escolas que trabalham o 3º ciclo terão direito a 01 (um) Professor Articulador da Aprendizagem, escolhido entre seus pares, com regime integral de 30 horas e experiência e formação acadêmica em Licenciatura plena na disciplina que apresentar maior relevância e necessidade apontada pela comunidade escolar (MATO GROSSO, 2007, p. 17).

É possível observar que, a partir desta legislação, é acrescida à denominação de Professor Articulador o termo Aprendizagem, passando a ser identificado como Professor Articulador da Aprendizagem. Sendo disponibilizados dois Professores Articuladores; um habilitado em Pedagogia para atender 1º e 2º ciclo e outro com Licenciatura plena para atender o 3º ciclo nas disciplinas que os alunos apresentarem maior dificuldade.

Esta Instrução Normativa destaca ainda em seu artigo 10:

e) Professores efetivos remanescentes pedagogos atribuirão aulas em substituição a titulares da mesma habilitação designados para as funções de: Coordenador Pedagógico/Professor Articulador, Assessor, Diretor e os profissionais em cedência na forma da Lei (MATO GROSSO, 2007, p. 17).

A Instrução Normativa nº 009/2008, especifica em seu artigo 9º, que a escolha do Professor Articulador deve acontecer entre os pares, obedecendo às fases anteriores de atribuição desse profissional:

III - 3ª fase - dia 02.12.08 - após conclusão da 2ª fase deverá ser escolhida entre os pares, os professores para exercerem a função de Coordenador Pedagógico e de Professor Articulador, observando critérios constantes na Portaria nº. 257/08/GS/Seduc/MT (MATO GROSSO, 2008, p. 27).

Esta Instrução Normativa destaca em seu artigo 12, que trata das etapas de atribuição, um fato que até então não havia aparecido nas legislações analisadas anteriormente, que “o professor articulador só poderá atribuir aulas adicionais no período noturno, observando o teto limite de 10 horas semanais”.

Em seguida é publicada pela SEDUC/MT, a Instrução Normativa nº 010/2008, que *dispõe sobre alterações, da Instrução Normativa nº. 009/08/ GS/SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial de 22.10.08*. Segundo o Secretário de Educação, na época Ságuas Moraes Souza, as alterações se justificam em atendimento às sugestões encaminhadas pelas unidades envolvidas no processo de atribuição da jornada de trabalho. Uma das alterações percebidas é no artigo 9º deste documento que traz uma redação diferente ao se referir ao Professor Articulador:

a) atribuição de “turma de articulação” ao Professor Articulador, eleito entre os pares, com base no quadro de vagas oriundo do número de alunos/turmas, ou seja, turmas com o número de alunos igual ou superior a 80% dos critérios estabelecidos para composição de turmas com base na Portaria nº 253/08/GS/Seduc/MT (MATO GROSSO, 2008, p. 23).

Essa diferença consiste no termo “turma de articulação” que até então não havia sido empregado nas legislações anteriormente analisadas.

Outra alteração que consta no artigo 9º, referente às fases de atribuição, não cita o Professor Articulador: “a) III 3ª fase - dia 02.12.08 - após conclusão da 2ª fase deverá ser escolhida entre os pares, os professores para exercerem a função de Coordenador Pedagógico, observando critérios constantes na Portaria nº 257/08/GS/Seduc/MT (MATO GROSSO, 2008, p. 23)”.

A redação do item IV deste documento também se difere da Instrução Normativa anterior, pois não menciona a substituição da função de Professor Articulador como possibilidade de atribuição pelo professor remanescente.

IV - 4ª Fase - dia 04.12.08, período vespertino, **prioritariamente** para os professores efetivos ou estabilizados, **remanescentes na escola, habilitados na disciplina a que concorre e posteriormente em disciplinas incluídas na área do conhecimento de sua formação** (conforme Art. 13 e 18 da Instrução Normativa 008/08/GS/Seduc/MT), em substituição ao Diretor, Coordenador Pedagógico e outros em cedência na forma da lei (MATO GROSSO, 2008, p. 23, grifos do autor).

Analizando a Portaria nº 371/2009, esta cita que o professor de turma de superação¹³ deverá elaborar um Plano de Superação e, trabalhar em consonância com o Professor Articulador e o professor do ciclo, orientação inédita que não apareceu nos documentos anteriores.

Esta portaria traz em seu anexo I a distribuição do Professor Articulador pelo quantitativo de alunos, com um diferencial, que agora este quantitativo está compreendido entre 75 a 150 alunos para a escola ter direito a um Professor Articulador¹⁴.

A referida portaria menciona ainda, que a atribuição do Professor Articulador será realizada conforme documento específico estabelecido na Portaria nº 384/2010, que *dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador, professor da sala de superação e*

13 Art.25. Compete à equipe gestora da unidade escolar organizar **TURMAS DE SUPERAÇÃO** para correção de fluxo dos alunos com defasagem de 2 (dois) anos idade/ciclo, considerando a data de 30 de abril, de modo a favorecer a enturmação mais adequada no ano seguinte ou em qualquer tempo em que o aluno apresentar o desenvolvimento esperado.

§ 1º Cada unidade escolar deve sistematizar e encaminhar para análise e aprovação da Coordenadoria do Ensino Fundamental/Gerência de Organização Curricular/SUEB até **20/11/2009**, o Plano de Superação, o qual deve ser trabalhado pelos professores dessas turmas em parceria com os professores articuladores e professores do ciclo visando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

§ 2º Para atuar nas turmas de Superação o professor deve ser efetivo ou estabilizado com formação em Pedagogia ou Normal Superior.

14 ANEXO I DISTRIBUIÇÃO DE PROFESSOR ARTICULADOR

1º e 2º CICLOS - entre 75 a 150 alunos

As escolas que trabalham com o **1º e 2º ciclos**, e com número de alunos compreendidos entre 75 a 150 alunos, terão direito a 01 (um) Professor Articulador, habilitado em Pedagogia e com conhecimento e/ou experiência em alfabetização, com regime integral de 30 horas;

II - a partir de 150 alunos

a partir de 150 alunos será concedido **mais 01 (um)** professor articulador **para cada 250 alunos**, isto é: a partir de 150 alunos, a cada grupo de 250 alunos a unidade escolar terá direito a mais 1(um) professor articulador. Ex.:

- a) 1 professor articulador = de 75 a 150 alunos
- b) 2 professores articuladores = 150 alunos mais 250 alunos
- c) 3 professores articuladores = 150 alunos mais 250 alunos, mais 250 alunos

3º CICLO

III – a partir de 5 turmas

As escolas que trabalham com o 3º Ciclo, a partir de 05 (cinco) turmas terão direito a **1 (um) Professor Articulador**, com formação acadêmica em Licenciatura Plena/Letras ou Matemática – na disciplina **Língua Portuguesa ou Matemática** apontada pela comunidade escolar como **maior relevância e necessidade**.

professor da sala de recursos multifuncionais das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.

Esta Portaria nº 384/2010, específica para atribuição do Professor Articulador, é a mais completa até então publicada para este fim. Destaca o perfil exigido para desenvolver a função de Professor Articulador, conforme consta no artigo 2º, parágrafo 1º:

§ 1º para a função de professor articulador da aprendizagem o candidato deverá:

I - ser professor efetivo ou estabilizado, com jornada de trabalho de 30 horas/semanais;

II - ter formação em Licenciatura Plena:

a) em pedagogia ou normal superior, para atuar no 1º e 2º Ciclo;

b) em Letras e Matemática – nas disciplinas de Língua **Portuguesa e Matemática**, para atuar no

3º Ciclo apontada pela comunidade escolar como **maior relevância e necessidade**.

III – ter experiência docente em alfabetização de no mínimo 02 anos para atuar no 1º e 2º ciclo;

IV - ter experiência docente de no mínimo 02 anos para atuar no 3º ciclo (MATO GROSSO, 2009, p. 11, grifos do autor).

Sobre as situações que impedem o professor a concorrer para a função de Professor Articulador da Aprendizagem, artigo 3º:

Art. 3º Não poderá concorrer a atribuição na função de professor articulador da aprendizagem [...] os profissionais que estiverem nas situações funcionais abaixo:

I - em processo de licença prêmio;

II - em processo de licença para tratamento de saúde;

III - em readaptação de função;

IV - com vínculo empregatício em 02(duas) redes de ensino;

V - em constantes Licenças para Tratamento de Saúde (MATO GROSSO, 2009, p. 11).

Em seguida no artigo 4º, para garantir o direito de a escola ter a função do Professor Articulador da Aprendizagem orienta sobre o espaço físico que deverá ser ofertado para o desenvolvimento das atividades deste profissional: “Art. 4º Para assegurar o direito da unidade escolar ter professores nas funções de professor articulador [...] a equipe gestora deverá disponibilizar espaço físico com as mesmas adequações de uma sala de aula” (MATO GROSSO, 2009, p. 11).

O processo de atribuição para a função de Professor Articulador da Aprendizagem deve ocorrer seguindo algumas etapas, como evidenciado no artigo 5º desta portaria:

Art.5º O processo de atribuição para função de professor articulador da aprendizagem, [...] deverá ser observado às seguintes etapas:

I - 03.12.09 a 06.12.09 - inscrição do (a) candidato (a) na unidade escolar (Anexos IV);

II - 07.12.09 – encaminhamento das fichas de inscrição para a Assessoria Pedagógica do município jurisdicionado ao pólo;

III - 07.12.09 a 22.01.10 – período de avaliação dos (as) candidatos (as) pela Assessoria Pedagógica do município jurisdicionado ao pólo;

IV - 25.01.10 – a Assessoria Pedagógica entregará o resultado à unidade escolar para atribuição das funções de professor articulador da aprendizagem, de professor de turma de superação e/ou professor da sala de recursos multifuncionais, na unidade escolar da inscrição do (a) candidato (a) (MATO GROSSO, 2009, p. 11).

Esta portaria traz como diferencial a orientação de que o professor candidato à função de Professor Articulador da Aprendizagem deve realizar sua inscrição na unidade escolar e esta inscrição será analisada e avaliada pela assessoria pedagógica, para posterior devolutiva à escola. Destaca, ainda, detalhadamente, em seu anexo I a função desse profissional, as atividades que devem ser desenvolvidas por ele, as capacidades e atitudes que devem ser observadas para desenvolver esta função, assim como o conhecimento sobre a Proposta Política Pedagógica da Unidade Escolar; as necessidades de aprendizagem dos alunos, o perfil de saída desses alunos e os materiais pedagógicos disponíveis na escola. Por este motivo, como já mencionei anteriormente, considero esta Portaria a mais completa até então publicada para este fim, pois explicita claramente todas as atribuições que competem ao Professor Articulador de Aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento de seu trabalho.

A redação do artigo 13 da Portaria nº 584/2010, ressalta que o Professor Articulador poderá atribuir aula no período noturno com limite de vinte (20) horas semanais, diferentemente da orientação nas portarias analisadas anteriormente, em que este limite era de apenas dez (10) horas semanais. Esta redação traz um ponto que merece ser problematizado: quais as consequências de possibilitar que esse Professor assuma uma carga horária de mais vinte (20) horas semanais, além das trinta (30) horas que já dedica ao Laboratório de Aprendizagem?

A referida portaria em seu artigo 26 destaca que “para as escolas estaduais com o ensino organizado em Ciclos de Formação Humana será concedido PROFESSOR ARTICULADOR DA APRENDIZAGEM para o 1º e 2º Ciclo, conforme *Anexo¹⁵ I* desta

Portaria”. Não sei se tem alguma relevância, mas, convém ressaltar, que é a primeira vez que o termo Professor Articulador da Aprendizagem aparece redigido em letra maiúscula em uma portaria.

Cabe destacar, no entanto, que a partir da vigência desta portaria, qual seja o ano de 2011, a escola não terá direito a um Professor Articulador da Aprendizagem para o 3º ciclo, devendo este atendimento ser realizado pelo professor regente, no momento de hora atividade, conforme redação do artigo 26, parágrafo único: “Para o 3º Ciclo, a unidade escolar deverá planejar junto aos professores efetivos, durante o cumprimento das horas atividades, o atendimento dos alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem” (MATO GROSSO, 2009, p. 11).

Esta observação consta também no anexo I desta portaria¹⁶. O artigo 27 deste documento destaca ainda, que a atribuição de classes e/ou aulas para o Professor Articulador da Aprendizagem ocorrerá conforme critérios estabelecidos pela Portaria nº 586/2010, específica para este fim. E no Parágrafo Único diz que o professor candidato a esta função deverá participar inicialmente do processo de atribuição de classes e/ou aulas conforme calendário que consta na Instrução Normativa nº 017/2011.

A Portaria nº 586/2010 define em seu artigo 3º, parágrafo 2º duas situações para organização do trabalho da Articulação da Aprendizagem:

§ 2º O trabalho da Articulação da Aprendizagem está organizado em duas situações:

As escolas que trabalham com o **1º ciclo**, e com número de alunos compreendidos entre 75 a 150 alunos, terão direito a 01 (um) Professor Articulador, habilitado em Pedagogia e com conhecimento e/ou experiência em alfabetização, com regime integral de 30 horas;

A partir de 150 alunos será concedido **mais 01 (um)** professor articulador **para cada 150 alunos**, isto é: a cada grupo de 150 alunos a unidade escolar terá direito a mais 1(um) professor articulador.

Ex.:

- a) 1 professor articulador = de 75 a 150 alunos
- b) 2 professores articuladores = (150 + 150) alunos = 300 alunos
- c) 3 professores articuladores = (150 + 150 + 150) alunos = 450 alunos

2º CICLO

As escolas que trabalham com o **2º ciclo**, e com número de alunos compreendidos entre 75 a 150 alunos, terão direito a 01 (um) Professor Articulador, habilitado em Pedagogia e com conhecimento e/ou experiência em alfabetização, com regime integral de 30 horas;

II - a partir de 150 alunos

a partir de 150 alunos será concedido **mais 01 (um)** professor articulador **para cada 250 alunos**, isto é: a partir de 150 alunos, a cada grupo de 250 alunos a unidade escolar terá direito a mais 1(um) professor articulador.

Ex.:

- a) 1 professor articulador = de 75 a 150 alunos
- b) 2 professores articuladores = (150 + 250) alunos = 400 alunos
- c) 3 professores articuladores = (150 + 250 + 250) alunos = 650 alunos

16 3º CICLO

Para o 3º Ciclo, a unidade escolar deverá planejar o atendimento dos alunos que apresentarem dificuldades na aprendizagem, junto aos professores efetivos, durante o cumprimento das horas atividades.

I - Articulação I - para atender alunos do 1º ciclo - Deverá ser atribuído um professor licenciado em Pedagogia ou Normal Superior, com carga horária de 30 horas semanais conforme número de alunos, conforme *ANEXO I* da Portaria nº 584/10/GS/Seduc/MT;

II - Articulação II – Para atender alunos do 2º Ciclo – Deverá ser atribuído um professor licenciado em Pedagogia ou Normal Superior, com carga horária de 30 horas semanais conforme número de alunos, conforme *ANEXO I* da Portaria nº 584/10/GS/Seduc/MT (MATO GROSSO, 2010, p. 1-2, grifos do autor).

Com base nesta orientação, os proponentes entendem que os alunos do 1º ciclo têm necessidades básicas de alfabetização e os alunos do 2º ciclo dificuldades mais relacionadas às disciplinas específicas. Mas na prática, o que se tem vivenciado é que as dificuldades de alfabetização ocorrem em todas as turmas compreendidas entre 1º, 2º e 3º ciclo.

Revogando os dispositivos desta Portaria nº 586/2010, é publicada em 13 de outubro de 2011 a Portaria nº 453/2011, específica para atribuição do Professor Articulador da Aprendizagem, que preconiza em seu artigo 3º, parágrafo 2º:

Art. 3º § 2º - A organização do trabalho da Articulação da Aprendizagem se dará de maneira a atender todos os alunos com desafios de aprendizagens considerando: o 1º ciclo, o 2º ciclo e o 3º ciclo, de acordo com a organização da escola (MATO GROSSO, 2011, p. 1)¹⁷.

Este documento cita também em seu artigo 3º, parágrafo 1º, item V a necessidade do Professor Articulador de Aprendizagem “elaborar projeto de proposta de apoio à aprendizagem dos alunos com desafios de aprendizagem”. Esta proposta de intervenção deve considerar o diagnóstico realizado pelo professor regente com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Este trabalho desenvolvido pelo Professor Articulador de Aprendizagem deve ser acompanhado pela coordenação pedagógica e em consonância com os professores regentes dos alunos que necessitam desse apoio pedagógico.

Um destaque que consta no artigo 6º da referida portaria é sobre o ambiente de trabalho do Professor Articulador de Aprendizagem, “Para assegurar o direito da unidade escolar ter professor articulador da aprendizagem, a equipe gestora deverá disponibilizar sala de aula, não sendo possível utilizar outros ambientes para esse trabalho”. É possível observar que algumas escolas não levam em consideração o que é preconizado neste artigo, pois o ambiente de trabalho disponibilizado ao Professor Articulador de Aprendizagem é um espaço muitas vezes pouco agradável, pequeno e até mesmo distante dos outros segmentos da escola.

17 O artigo 11 desta Portaria traz a seguinte redação: Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos legais a partir do ano letivo de 2011, revogadas as disposições em contrário.

A Instrução Normativa nº 017/2011 que *dispõe sobre o processo de atribuição de classes e/ou aulas do Professor para o ano letivo de 2012 e demais providências*, menciona em seu artigo 10, que o processo de atribuição do Professor Articulador da Aprendizagem seguirá orientação em Portaria específica para este fim:

III - 3ª fase - dia 25.01.12 - após conclusão da 2ª fase deverá ser escolhida entre os pares, os professores para exercerem a função de Coordenador Pedagógico e Professor Articulador da Aprendizagem, observando critérios que constam na Portaria nº. 451/11/GS/Seduc/MT e Anexos e a Portaria nº 453/11/GS/Seduc/MT (MATO GROSSO, 2011, p. 4-5).

O quantitativo de alunos atendidos pelo Professor Articulador até a vigência da Portaria nº 451/2011 era de 75 a 150 alunos um Professor Articulador, de 150 a 300 alunos dois Professores Articuladores e até 450 alunos três Professores Articuladores para o 1º ciclo. A Portaria supracitada traz em seu anexo I, um diferencial em relação a esse quantitativo, que agora passa a ser de 300 alunos para que a escola tenha direito a um Professor Articulador, independente do ciclo.

Para o 2º ciclo este quantitativo era de 75 a 150 alunos um Professor Articulador, de 150 a 400 alunos dois Professores Articuladores e até 650 alunos três Professores Articuladores.

A Portaria nº 306/2012 em seu artigo 15, item IV faz uma ressalva para os professores de contrato temporário ou em aulas livres, especificamente para o professor aposentado sobre a impossibilidade de assumir a função de Professor Articulador da Aprendizagem devido à carga horária:

Art. 15. Para professores candidatos a contratos temporários em aulas livres ou em substituição deverá ser observado no ato da atribuição:
IV – ao professor aposentado poder-se-á atribuir à carga horária máxima de 20 horas semanais, sendo-lhe vedado atribuição em funções que exigem atribuição de 30 h/a, tais como coordenador pedagógico, coordenador de área, professor articulador da aprendizagem, professor de sala de recursos multifuncionais, professor mais educação, professor intérprete surdo, professor ceja e outros (MATO GROSSO, 2012, p. 3-4).

No mesmo artigo, porém no item V cita que “ao professor articulador da aprendizagem, contratado temporariamente, será atribuído jornada de 30 horas semanais”. Este detalhe é muito importante, pois denota o entendimento, por parte do poder público, de que o trabalho do professor não se caracteriza somente por atividades desenvolvidas nos

limites da sala de aula, mas se prolonga para outros contextos da escola, como enfatiza Paro (2011):

A gestão do tempo dedicado aos afazeres escolares refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica [...], estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o ofício de professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma ‘sala de aula’ (PARO, 2011, p. 173, grifo do autor).

O artigo 29, parágrafo 1º da referida portaria destaca um critério avaliativo para que o Professor Articulador dê continuidade ao trabalho no ano seguinte. Este critério não era considerado nos documentos anteriores.

Art. 29 § 1º - o professor candidato a função de Articulador de Aprendizagem somente poderá dar continuidade baseado no resultado da avaliação que será disponibilizada no sistema Sigeduca. Será considerado **bem avaliado o** Professor Articulador da Aprendizagem que obtiver como resultado o **mínimo na avaliação geral** (MATO GROSSO, 2012, p. 8, grifos do autor).

O parágrafo 2º do mesmo artigo mencionado anteriormente também evidencia uma informação que até então não havia aparecido nos documentos analisados, o fato de que ao assumir a função de Professor Articulador da Aprendizagem, este professor deverá ser atribuído pela comissão somente nesta função, sendo desconsiderada sua atribuição anterior.

Art. 29 § 2º - O professor candidato a exercer a função descrita no *caput* do artigo deverá participar inicialmente do processo de atribuição de classes e/ou aulas conforme calendário que consta na Instrução Normativa 013/12/GS/SEDUC e, em caso de ser escolhido para a função, a Comissão de Atribuição deverá retirar sua atribuição, cabendo-lhe unicamente a atribuição na função de Professor Articulador da Aprendizagem (MATO GROSSO, 2012, p. 9).

Logo em seguida no parágrafo 3º é mencionado o espaço físico destinado ao Professor Articulador da Aprendizagem: § 3º - “para assegurar o direito de ter professor articulador da aprendizagem a unidade escolar deverá disponibilizar sala de aula, não sendo possível utilizar outros ambientes para esse trabalho”.

O artigo 30 deste documento destaca que o profissional (professor) em readaptação tem como possibilidade atuar juntamente com o Professor Articulador da Aprendizagem, nas atividades de apoio ao aluno. Esta possibilidade não havia sido mencionada em documentos anteriores.

Art.30. Os *PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM READAPTAÇÃO* desenvolverão atividades pedagógico-administrativas de acordo com suas possibilidades de atuação, contribuindo com a gestão dos processos pedagógicos e administrativos da escola, a cumprir o regime/jornada de trabalho de 30 horas semanais, no horário escolar estabelecido pela escola como de atendimento ao aluno, tais como: a) apoio ao processo ensino aprendizagem em atividades complementares à sala de aula, correlatas as atividades de articulação da aprendizagem (professor) (MATO GROSSO, 2012, p. 9).

Podendo ser designado até dois professores para desenvolver esta atividade de apoio, conforme redação do parágrafo 3º do referido artigo.

§ 3º - A atribuição dos profissionais em readaptação dar-se-á nas vagas constantes nas alíneas acima supracitadas obedecendo a necessidade de manutenção do quadro das unidades escolares, observando a contagem de pontos e não podendo exceder o quantitativo de cargos de direito conforme estabelecido nesta Portaria, exceto para a *alínea 'a'* que poderá ser atribuído até 2 professores, sendo um para cada turno de atendimento do ciclo de Formação Humana, para auxiliar o professor articulador da aprendizagem em atividades complementares à sala de aula (MATO GROSSO, 2012, p. 9).

Vale ressaltar, que fica assegurado nesta Portaria nº 306/2012 em seu artigo 35, que a partir do ano de 2013, as escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, tem direito de designar um professor para assumir a função de Professor Articulador do EMI¹⁸. Porém, a função deste professor não está ligada diretamente ao atendimento pedagógico do aluno, mas sim em ações e projetos desenvolvidos pelo professor.

18 I. São atribuições do *Professor Articulador do ProEMI*: a) Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das idéias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola; b) Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular; c) Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola, relatando semestralmente, em conjunto com o Coordenador, e posteriormente enviar relatório à Coordenação do Programa na SEDUC; d) Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Ensino Médio e com outras instituições possibilitando: ☐ a gestão compartilhada; ☐ a ampliação dos territórios educacionais; ☐ dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região. § 1º - A jornada de trabalho do *Professor Articulador do ProEMI* será de 30 horas, para atender todos os turnos de funcionamento da escola; § 2º- Caberá, ainda, ao professor articulador responsável pelas ações do *ProEMI*: 1. participar das reuniões pedagógicas da escola; 2. participar da Sala do Educador; 3. acompanhar o conselho de classe; 4. em articulação com o coordenador pedagógico:

Esta portaria traz em seu anexo I, orientações de que o número de Professores Articuladores será obtido pelo quantitativo de alunos que a escola possui¹⁹.

Em 2012 é publicada a Portaria nº 308/2012, para vigência no ano seguinte. Este documento *dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino*. Em seu artigo 2º, parágrafo único traz uma orientação inédita: “os candidatos bem sucedidos na avaliação dos articuladores no ano de 2012 terão preferência para atribuição na Sala de Articulação para o ano de 2013”.

O artigo 3º, parágrafo 1º desta portaria destaca que cabe ao Professor Articulador de Aprendizagem atender os alunos de todos os ciclos: “§ 1º A organização do trabalho da Articulação da Aprendizagem se dará de maneira a atender todos os alunos com desafios de aprendizagens considerando: o 1º ciclo, o 2º ciclo e o 3º ciclo, de acordo com a organização da escola”.

Segue no parágrafo 3º deste mesmo artigo, a orientação de que “só terão direito à atribuição do Professor Articulador da Aprendizagem as escolas que realizaram o processo de enturmação por idade, cabendo às Assessorias Pedagógicas o acompanhamento das matrículas”. A estrutura curricular por ciclos visa oferecer apoio pedagógico para os alunos que não acompanham a turma, quando estas dificuldades não são devidamente sanadas pelos professores regentes.

Em seguida o artigo 6º aborda como será o processo de escolha do Professor Articulador da Aprendizagem:

Art. 6º. A escola deverá formar uma comissão que será composta pela equipe gestora, CDCE e Assessoria Pedagógica, que terá como atribuição:

I - analisar a fichas de inscrição;

II - avaliar o projeto apresentado pelo candidato;

III - apresentar o resultado da avaliação dos candidatos inscritos para que o corpo docente escolha o profissional que exercerá a função de professor articulador da aprendizagem (MATO GROSSO, 2012, p. 2).

a) acompanhar o planejamento dos professores;

b) acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos com o intuito de intervir e evitar reprovações;

c) monitorar alunos infrequentes e evitar evasão.

18 ANEXO I PROFESSOR ARTICULADOR DA APRENDIZAGEM PARA O CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA O QUANTITATIVO DE PROFESSOR ARTICULADOR DA APRENDIZAGEM PARA AS UNIDADES ESCOLARES ORGANIZADAS POR CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA SERÁ OBTIDO ATRAVÉS DO NÚMERO DE ALUNOS.

I – A escola organizada em Ciclos de Formação Humana, terá direito ao Professor Articulador da Aprendizagem, para atender aos alunos que apresentam desafios de aprendizagem de acordo com o quadro abaixo:

- de 150 a 300 estudantes: Um Articulador; » mais de 300 estudantes: Um Articulador a cada 300 estudantes.

Na ficha de inscrição o candidato à função de Professor Articulador da Aprendizagem, deverá anexar o Projeto da proposta de apoio pedagógico dos alunos com desafios de aprendizagem.

Em análise à Portaria nº 434/2013, é possível observar algumas alterações concernentes ao Professor Articulador da Aprendizagem, no que se refere a sua forma de ingresso na função e a carga horária de trabalho. O artigo 29, deste documento traz a seguinte redação “toda escola de ensino fundamental da rede estadual organizada por Ciclos de Formação Humana terá direito a pelo menos um professor articulador com carga horária distribuída em até 30 horas”. Em seguida nos parágrafos 6º e 7º deste mesmo artigo determina que:

§ 6º. A atribuição do articulador não será diretamente na função e sim como carga horária complementar (10, 20 ou 30 horas) não podendo ultrapassar o cômputo de 30 h/a semanais, estando incluído neste total a hora atividade, devendo a atribuição dessa carga horária, ocorrer somente após atribuição de classe e/ou aulas;

§ 7º. O candidato a função descrita no *caput* do artigo deverá participar do processo de atribuição de classes e/ou aulas conforme calendário que consta na Instrução Normativa 009/13/GS/Seduc/MT e, em caso de ser escolhido para a função, será acrescida à sua jornada de trabalho, a carga horária destinada à Articulação (MATO GROSSO, 2013, p. 54).

Estas alterações são muito significativas e podem ter impacto direto na qualidade de atendimento aos alunos com desafios de aprendizagem, pois não há mais um Professor Articulador exclusivamente para trabalhar com esses alunos e sim uma carga horária complementar ao trabalho desse professor, que terá que realizar planejamentos distintos para sua turma de regência e para sua turma de articulação.

Um fator relevante observado nesta portaria é que o projeto elaborado pelo Professor Articulador da Aprendizagem deve considerar as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no diagnóstico realizado pela escola, conforme explicitado no artigo 29, parágrafo 2º: “as necessidades apresentadas no diagnóstico embasarão a elaboração do projeto de mediação das aprendizagens da articulação do coletivo dos Ciclos da unidade escolar”. Ainda sobre o projeto, o parágrafo seguinte evidencia que:

§ 3º. O projeto de mediação das aprendizagens da articulação do coletivo dos Ciclos deverá:

- I - estar em consonância e ser contemplado no Projeto Político Pedagógico;
- II - estar prioritariamente relacionado aos processos de alfabetização;

III - ser acompanhado e validado pela Assessoria Pedagógica e encaminhado via parecer às equipes da SUEB/SUDE para parecer final e liberação no sistema pela SUGP para atribuição (MATO GROSSO, 2013, p. 54).

O parágrafo 5º do referido artigo reafirma uma orientação já observada em portarias anteriores, sobre a possibilidade de atribuição do Professor Articulador para atender necessidades de alfabetização ou habilitado em outras áreas afins.

§ 5º. Caso os processos de alfabetização já estejam consolidados e o projeto de mediação das aprendizagens da articulação apresente outras necessidades de aprendizagem dos alunos, a unidade escolar poderá atribuir professor articulador com habilitação nas áreas diagnosticadas (MATO GROSSO, 2013, p. 54).

Sobre o espaço físico destinado ao Professor Articulador da Aprendizagem o parágrafo 8º, ainda do artigo 29 determina que “para assegurar o direito de ter professor articulador da aprendizagem a unidade escolar deverá disponibilizar espaço físico adequado”. Nesta portaria não há anexo mencionando o Professor Articulador.

A Portaria nº 310/2014 em seu artigo 29, parágrafo 1º, acrescenta ao espaço físico destinado ao Professor Articulador da Aprendizagem, a necessidade de que este tenha ambiência pedagógica “para assegurar o direito de ter professor articulador da aprendizagem a unidade escolar deverá disponibilizar espaço físico e ambiência pedagógica”. Como já mencionei anteriormente, com base em observações realizadas nas escolas, o ambiente de trabalho que a escola destina ao Professor Articulador, muitas vezes, não segue necessariamente as determinações das portarias, pois são inadequados.

Em relação à carga horária de trabalho do Professor Articulador da Aprendizagem, a referida portaria em seu artigo 29, parágrafos 2º e 8º traz as mesmas orientações que o documento citado anteriormente, de que será distribuída em 10, 20 ou 30 horas, como carga horária acrescida à sua jornada de trabalho.

Um fato novo acrescido ao diagnóstico é de que este deverá considerar os índices das avaliações internas e externas, conforme segue no parágrafo 4º do referido artigo:

§ 4º. O diagnóstico deve considerar os resultados das avaliações internas realizadas no processo de ensino e aprendizagem e avaliações externas - Avaliação Nacional da Aprendizagem - ANA; Provinha Brasil/Prova Brasil (IDEB) que irá fundamentar a elaboração do projeto de mediação das aprendizagens da articulação do coletivo dos Ciclos da unidade escolar (MATO GROSSO, 2014, p. 33).

Em suma, esta portaria não destaca em sua redação mais nenhum item inédito, em relação ao Professor Articulador da Aprendizagem, por este motivo, não repetirei os aspectos já abordados.

A Portaria nº 416/2015, traz em seu artigo 10, item XI uma orientação que até então não apareceu nos documentos analisados:

Art. 10 XI - caso ocorram situações de algum professor efetivo atribuído em turmas do 1º ciclo que esteja ocupando funções de direção escolar, coordenador pedagógico, professor do laboratório de aprendizagem, sala de recurso multifuncional, entre outras, desistir de sua respectiva função e querer retornar para a sala de aula, o mesmo terá prioridade sobre a atribuição do contrato temporário, independente de possuir ou não formação do PNAIC. O mesmo ocorrerá em situações de remoção e ou posse de concurso de professores efetivos (MATO GROSSO, 2015, p. 18, grifo do autor).

A partir desta portaria as salas de Apoio Pedagógico passam a ser denominadas de Laboratório de Aprendizagem²⁰, conforme preconiza o artigo 29. O referido artigo determina ainda sobre a área e turma de atuação do Professor Articulador de Aprendizagem:

Art. 29 Cada unidade escolar de Ensino Fundamental terá direito ao Professor Articulador de Aprendizagem no qual atuará com foco em alfabetização (alfabetização em Linguagem e alfabetização Matemática) para atender alunos a partir do 4º ano ou, em casos excepcionais, poderá ser focado nas áreas de conhecimento (Linguagens ou Matemática) para atender alunos a partir do 6º ano com defasagens de aprendizagens. As unidades escolares deverão organizar espaço adequado para a atuação desse profissional, o qual será denominado Laboratório de Aprendizagem (MATO GROSSO, 2015, p. 23).

De acordo com a vigência desta portaria, qual seja, no ano de 2016, ocorre uma alteração no público alvo atendido pelo Professor Articulador da Aprendizagem, que agora é a partir do 4º ano, ou seja, somente 2º e 3º ciclo.

Em seguida, o parágrafo 1º do artigo 29, faz referência às regras para o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem:

§ 1º Regras para o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem:

a) serão encaminhados ao Laboratório de Aprendizagem os estudantes que apresentarem maiores defasagens de aprendizagem;

20 Vale ressaltar que a referida Portaria menciona alteração na terminologia Laboratório de Aprendizagem, porém não o conceitua.

- b) as turmas devem conter quantidades de estudantes que permitam uma ação do professor de forma que possibilite um acompanhamento próximo dos mesmos. De modo geral, a escola deverá se organizar de acordo com os resultados obtidos no diagnóstico, dividindo as 20 (vinte) horas/aula do professor de acordo com a necessidade identificada;
- c) todos os alunos a partir do 4º ano deverão ser acompanhados pelo professor articulador de aprendizagem quando houver a necessidade e se a escola ofertar Ensino Fundamental em dois turnos, o professor articulador deverá atuar em ambos;
- d) o espaço físico deve ser organizado de tal forma que comporte o número de estudantes, conforme alínea “b” e, contendo materiais pedagógicos diversificados (ábacos, alfabetos móveis, jogos pedagógicos, computadores, etc.);
- e) no início do ano letivo, os estudantes que apresentaram defasagem de aprendizagem no ano letivo anterior, assim como os oriundos de outra unidade escolar que forem diagnosticados com defasagens, deverão ser encaminhados ao laboratório de aprendizagem;
- f) o diagnóstico deve ocorrer durante as duas primeiras semanas letivas, sendo que o laboratório de aprendizagem deve iniciar seu efetivo funcionamento com estudantes a partir da terceira semana de aula;
- g) o professor articulador de aprendizagem, conjuntamente com a equipe gestora, acompanhará o processo da aplicação da avaliação externa, a ser realizada no início do ano letivo;
- h) divulgado o resultado da avaliação externa (4º, 6º e 8º ano), deverá ser realizada uma revisão da lista de alunos que deverão frequentar o laboratório de aprendizagem, sendo que o articulador de aprendizagem deverá construir, juntamente com o coletivo de professores, um plano de ação para a superação das defasagens diagnosticadas (MATO GROSSO, 2015, p. 23).

Sobre o quantitativo de alunos a ser atendido no Laboratório de Aprendizagem, não há um número específico, mas a orientação é de que seja uma quantidade reduzida para que o Professor Articulador possa estabelecer um contato mais próximo e individual com cada aluno. A organização do espaço físico aqui aparece mais detalhada, exemplificando os materiais lúdicos e concretos que devem fazer parte deste ambiente, tais como ábacos, alfabetos móveis, jogos pedagógicos, computadores etc. Tais materiais e um ambiente alfabetizador tanto em Língua Portuguesa bem como em Matemática, são indispensáveis para a realização de uma intervenção significativa no processo de alfabetização desses alunos.

Em relação ao período de realização do diagnóstico e o início do atendimento aos alunos, a legislação traz uma orientação que dificilmente se observa que se efetiva na prática, pois o Professor Articulador é atribuído, muitas vezes, até no mês de abril, retardando assim esse apoio pedagógico ao aluno.

Entre as regras para o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem, está a orientação de que o Professor Articulador acompanhe o processo de aplicação da avaliação

externa²¹. A partir da divulgação do resultado desta avaliação externa (do 4º, 6º e 8º ano), cabe ao Professor Articulador rever os alunos que são atendidos no Laboratório de Aprendizagem, levando em consideração os casos que mais necessitam de apoio e intervenção, que será realizada por meio de um plano de ação elaborado com o coletivo de professores.

O parágrafo 2º do artigo 29 destaca o perfil do Professor Articulador. Com uma ressalva conforme alínea “b” de que será dada preferência aos professores que estejam participando das formações continuadas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.

§ 2º Perfil do Professor Articulador do Laboratório de Aprendizagem:

- a) professores formados em pedagogia ou normal superior, efetivos e ou interinos, com experiência de no mínimo dois anos em alfabetização e com perfil para trabalhar com estudantes que apresentam defasagens de aprendizagem a serem superadas;
- b) deverá ser dada preferência aos professores que estejam participando das formações continuadas do PNAIC;
- c) unidades escolares onde houver situações em que se diagnosticar a não existência de estudantes com defasagens relacionados à alfabetização em Linguagens e Matemática, poderá ser solicitada a atribuição de professores com habilitação específica em Letras ou Matemática;
- d) as solicitações previstas no inciso anterior deverão ser encaminhadas via e-mail para a Coordenadoria do Ensino Fundamental (SUEB.FUNDAMENTAL@educ.mt.gov.br), contendo: declaração assinada pelo diretor, presidente do CDCE e assessor pedagógico de que nenhum estudante matriculado está com defasagens de alfabetização e lista de estudantes com suas respectivas defasagens de aprendizagem (diagnóstico individual dos estudantes) (MATO GROSSO, 2015, p. 23, grifo do autor).

Em relação aos critérios para desenvolver a função de Professor Articulador, só há uma alteração citada na alínea “d” de que será dada preferência ao professor que estiver participando da formação do PNAIC.

§ 3º Critérios para o processo seletivo para a função de Professor Articulador de Aprendizagem:

- a) ser professor efetivo, estabilizado, ou em contrato temporário, com jornada de trabalho de 30 (trinta) horas/semanais;
- b) ter formação preferencialmente em Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior ou Letras/Matemática para as unidades escolares que não apresentarem estudantes com defasagens relacionadas à alfabetização básica;
- c) ter experiência docente em alfabetização de no mínimo 02 (dois) anos;

21 Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT). Ela constitui um esforço do Estado de Mato Grosso, por meio da SEDUC-MT, de verificar, a partir da realidade e dos elementos curriculares do contexto local, o nível de proficiência dos estudantes da Educação Básica da rede estadual de ensino. Em 2016, os estudantes das escolas estaduais do Mato Grosso foram avaliados nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. O Programa avaliou estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio.

d) deverá ser dada preferência aos professores que estejam participando das formações continuadas do PNAIC (MATO GROSSO, 2015, p. 23, grifo do autor).

Em seguida o parágrafo 4º cita os casos em que não é permitido assumir a função de Professor Articulador da Aprendizagem.

§ 4º Não podem participar da seleção de Professor Articulador de Aprendizagem:

- a) profissionais que tenham licenças médicas contínuas;
- b) profissional com previsão usufruto de licença gestacional no decorrer do exercício letivo;
- c) profissionais que estão próximos a se aposentar (próximos dois anos);
- d) profissionais que tenham licenças prêmios agendadas;
- e) profissionais que tenham licenças para qualificação profissional agendada;
- f) professores que tenham vínculos com outras redes públicas ou qualquer outra situação que caracterize acúmulo de função;
- g) em caso de possuir outro vínculo com rede privada, lícitamente acumulável deverá apresentar documento de sua carga horária comprovando a compatibilidade de horário a ser cumprido (grifo do autor) (MATO GROSSO, 2015, p. 23).

E finalmente o parágrafo 5º, ainda do artigo 29 cita os procedimentos a serem adotados pelo professor que tem interesse em assumir a função de Professor Articulador da Aprendizagem:

§ 5º Os professores que contemplarem os critérios do § 3º e § 4º deverão:

- a) finalizado as etapas de atribuição de classes, os professores (efetivos e ou de contrato temporário) que tenham atribuído turmas e tenham perfil e interesse em assumir a função de professor articulador de aprendizagem, deverão se colocar à disposição do coletivo e, em linhas gerais, apresentar suas propostas de ação;
- b) em seguida, os professores (efetivos e de contrato temporário) que atribuíram turmas, realizarão eleição simples para a escolha da função. A classificação no PSS não é critério de escolha da função, mas sim o perfil previsto nos parágrafos §§ 3º e 4º (grifo do autor) (MATO GROSSO, 2015, p. 23-24).

A alínea “b” deste parágrafo destaca que a classificação no Processo Seletivo Simplificado (PSS), não é critério de escolha do Professor Articulador, mas sim que este tenha o perfil exigido nos parágrafos 3º e 4º, citados anteriormente.

A Instrução Normativa nº 012/2015 destaca em seu artigo 13 que trata das etapas e fases do processo de atribuição, na alínea “h” que a escolha do Professor Articulador deve acontecer nesta primeira etapa e primeira fase, conforme a Portaria nº 416/2015. O anexo VII

desta Instrução Normativa fixa a data de 12/02/2016 para atribuição de pedagogos (unidocência), Professor Articulador da Aprendizagem e Sala de Recursos Multifuncional.

O Orientativo 2016 referente ao processo de eleição e atribuição do Professor Articulador de Aprendizagem²², destaca três situações da escola em relação à escolha deste profissional e dá as devidas providências de como a escola deverá proceder em cada uma delas.

SITUAÇÃO I: ESCOLAS QUE POSSUEM PROFESSORES PEDAGOGOS ATRIBUÍDOS E QUE OS MESMOS DEMONSTREM INTERESSE NA FUNÇÃO DE ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM.

SITUAÇÃO II: ESCOLAS EM QUE NÃO HOUE CANDITADOS INTERESSADOS NA FUNÇÃO DE ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM / ESCOLAS QUE NÃO POSSUEM PEDAGOGOS ATRIBUÍDOS (somente turmas a partir do 6º ano)

SITUAÇÃO III: ESCOLAS COM TURMAS A PARTIR DO 3º CICLO (7º ANO EM DIANTE) (ORIENTATIVO, 2016, grifos do autor).

O referido documento salienta que na situação I a escolha do Professor Articulador de Aprendizagem deve ocorrer entre os pares, conforme seguem as orientações:

1. Reunir o coletivo de professores (efetivos e interinos) para que o (s) candidato (s) possa (m), em linhas gerais, apresentar suas propostas de ação;
2. Realizar a eleição entre os mesmos, utilizando-se como critério de escolha, a maioria de votos simples.

EFETIVOS NÃO TÊM PRIORIDADE DE ESCOLHA PELO FATO DE SEREM EFETIVOS.

MAIOR PONTUAÇÃO NO PSS NÃO SERÁ UM CRITÉRIO DE PRIORIDADE.

O CRITÉRIO DE ESCOLHA SERÁ O PERFIL E A MAIORIA DE VOTOS SIMPLES.

3. O professor escolhido para a função deverá continuar em sua turma de lotação até que a assessoria pedagógica encaminhe o seu respectivo substituto.

4. As assessorias pedagógicas deverão cancelar a atribuição do professor eleito e então atribuí-lo na função de articulador de aprendizagem. Em seguida, deverá atribuir o professor que irá substituí-lo na turma na qual estava lotado, seguindo a ordem de classificação do PSS.

5. Assim que o professor substituto se apresentar na unidade escolar, o professor articulador de aprendizagem assume efetivamente a sua função, devendo:

Realizar o diagnóstico junto aos professores regentes, durante as duas primeiras semanas letivas, sendo que o laboratório de aprendizagem deve iniciar seu efetivo funcionamento com estudantes a partir da terceira semana de aula;

22 No referido Orientativo o termo Professor Articulador **da** Aprendizagem é substituído por Professor Articulador **de** Aprendizagem (grifo meu).

Organizar, juntamente com o coordenador pedagógico, as turmas do laboratório de aprendizagem (quantitativo de alunos, horários, etc.).
Elaborar plano de apoio para as respectivas turmas e entregá-lo à coordenação pedagógica para posterior acompanhamento (ORIENTATIVO, 2016, grifos do autor).

Na situação II o Orientativo destaca: “nas situações em que o professor articulador pedagógico não for escolhido pelos próprios pares, a unidade escolar deverá informar a assessoria pedagógica que a vaga está ociosa para a função, até o dia 17/02/2016”. Em seguida,

As assessorias pedagógicas deverão atribuir e encaminhar o profissional para preencher a vaga, respeitando o perfil exigido no Art. 29 da Port. 416/2015/GS/SEDUC/MT, sendo ele:

- a) professores formados em pedagogia ou normal superior, efetivos e ou interinos, com experiência de no mínimo dois anos em alfabetização e com perfil para trabalhar com estudantes que apresentam defasagens de aprendizagem a serem superadas;
- b) deverá ser dada preferência aos professores que estejam participando das formações continuadas do PNAIC;

Deverá seguir a lista de classificação do PSS, chamando o próximo candidato da lista que **atenda o perfil mencionado acima** (ORIENTATIVO, 2016, grifos do autor).

Na situação III:

A partir do dia 22/02/2016

Em situações de unidades escolares que ofertam turmas a partir do 7º ano, os coordenadores pedagógicos deverão orientar os professores de língua portuguesa e matemática para realizarem diagnóstico de aprendizagem de seus alunos durante a primeira semana de aula, entregando uma lista de estudantes com suas respectivas defasagens de aprendizagens (diagnóstico individual do estudante) até o dia 19/02/2016 (ORIENTATIVO, 2016, grifos do autor).

Em seguida:

Uma vez diagnosticada a **não existência** de alunos que necessitem da intervenção de um articulador pedagogo, sendo 100% dos alunos alfabetizados na perspectiva do letramento em todas as áreas do conhecimento, a unidade escolar poderá (não obrigatoriamente) solicitar o perfil de professor articulador de aprendizagem para professores com habilitação específica em Letras ou Matemática.

Nessa situação, as solicitações de mudança de perfil do articulador de aprendizagem deverão ser encaminhadas via e-mail para a Coordenadoria do Ensino Fundamental (SUEB.FUNDAMENTAL@educ.mt.gov.br), contendo: declaração assinada pelo diretor, presidente do CDCE e assessor pedagógico de que nenhum estudante matriculado está com defasagens de

alfabetização e lista de estudantes com suas respectivas defasagens de aprendizagem (diagnóstico individual dos estudantes).

A solicitação será analisada pela equipe da Coordenadoria do Ensino Fundamental e, uma vez deferida, será encaminhada para a Superintendência de Gestão de Pessoas para alteração do sistema GED e liberação da função na respectiva formação solicitada (Letras ou Matemática) (ORIENTATIVO, 2016, grifos do autor).

Após a liberação da função do Professor Articulador de Aprendizagem a unidade escolar deverá:

1. Reunir o coletivo de professores (efetivos e interinos) para que o(s) candidato(s) possa(m), em linhas gerais, apresentar suas propostas de ação;
2. Realizar a eleição entre os mesmos, utilizando-se como critério de escolha, a maioria de votos simples.
3. O professor escolhido para a função deverá continuar em sua turma de lotação até que a assessoria pedagógica encaminhe o seu respectivo substituto.
4. As assessorias pedagógicas deverão cancelar a atribuição do professor eleito e então atribuí-lo na função de articulador de aprendizagem. Em seguida, deverá atribuir o professor que irá substituí-lo na turma na qual estava lotado, seguindo a ordem de classificação do PSS.
5. Assim que o professor substituto se apresentar na unidade escolar, o professor articulador de aprendizagem assume efetivamente a sua função, devendo:
Realizar o diagnóstico junto aos professores regentes, durante as duas primeiras semanas letivas, sendo que o laboratório de aprendizagem deve iniciar seu efetivo funcionamento com estudantes a partir da terceira semana de aula;
Organizar, juntamente com o coordenador pedagógico, as turmas do laboratório de aprendizagem (quantitativo de alunos, horários, etc.).
Elaborar plano de apoio para as respectivas turmas e entregá-lo à coordenação pedagógica para posterior acompanhamento (ORIENTATIVO, 2016).

Para finalizar, o Orientativo destaca ainda duas observações quais sejam:

Caso nenhum professor lotado na unidade escolar tenha interesse em assumir a função, a assessoria pedagógica deverá encaminhar professor (Letras ou Matemática), seguindo a lista de classificação do PSS.
Nenhuma das três situações mencionadas acima poderá ser fragmentada a carga horária, devendo ser atribuído um único professor com 30 horas (20 horas de regência e 10 horas atividade)
(ORIENTATIVO, 2016, grifos do autor).

Segundo orientações da Portaria nº 337/2016, em seu artigo 6º, item V – “ao professor articulador será atribuída jornada de até 30 (trinta) horas semanais para trabalhar na mediação das aprendizagens da Articulação do coletivo dos Ciclos da unidade escolar, observando o disposto no art. 14 desta Portaria”.

Conforme artigo 14, supracitado:

Art. 14 A unidade escolar que atende ao Ciclo de Formação Humana, poderá contar com a função de Professor Articulador de Aprendizagem, desde que, contemplado nos seguintes critérios:

§ 1º A liberação da função de Professor Articulador de Aprendizagem ficará condicionada a análise e parecer da CEF/SUFP/SAPE, devendo, além de atender aos critérios propostos acima, comprovar a necessidade do atendimento a clientela do Ciclo de Formação Humana e ainda, mediante disponibilidade de ambiente para atendimento da clientela.

§ 2º Quando da atribuição na respectiva função, esta deverá ocorrer em observância aos seguintes critérios:

- a) ser preferencialmente professor efetivo;
- b) ter formação em Licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior;
- c) ter experiência docente em alfabetização de no mínimo 02 (dois) anos;
- d) a jornada de trabalho estará condicionada a necessidade apresentada, podendo ser em regime de 30(trinta) horas, de 20 (vinte) horas ou de 10 (dez) horas semanais (grifos do autor) (MATO GROSSO, 2016, p. 2).

Em seguida o artigo 15, destaca os casos em que não são permitidos participar da seleção de Professor Articulador de Aprendizagem:

Art. 15 Não podem participar da seleção de Professor Articulador de Aprendizagem:

- I - profissionais que tenham licenças médicas contínuas;
- II - profissionais com previsão usufruto de licença gestacional no decorrer do exercício letivo;
- III - profissionais em processo de aposentadoria;
- IV - profissionais que tenham licenças prêmios agendadas;
- V - profissionais que tenham licenças para qualificação profissional agendada;
- VI - profissionais que tenham vínculos com outras redes públicas e privadas ou qualquer outra situação que caracterize acúmulo de função;
- VII - em caso de possuir outro vínculo com rede privada, lícitamente acumulável, deverá apresentar documento de sua carga horária comprovando a compatibilidade de horário a ser cumprido não afetando o atendimento nos turnos de funcionamento da unidade escolar e o atendimento do estudante (MATO GROSSO, 2016, p. 2-3).

A seguir o artigo 16 aborda os procedimentos a serem adotados pelos professores que contemplarem os artigos 14 e 15:

Art. 16 Os professores que contemplarem os critérios dos artigos 14 e 15 deverão:

- I - finalizado as etapas de atribuição de classes, os professores (efetivos e ou de contrato temporário) que tenham atribuído turmas e tenham perfil e interesse em assumir a função de Professor Articulador de Aprendizagem, deverão se colocar à disposição do coletivo e, em linhas gerais, apresentar suas propostas de ação;

- II - em seguida, os professores (efetivos e de contrato temporário) que atribuíram turmas, realizarão eleição simples para a escolha da função.
- III - A classificação no PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO/SEDUC-MT não é critério de escolha da função, mas sim o perfil previsto nos artigos 14 e 15;
- IV - se o professor eleito para assumir a função de professor articulador não atender aos critérios estabelecidos nos artigos 14 e 15, poderá, em qualquer período do ano letivo, ter sua função revista pela equipe gestora, juntamente com o CDCE e Assessor Pedagógico, retomando o processo de escolha. (MATO GROSSO, 2016, p. 3).

No parágrafo único deste artigo segue uma orientação até então não mencionada anteriormente “em caso de afastamento do Professor Articulador de Aprendizagem acima de 60 (sessenta) dias, haverá substituição do profissional para a função”.

A Nota Técnica nº 001/2017, encaminhada no mês de março do presente ano, pela Secretaria Adjunta de Políticas Públicas Educacionais SAPE/SEDUC/ MT aos gestores das escolas estaduais, Assessores Pedagógicos e CEFAPROS **“informa sobre a atribuição dos Professores Articuladores de Aprendizagem** para o atendimento aos estudantes com defasagens de aprendizagem neste significativo ambiente” (grifo do autor). A referida Nota Técnica destaca os critérios para o processo de atribuição do Professor Articulador de Aprendizagem:

O Professor Articulador de Aprendizagem será atribuído a partir de análise do Coordenador Pedagógico da unidade escolar, Assessoria Pedagógica e Coordenador de Formação do Cefapro, analisando os seguintes critérios:

- I – Currículo;
- II – Atuação em Sala de Aula;
- III – Plano de trabalho;
- IV - Entrevista.

Para critério de desempate, a comissão deverá levar em consideração:

- I – Entrevista;
- II – Plano de Trabalho;
- III – Atuação em Sala de Aula;
- IV – Título;
- V – Currículo;
- VI – Idade (MATO GROSSO, 2016, p. 1-2).

Este documento destaca um diferencial em relação à atribuição do Professor Articulador de Aprendizagem, que é a análise de currículo e entrevista com o candidato, até então não exigidos. O CEFAPRO também participa deste processo representado pela figura do coordenador pedagógico.

O documento evidencia ainda a data prevista para que ocorra todo esse processo de atribuição.

O processo de escolha dos professores articuladores deverá ocorrer até a data de **15/04/2017**, os candidatos avaliados e aprovados, no decorrer desse prazo, pela Comissão, deverão ter o nome encaminhado à Coordenadoria de Ensino Fundamental para o lançamento no sistema (MATO GROSSO, 2016, p. 2, grifo do autor).

Com duas ressalvas para:

Escolas que iniciaram as aulas em 13/02/2017, e que já atribuíram o professor (a) articulador (a), a Coordenação Pedagógica da escola, a Coordenação de Formação do Cefapro e Assessoria Pedagógica, deverá (sic) emitir um parecer, afirmando, ratificando a escolha ou solicitando a avaliação do mesmo (MATO GROSSO, 2016, p. 2).

E as “escolas que iniciaram as aulas em 13/03/2017, obrigatoriamente, deverão passar pelo referido processo”. Segue ainda a observação:

ATENÇÃO: A Assessoria Pedagógica e/ou unidade escolar, só deverá permitir que o Professor articulador inicie os trabalhos, quando for devidamente atribuído no sistema SigEduca/GPO, pois os subsídios serão calculados a partir dessa data (MATO GROSSO, 2016, p. 2, grifo do autor).

Logo após assumir efetivamente sua função o Professor Articulador de Aprendizagem deverá:

- I - Realizar o diagnóstico junto aos professores regentes dos estudantes oriundos de outras unidades escolares, durante as duas primeiras semanas letivas, para que possam participar do laboratório de aprendizagem a partir da terceira semana de aula;
- II - Organizar, juntamente com o coordenador pedagógico, as turmas do laboratório de aprendizagem (quantitativo de alunos, horários, etc.).
- III - Elaborar plano de apoio para as respectivas turmas e entregá-lo à coordenação pedagógica para posterior acompanhamento (MATO GROSSO, 2016, p. 2).

É possível observar pelas orientações anteriores certa incoerência em relação às datas previstas para escolha do Professor Articulador de Aprendizagem e de fato o início de seu trabalho com os alunos. Segundo o documento, o Professor Articulador deverá iniciar seu trabalho, com o diagnóstico, já nas duas primeiras semanas letivas, porém este profissional só é atribuído normalmente a partir do segundo mês letivo.

Diante desse contexto evidenciado até agora, é possível observar que o Professor Articulador de Aprendizagem é pensado para atuar no Ciclo de Formação Humana, com o propósito de atender os alunos que apresentam desafios de aprendizagem. O foco da

preocupação é com a aprendizagem, e o estado garante isso na legislação, com a disponibilidade de um profissional específico para trabalhar com esses alunos. Nessa perspectiva, a aprendizagem deve ser garantida já que ela é uma meta fundamental quando pensamos em uma escola como espaço legitimador da inclusão social.

A implantação inicial da proposta de ciclos de formação adotada pela política de educação do estado tinha como base referencial o regime de progressão continuada, com retenção apenas no final de cada ciclo, ou seja, o aluno não era retido, embora não tivesse atingido todos os objetivos propostos para aquele ano, porém, necessitava de acompanhamento do coletivo da escola, e, especificamente do Professor Articulador de Aprendizagem. Atualmente a organização escolar do estado é denominada Ciclo de Formação Humana, baseada nos ciclos de desenvolvimento humano, abolindo a retenção no final do ciclo. Os alunos são matriculados e promovidos de acordo com a idade cronológica.

A ideia que está posta é respeitar os ciclos da vida, o tempo e o ritmo diferenciado de aprendizado de cada estudante. A compreensão dessa dimensão evidencia outra forma de organização do trabalho da escola e possibilita uma nova perspectiva para a relação entre professores, alunos, pais e comunidade escolar em geral.

Nesse aspecto, a função do Professor Articulador de Aprendizagem é de fundamental importância, tendo em vista que ele passa a ser um agente central no processo de apoio pedagógico ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Neste contexto da organização pedagógica o professor articulador atua como um mediador do processo de ensino aprendizagem vivenciado tanto pelo professor quanto pelo aluno.

No entanto, o que não pode ser ignorado, segundo dados da pesquisa, são as condições desfavoráveis disponibilizadas para que esse profissional desenvolva seu trabalho no âmbito escolar e ainda, a invisibilidade de seu trabalho por parte muitas vezes da gestão da escola e dos próprios colegas. Sem falar na ausência de uma formação teórico-metodológica que lhe possibilite problematizar e transformar sua prática em objeto de análise, reflexão e compreensão pautado em um referencial teórico.

A compreensão de todo esse contexto de prática no qual está mergulhado o Professor Articulador de Aprendizagem, requer um olhar dialético e eminentemente crítico, para que se possa apreender o real sentido da ação educativa, não podendo esta ser concebida fora de seu contexto social.

3.3 O professor, a formação docente e a prática pedagógica na escola

Discuto nessa seção os desafios e as possibilidades de articulação entre o professor, a formação docente e a relação com a prática pedagógica. Uma relação direta entre sujeitos imbuídos no processo de construção de saberes. Tendo em vista que a natureza do trabalho docente é a formação de um ser humano histórico, com subjetividade subjacente, o professor é motivado a ensinar pelo desejo de que seu aluno aprenda. Assim sendo, seu objeto de trabalho, o aluno, “não é, antes de tudo, um objeto externo que cumpre transformar, mas um sujeito com quem cumpre relacionar-se, e essa relação *exige* a condição de sujeito também do professor” (PARO, 2011, p. 165, grifo do autor). Neste sentido, o trabalho docente tem uma motivação intrínseca, que independe de meios externos para que se efetive.

Parto da premissa de que esta tem sido uma temática há tempos presente às minhas inquietudes enquanto educadora; que assume uma posição não de quem apenas observa, mas de quem busca evidenciar por meio dessas reflexões fundamentadas na dialogicidade freireana, possibilidades de realizar a emancipação e quiçá a transformação social. Atuando em diversos processos formativos junto aos professores da rede pública de ensino, procuro numa espécie de compreensão prática, pautar o desenvolvimento de minhas atividades docentes em diálogo com os professores, na perspectiva ideológica freireana de ver a educação enquanto situação gnosiológica, suscitando constantemente problematização e desafios interpretativos.

Fundamento-me em Freire (2015) por compreender que o ser humano é um sujeito inconcluso e que o conhecimento possui um caráter antropológico, devendo ser considerado na totalidade do contexto em que se apresenta. Desta forma, Freire (2015), aponta que

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 2015, p. 16).

Devo enfatizar, no entanto, que o meu ponto de vista é o de quem aposta na construção de uma sociedade mais justa, ética e emancipada, cuja forma de ser não está dada a priori, mas é preciso conquistá-la. Para isto, aposto na educação humanista e libertadora como possibilidade, em que mulheres e homens se fazem agentes da utopia e da esperança. Utopia aqui entendida no sentido de um futuro que ainda não existe, mas é possível, pois já está idealizado no desenho do sonho de quem o almeja e luta por ele. Entendendo como Freire

(2013, p. 125) “os sonhos como substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos”, luto por uma ação político-pedagógica organizada, que por meio da leitura crítica do mundo que precede a leitura da palavra, vê a possibilidade de intervir e recriar a sociedade. Por essa razão, me pauto no pensamento de Freire (2000), para elucidar essa reflexão:

Este sonho ou projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciamos está para a prática transformadora da sociedade como o desenho da peça que operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-lo está para a produção da peça (FREIRE, 2000, p. 21).

Nesse sonho possível, nas palavras de Freire, subjaz o compromisso com uma ação educativa que denuncia o que precisa ser mudado, mas, ao mesmo tempo aponta possibilidades de uma luta constante contra a ideologia fatalista que insiste em propagar um discurso neoliberal e positivista de que os fenômenos sociais são naturais e imutáveis tais como se apresentam. Luta contra o pragmatismo neoliberal de um discurso reacionário pós-moderno que defende a despolitização da educação e uma prática educativa reduzida puramente ao treinamento técnico-científico, que atende a ideologia do mercado e só visa produtividade e lucro.

Respalhada no pensamento de Freire (2015, p. 21), quando afirma que “do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”, compreendo que a realidade é uma construção histórico-social e perpassa efetivamente pela escola o compromisso de problematizar o ensino e a partir daí desenvolver no educando competências cognitivas, afetivas e estéticas e a consciência crítica a fim de que este possa ser capaz de, para além da leitura da palavra numa relação dialética também de leitura do mundo, intervir e compreender a realidade nas suas múltiplas inter-relações com a prática humana.

Neste sentido, corroboro com Carvalho (2005), quando este, compreendendo a natureza política da educação instiga à reflexão de que

O grande desafio da educação hoje é reestruturar a escola pública em função da educação de qualidade social que esteja comprometida com a formação do cidadão, com o desenvolvimento do aluno em termos da consciência crítica, capacidade de discernir e transformar o mundo em que vive (CARVALHO, 2005, p. 15).

Nesta direção, entende-se que só é possível uma renovação pedagógica se esta se estender também para toda sociedade global, para que o educador encontre na sociedade as

condições econômicas, sociais e políticas para a realização de seu projeto educativo. Nas palavras de Paro (2011, p. 150), “uma reformulação da estrutura da escola fundamental com vistas a adequá-la ao oferecimento de uma educação como prática democrática não pode deixar de considerar a forma como se realiza o trabalho docente”. E por esta dialética de continuidade, cabe enfatizar que a essência primordial da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar para a superação das injustiças sociais, numa luta permanente contra a esmagadora força das armadilhas típicas da ideologia fatalista dominante, que reforça a crença da inviabilidade de intervenção. Para Freire (2000, p. 22), “é defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra”.

Toda educação é política, por isso carregada de intencionalidade e posicionamento, que tenciona possibilidades e limites para educar o ser humano numa concepção humanizadora, desenvolvendo uma prática educativa progressista, baseada em experiências democráticas autênticas para o desenvolvimento de um trabalho dinâmico e comprometido. Desse modo, fazendo uso da liberdade que possibilita o direito de escolha e a impossibilidade de ser neutro, o professor numa postura progressista deve, individual e coletivamente, se posicionar e vivenciar a prática educativa em consonância com sua opção política. Questionar os motivos de suas ações e a partir daí buscar o enfrentamento do autoritarismo que permeia a história da educação escolar nesse país.

Nesse contexto, me posiciono assim como Freire (2000),

Na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos, mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança no mundo, mas de com ela realmente comprometer-se (FREIRE, 2000, p. 43).

Nessa concepção dialógica de educação se configura no âmbito escolar a organização do trabalho pedagógico com a intervenção e mediação do Professor Articulador de Aprendizagem, numa dinamicidade dialética. Seu fazer e sua articulação nas atividades pedagógicas são tão relevantes quanto necessários na promoção do diálogo com o professor regente e a coordenação da escola, para potencializar as possibilidades de superação das necessidades pedagógicas dos alunos atendidos no Laboratório de Aprendizagem.

Esse fazer pedagógico do professor deve estar articulado numa renovação dialética constante para que produza os saberes pedagógicos, tão necessários à prática cotidiana, pois “se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá

espaço para a construção de saberes” (FRANCO, 2009, p. 14). Nesse sentido, é possível afirmar que “os saberes decorrem da práxis social, histórica, intencionada, realizada por um sujeito histórico, consciente de seus determinantes sociais, em diálogo com suas circunstâncias” (FRANCO, 2009, p. 14). É a relação dialógica de intervenção do sujeito teórico com as ações práticas em que ambos se transformam, permeados por sentimentos e subjetividades, ou seja, “toda ação pedagógica é permeada pela esfera dos sentimentos, do aspecto emocional que sustenta as produções cognitivas” (FRANCO, 2009, p. 14).

Isto posto, para desenvolver seu trabalho no contexto escolar numa prática social consciente e produtora de saberes, inferindo que a concepção de saberes pedagógicos é para Franco (2009, p. 17), “a capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática [...], o Professor Articulador de Aprendizagem necessita de algumas condições básicas, que na realidade observa-se, nem sempre são garantidas. Para a autora, (2009, p. 17) “a construção dos saberes pedagógicos passa, necessariamente, pelas condições institucionais onde o docente está inserido” e ainda “permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática” (FRANCO, 2009, p. 16).

Inicialmente, segundo dados de minha experiência e evidenciados pela pesquisa, destaca-se a ausência de formação teórico-metodológica específica para assumir a função, aliada ainda à inexperiência dos que a assumem apenas um ano, sem dar continuidade ao trabalho no ano seguinte.

Por outro lado, Paro (2011) adverte sobre o perigo de se creditar unicamente na formação docente a responsabilidade pela qualidade do ensino. Segundo o autor “essa visão ignora que, não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar” (PARO, 2011, p. 151). A formação é um componente imprescindível, todavia, não pode ser o único, ainda segundo o autor, outros fatores também devem ser considerados tais como: “*assistência pedagógica* a ser fornecida aos educadores em seu próprio ambiente de trabalho, o oferecimento de adequadas *condições objetivas de trabalho* e a *gestão do tempo* dedicado às atividades escolares” (PARO, 2011, p. 151, grifos do autor).

Nesse sentido, ainda conforme dados revelados pela pesquisa, chamo atenção para o periférico espaço físico destinado ao Laboratório de Aprendizagem. Geralmente um “cantinho” da escola minimamente adaptado para este fim, muitas vezes um espaço dividido

com biblioteca, coordenação pedagógica, sala de professores. Ou então uma “sala” distante das dependências da escola como sala adjacente à quadra de esportes. Fato este que gera certa contradição na visão do próprio poder público que em seus documentos oficiais ora diz:

É desejável que os gestores escolares (Direção, CDCE, etc.) aproveitem o período anterior ao início do ano letivo, para organizar um espaço físico adequado para o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem em 2017. Importante ressaltarmos que o Laboratório de Aprendizagem não deve ser pensado como um local “periférico”, ou seja, um espaço de pouca importância (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO, 2017, p. 38).

Na Portaria nº 453/11 - SEDUC/MT²³ em seu artigo 6º destaca que “para assegurar o direito da unidade escolar ter professor articulador da aprendizagem, a equipe gestora deverá disponibilizar sala de aula, não sendo possível utilizar outros ambientes para esse trabalho”.

E em outro documento, qual seja no Orientativo Pedagógico do Laboratório de Aprendizagem, (2017, p. 4) afirma, “mesmo que na inexistência do espaço físico adequado, é necessário que o acompanhamento aos estudantes com desafios de aprendizagem seja garantido”. Essa contradição abre precedente para a situação desfavorável que se visualiza hoje em relação ao espaço físico do Laboratório de Aprendizagem. Em outras palavras, Paro (2011, p. 172), evidencia que o “espaço e tempo oferecidos ao professor são dois elementos importantíssimos para o desenvolvimento de um trabalho em que as potencialidades físicas e intelectuais dos docentes sejam postas a serviço de um bom ensino”.

Outro aspecto relevante, relatado em discussão informal com as professoras articuladoras, é a carência de material pedagógico lúdico-concreto como jogos, e até mesmo cadernos e lápis, que dificultam o desenvolvimento de um trabalho diferenciado e atrativo com os alunos, para atender o objetivo do Laboratório de Aprendizagem conforme orienta o documento intitulado Orientativo Pedagógico (2017):

Objetiva-se que o Laboratório de Aprendizagem impulse o estudante a vivenciar novas experiências as quais potencializem sua aprendizagem, propiciando a atuação mais direta, dentro de um espaço lúdico, integrado ao uso de ferramentas tecnológicas e acervo de materiais com foco pedagógico, oportunizando um estudo diferenciado junto ao Professor Articulador [...] (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO, 2017, p. 37).

Ainda nesse sentido, outro elemento a ser enfatizado é a falta de reconhecimento, pela própria escola, equipe gestora e professores, do trabalho desenvolvido pelo Professor

23 A Portaria Nº 453/11/GS/SEDUC/MT Dispõe sobre os critérios para atribuição do professor articulador das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.

Articulador de Aprendizagem. Sua função muitas vezes é vista como “fácil” pelo fato de atender um número reduzido de alunos. Embora, seja uma função pouco desejada pelos professores. Informações essas levantadas em diálogo com as próprias Professoras Articuladoras.

É perceptível nos documentos oficiais da Seduc, quando se trata do Professor Articulador de Aprendizagem, estes abordarem a importância do ambiente Laboratório de Aprendizagem e não do profissional que atua nesse espaço. Dessa forma, o cotidiano do Professor Articulador de Aprendizagem não se aproxima do que é considerado ideal. É preciso que essa realidade vivenciada por este profissional na escola seja conhecida por todos para que haja uma sensibilização dos órgãos competentes, no sentido de voltar o olhar para a situação e buscar alternativas que possam garantir a melhoria das condições de trabalho e consequentemente a qualidade do ensino oferecido por esse profissional.

A prática pedagógica desenvolvida pelo Professor Articulador de Aprendizagem no âmbito escolar tem um caráter político de interação entre os sujeitos com quem se relaciona direta ou indiretamente, sejam eles equipe gestora, professores, alunos ou pais. Um trabalho de mediação, articulação dos objetivos da escola, tendo como foco central a construção do processo de aprendizagem do aluno. Esta reflexão tem como ponto de partida a compreensão de que o Professor Articulador de Aprendizagem necessita de condições adequadas para potencializar seu trabalho. Necessita de visibilidade, valorização e respeito tanto por parte da escola quanto do poder público.

A ação educativa desenvolvida por este profissional vai além da interação cotidiana com o aluno. Consiste na organização do trabalho pedagógico numa relação de mediação e compartilhamento dos saberes pedagógicos com os professores, na constante busca da melhoria da qualidade de ensino. Em síntese, Carvalho (2005), afirma que:

[...] a organização do trabalho pedagógico escolar é fundamental, no aspecto de propiciar as mediações didáticas que favorecem a aprendizagem do aluno. Para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, que conduza à produção do conhecimento, faz-se necessário que seja planejada e dirigida (CARVALHO, 2005, p. 53-54).

Compreendo o quanto é importante que o Professor Articulador de Aprendizagem tenha clareza de seu papel e função. Cabe a ele desenvolver um planejamento coletivo, articulado com o professor regente e a coordenação da escola, com vistas a contribuir de maneira significativa na apropriação do conhecimento por parte dos alunos. Nessa perspectiva, o Orientativo Pedagógico, (2017, p. 37), preconiza que “é essencial aproximar o

diálogo entre esses dois ambientes: o de Sala de Aula e o Laboratório de Aprendizagem, para que se consolide uma efetiva aprendizagem dos estudantes que neles circulam, caracterizando ambientes extensivos um ao outro”. Convém destacar, entretanto, que esse planejamento deve levar em consideração o projeto macro da escola, qual seja o Projeto Político Pedagógico com o intuito de articular o real pensado e o real vivido no âmbito escolar.

Diante do exposto, infiro que o trabalho do Professor Articulador de Aprendizagem vai muito além do conhecimento teórico-prático de sua função, envolve também sensibilidade, afetividade e humildade, qualidades necessárias para o desenvolvimento de uma prática progressista comprometida com o coletivo, mas que ao mesmo tempo respeita a individualidade de cada um, pois, “as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressões dos sentidos esclarecidos no exercício da práxis” (FRANCO, 2009, p. 20).

Uma práxis voltada ao diálogo e compartilhamento de experiências e não pautada no isolamento e individualismo como critica Paro (2011, p. 161), que “a sala de aula ainda é um reduto inexpugnável do professor que, a pretexto de sua autonomia pedagógica, costuma proteger-se contra qualquer eventualidade de exposição de seu trabalho aos olhos de terceiros”.

No entanto vale ressaltar, que estar imbuído nessa forma de organização do trabalho pedagógico implica desafio, comprometimento e dinamicidade que deve envolver todo o coletivo da escola, pois é um trabalho complexo. Seguindo essa linha de pensamento, entendo que para o Professor Articulador de Aprendizagem desenvolver sua função, tão importante quanto complexa, é fundamental que tenha condições favoráveis de trabalho quais sejam; espaço físico com lousa, mesas e cadeiras adequadas que permita o acompanhamento e o contato mais próximo com os alunos, materiais pedagógicos diversos e ferramentas tecnológicas que auxiliem no desenvolvimento de atividades lúdicas e dinâmicas com foco pedagógico.

Para tanto, não pode ser ignorada a necessidade de uma consistente formação teórico-pedagógica, que possibilite análise e reflexão crítica de sua prática “num movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre esse fazer para dar a ele uma rigorosidade metódica, que produz a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 2015, p. 39). Consciência também da realidade social em que está imerso para, partindo dessa compreensão, buscar possibilidades de problematizar e transformar essa realidade.

Neste viés teórico, o pensar criticamente a prática encontra na formação permanente uma posição de relevo, como bem evidencia Freire (2015, p. 40) “na formação permanente

dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A formação neste sentido, ganha uma dimensão que vai além da atualização didática e pedagógica e passa a ser entendida como um movimento de constante aprendizado, descoberta e construção de teorias. “Essa tarefa cabe à Pedagogia: organizar saberes de investigação que lhe permitam transformar os saberes pedagógicos em conhecimentos pedagógicos” (FRANCO, 2009, p. 22).

Partindo dessa premissa, pode-se afirmar que a capacidade profissional perpassa a formação técnica e ganha sustentação no equilíbrio entre teoria e prática. Esse olhar reflexivo sobre a prática e a descoberta de limites exige que o professor realize uma revisão permanente de suas concepções, atitudes e valores e nesse processo de autoavaliação construa individual e coletivamente novos conhecimentos pedagógicos.

No bojo dessa discussão, Paro (2011, p. 174), afirma que “o papel crucial do educador é precisamente oferecer ao educando condições para que ele se faça sujeito de aprendizado”. E isso implica necessariamente uma visão holística do conhecimento, porque “não basta dominar os conhecimentos (ou mesmo a cultura) que transmite; é preciso, acima de tudo, levar em conta o educando com quem lida, se quer ter êxito na tentativa de fazê-lo sujeito, de levá-lo a se educar” (PARO, 2011, p. 174). Ou seja, a formação pedagógica do professor implica uma formação profissional e técnica muito mais ampla e complexa.

Uma formação que desenvolva a construção de um sujeito autônomo, comprometido social e politicamente, que seja capaz de construir e mobilizar saberes. Nas palavras de Franco (2009, p. 16), “não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática”. É um processo mesmo de construção endógena, em que o sujeito participa ativamente.

Em suma com base no viés teórico abordado até então, compreende-se que para exercer a função de Professor Articulador de Aprendizagem numa perspectiva de mediação dos saberes pedagógicos construídos por meio de uma práxis reflexiva, imbuída de sentido e intenção, o professor precisa ter clareza de suas atribuições, bem como investir na sua autoformação. A formação continuada é outro elemento imprescindível para o seu fazer pedagógico. Aliado a isso ainda, a necessidade de um planejamento coletivo com o professor regente e a coordenação da escola; sem desconsiderar também que tenha garantidas condições objetivas de trabalho, materiais didáticos e espaço físico adequado para desenvolver seu trabalho junto aos alunos.

4 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ARTICULADOR DE APRENDIZAGEM: ANALISANDO A VOZ DOS SUJEITOS

Aquela travessia durou só um instantinho enorme. Digo: o real, não está nem na saída nem na chegada; ele se dispõe pra gente é no meio da travessia. (JOÃO GUIMARÃES ROSA).

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados da investigação e as análises reveladas e interpretadas dialeticamente a partir da produção dos dados coletados nas entrevistas, no memorial, nos documentos e na bibliografia elegida. Busco evidenciar as concepções e práticas das Professoras Articuladoras de Aprendizagem da escola pública estadual no município de Primavera do Leste/MT²⁴, tendo como foco investigar como se dá a construção da prática pedagógica dessas professoras.

Os dados coligidos permitiram a análise mediante a reflexão das seguintes categorias teóricas: formação docente, prática pedagógica e articulação de aprendizagem. A definição dessas categorias de análise emergiu da ampla leitura do aporte teórico, bem como da necessidade em responder aos objetivos propostos neste trabalho de pesquisa, “passamos de uma visão única da realidade para uma interpretação interativa e diversificada dos dados” (LAPERRIE, 1993, p. 127 apud OLIVEIRA, 2007, p. 102). Por categoria Larrouse (1995, p. 41) citado por Oliveira (2007, p. 93), entende “a classificação que se faz em função de certos princípios gerais e que tenham identidade comum”. Nesta perspectiva, categoria é a sistematização dos elementos reunidos pelo pesquisador após a realização da pesquisa, seja ela de campo ou documental.

A análise segue respectivamente a sequência dessas categorias, dissecando essas concepções por meio do aporte teórico selecionado, bem como pelos principais excertos das entrevistas que revelam também a compreensão dos sujeitos investigados. Apresento a seguir o resultado da compreensão obtida, num verdadeiro exercício dialógico, pautada no entendimento de que podem e devem existir outras compreensões da mesma questão, todas ancoradas na mesma temporariedade.

Para tanto, me reporto às palavras de Freire (2015), para justificar as afirmações aqui evidenciadas:

²⁴ Primavera do Leste município mato-grossense, cuja emancipação política ocorreu em 13 de maio de 1986. Está localizado no sudeste de Mato Grosso e a Leste de Cuiabá, distante 230 km da capital do estado. De acordo com dados do IBGE a população estimada para 2017 é de 59293 habitantes, no último Censo Demográfico realizado em 2010 era de 52066. Possui dez escolas estaduais, sendo sete na zona urbana e três no campo.

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas, [...] em situações concretas (FREIRE, 2015, p. 33).

4.1 Formação docente

A discussão sobre a formação é um dos elementos que compõem a denominada condição docente; constituída por carreira, salário e condições de trabalho. Pesquisas apontam que a forma com que se trata o professor é um dos primeiros problemas que hoje enfrentamos para atrair alguém para a profissão docente no Brasil.

Alguns avanços já podem ser percebidos no que tange a legislação, como por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE) que dedica quatro de suas 20 metas aos professores, quais sejam: prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. No entanto, ainda há um grande abismo entre o que é preconizado nas legislações e o que acontece na realidade, pois entre os 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 24% não possuem a formação adequada, conforme dados do Censo Escolar 2014. Esses índices denotam alguns avanços, mas que ainda são muitos os desafios a serem vencidos.

A partir da década de 1980 a discussão sobre a formação de professores foi intensificada no Brasil, gerando polêmicas, embates e contradições. Essa década foi marcada por reformas educativas em vários países do mundo, impulsionando cada vez mais exigências por uma educação de qualidade. Segundo Máximo e Nogueira (2009),

Na formação docente desse período predominaram as oficinas, cursos, seminários e palestras que, de modo geral, não correspondiam às necessidades pedagógicas imediatas dos professores e nem sempre se constituíam num programa articulado e planejado (MÁXIMO; NOGUEIRA, 2009, p. 32).

As necessidades formativas advindas da realidade dos cursos de formação de professores demandaram inovações nas políticas educacionais de valorização da escola e dos profissionais nela atuantes, entre elas a estruturação da unidade escolar, seu Projeto Político Pedagógico, o trabalho coletivo e a escola como lócus de formação continuada. A formação não pode ser concebida apenas como a acumulação de conhecimentos, técnicas e certificados, tem que ser pensada como um trabalho voltado à reflexão crítica sobre a prática que está sendo desenvolvida, em uma perspectiva de renovação da formação.

Os anos de 1990 demarcaram uma intensa desvalorização profissional do magistério, ocasionando lutas por melhores condições de trabalho e salários. Emergiram estudos e pesquisas de autores brasileiros como Libâneo, Saviani, Pimenta, entre outros e também de autores estrangeiros como Nóvoa, Marcelo, Tardif que trouxeram grande contribuição para as questões relativas à formação docente e à formação continuada no Brasil. Estes estudos possibilitaram ações e investimentos na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores, sendo estes considerados como sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimentos.

Partindo desse pressuposto, Marcelo (1999, p. 22) evidencia que “A formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvido num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”.

Nesse sentido, é necessário o engajamento mútuo entre formador e formando em prol de um objetivo comum – o desejo de mudança. Porém, essa possibilidade de inovação na instituição escolar traz à tona a reflexão sobre o novo conceito de profissionalização docente e a superação da concepção do professor como um mero transmissor do conhecimento acadêmico.

A educação dos novos cidadãos imersos em uma sociedade democrática deve ser plural, solidária, emancipadora, participativa e não apenas representativa. Consequentemente se mudou a perspectiva de educação dos seres humanos o mesmo deverá acontecer à formação docente. O que está em evidência hoje é a qualificação profissional, ou seja, a busca por uma formação docente que garanta acesso à informação e às novas tecnologias, possibilitando aperfeiçoamento contínuo e atitudes científicas de reflexão e problematização do real.

Tal busca propicia a construção formativa dos educadores para o desenvolvimento de um ensino formativo e de qualidade social, que não dicotomiza teoria e prática, mas diferentemente transforma os educandos em verdadeiros sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, numa relação em que o docente também é um sujeito do processo. Defendo a concepção de formação continuada como processo preponderante na promoção do desenvolvimento profissional docente, processo este que precisa contemplar a realidade, as experiências e necessidades formativas dos professores.

Nessa perspectiva Freire (2015, p. 40), afirma que “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. A assunção do verbo

transitivo assumir, pressupõe uma tomada de decisão em assumir-se como um sujeito imerso em uma realidade social, histórica, cultural e dinâmica, ainda que se reconheça também como objeto.

Faz-se necessário então, pensar em uma política de formação docente que leve os professores a refletir e articular os saberes científicos, pedagógicos e, utilizando um termo freireano saberes de “experiência feito” (FREIRE, 2015, p. 83) no sentido de criar possibilidades que viabilizem as transformações essenciais às práticas escolares. Defendo a ideia de que grandes mudanças tem início na incorporação de pequenas ações, na mudança cotidiana de atitudes que levem a reflexão individual e possam abranger a intervenção social. Assim, nessa perspectiva Lima (2007), acena para a lógica de que

É fundamental que todos os atores escolares, numa atitude dialética, trabalhem e valorizem os aspectos sociais e individuais, a subjetividade e a objetividade, a reflexão e a ação, uma vez que, para mudar, transformar e revolucionar o social, é necessário, primeiramente, intervir no individual (LIMA, 2007, p. 111).

Essas transformações só se consolidam quando o educador se propõe a refletir sobre sua própria prática, ampliando sua consciência crítica para o coletivo da escola a fim de apreender a realidade que o cerca. A mudança só se efetiva plenamente quando esse educador se situa como um sujeito marcado pela falta e a incompletude que o leva a aspirar sempre pela busca de um projeto social e coletivo de emancipação e autonomia.

A formação continuada é um importante instrumento (um dos, não o único) capaz de possibilitar a conquista da autonomia docente e não deve ser reduzida à dimensão técnica dos âmbitos pedagógico e organizacional, mas sim promover a construção de saberes e fazeres docentes a partir dos desafios e caminhos que o ensino como prática social lhe proporciona cotidianamente.

Nessa direção, para Macedo (2000, p. 2), “uma reforma não deve se centrar em como aprimorar a formação, seja no nível pedagógico ou organizacional, mas precisa discutir quais as finalidades, na esfera política, dessa formação.” Ou seja, não é desconsiderar que a formação existe, mas problematizar a serviço de quem ela está, quais as necessidades formativas dos professores e o que estes realmente esperam dela?

Concomitante a essa ideia, a formação permanente, assevera Imbernón (2016, p. 148), “[...] deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe coletivamente”.

É preciso além de investir em uma formação centrada na escola, mudar também a metodologia dessa formação, com ações que levem a pensar e discutir as questões que envolvem o fazer cotidiano dos docentes em sala de aula e na escola.

A fim de argumentar um pouco mais em torno dessa perspectiva, é imprescindível que as propostas de formação docente levem em consideração os saberes já construídos pelos professores, numa concepção dialética de conhecimento como processo de construção progressiva que se desenvolve durante todo o seu percurso profissional, incluindo também a avaliação das formações realizadas nas escolas. Nesse sentido, Imbernón (2016), considera que:

[...] a solução não está unicamente em aproximar a formação do contexto, das escolas, mas em gerar, além disso, novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias, porque a tendência neoconservadora é reduzir as escolas de professores (IMBERNÓN, 2016, p. 146).

A formação deve desenvolver projetos de intervenção propiciando momentos em que se compartilham conhecimentos e experiências sobre os mais diversos temas, a fim de que a escola seja verdadeiramente um espaço de formação e instigue o professor como sujeito ativo nesse processo, a uma leitura crítica da educação e do mundo.

Diante dessas proposições, abordo a categoria da formação docente, na voz das investigadas, quais sejam as Professoras Articuladoras de Aprendizagem. Enfatizo, embora já mencionado anteriormente, que as professoras são denominadas pelo seu primeiro nome, conforme desejo expresso por elas.

Para compreender como as Professoras embasam teoricamente sua prática pedagógica no cotidiano escolar, fiz o seguinte questionamento: “O que você tem lido para atuar como Professora Articuladora de Aprendizagem”? Cabe destacar que por se tratar de uma entrevista semiestruturada, realizei algumas inferências, refazendo a pergunta quando a resposta das entrevistadas não demonstrava entendimento do que havia sido questionado. Essas inferências aparecem destacadas em negrito no corpo do texto. As entrevistas seguem a ordem cronológica em que foram realizadas. Vale ressaltar que, para melhor compreensão do leitor, as falas foram transcritas com algumas correções em sua estrutura, porém, sem alterar o sentido. Vejamos os excertos que seguem.

Eu li bastante sobre a documentação que a Seduc mandou sobre o laboratório de aprendizagem, aqueles informativos que eles mandaram eu li

tudo aquilo. Para montar o projeto eu li pesquisei na internet alguns autores que falavam do laboratório. Os autores que eu citei no projeto eu realmente li, li na internet procurei, vi o que falavam a respeito disso, mas eu me baseei mesmo nos informativos que a Seduc mandou. Se vem um email, por exemplo, tudo que vem na coordenação que é do laboratório eles me chamam me avisam tudo que tem aí eu vou atrás [...] Então agora no começo foi a fase do diagnóstico eu voltei peguei o livro da Emilia Ferreiro de novo que eu já li várias vezes mas eu voltei peguei, li uma parte do livro que explicava bem certinho como que é as fases da escrita e da leitura e fui na internet também e imprimi bastante diagnósticos também para ajudar pra trabalhar igual Emilia Ferreiro fala no livro dela. Principalmente pra fazer diagnóstico ela é excelente. É tão dentro do que ela fala. (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

Ler, ler assim, eu não tive nenhuma sequência, sabe? A gente sempre está pesquisando na internet, eu recorria muito ao... não sei se eu posso usar... as atividades do pacto. Porque ele abriu para a gente um leque, né? Para você buscar atividades diferenciadas. E geralmente como a gente tinha alunos de vários níveis, então o recurso maior mesmo era a internet. Essas atividades dinâmicas, jogos. Mas livro mesmo, para falar que eu peguei para ler, não. **E materiais específicos para o articulador, por exemplo, orientativos ou até para te ajudar na prática, se às vezes você tinha alguma dificuldade na sua prática, você chegou a recorrer à teoria para isso? Buscar algum autor que falasse sobre aquele assunto?** Eu lia alguma coisa sim, mas nome eu não lembro. Era aquela pesquisa a hora que estava ali para planejar, para ver o que é que poderia ser feito. E colegas, eu recorria também para dar uma ajuda. Eu não vou aqui florear e mentir, né? E usei muito também da minha experiência, mas é bem desafiador. A gente sempre está, sabe o que você acha assim: ah, isso aí você domina, e quando você está lá você se depara com várias dificuldades. Porque cada aluno tem a sua dificuldade, tem a sua conquista. Então tem uns que você vê o resultado mais rápido, outros parece que você não... Então é bem... **E documentos enviados pela Seduc, documentos que dizem respeito ao articulador, você chegou a ler? A ter acesso?** Eu li alguma coisa sim que eles mandaram [...] Geralmente para eles assim no papel, é muito bonito, é muito fácil, sabe? Mas para a gente que está ali no dia a dia com o aluno, você vê que aquilo ali muita coisa não é tão simples assim. **A escola não te repassava nenhum material de documentos oficiais que viessem sobre o laboratório de aprendizagem?** Não, não vou dizer que a escola não recebeu, mas eu mesma não. **Não tinha esse acesso então?** Não. (Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

Olha na verdade eu tenho é estudado, não é nem lido. Estudando e estudando muito, cada caso e cada aluno. Porque realmente não está sendo fácil alfabetizar quem já está atrasado. Devia ser alfabetizado do 1º ao 4º, está no 5º e no 6º e não está alfabetizado. Estou tentando entender o porquê, o que está ocorrendo para esse aluno não estar alfabetizado. Olha tenho lido muito, até fiz um curso de uns quinze, vinte dias muito bom de dificuldade de aprendizagem, fiz vários cursos. Enfim, para entender sobre dislexia, discalculia. Eu faço com a Educaline já há muito tempo, são cursos ótimos, reconhecidos pelo MEC. Não é um curso que você faz em meia hora, três dias, uma semana. São três, quatro meses de curso, ele tem todas as fases. **E você consegue fazer uma relação desses cursos com a sua prática?** Olha, sobre dislexia é um tema bem complexo, mas eu estou percebendo que tem sim. Você vê que tem aluno que você está tentando alfabetizar e ele não

progride, tem aluno que não progride, que não consegue. Aí você vai entrevistar o aluno, a mãe não lê, o pai não lê, a tia não lê. E esse curso te ajuda a fazer essa espécie de diagnóstico, não seria bem um diagnóstico. Ajuda, ajuda. Outra, déficit de atenção, criança que não se concentra, hiperatividade também fala muito [...] Então é igual eu falei, eu venho estudando porque não é fácil. Por que a criança já está chegando na adolescência, pré-adolescência, 13 anos e não está alfabetizada? Ela passou o 1º ano, 2º, 3º, 4º, 5º, chegou no 6º ano e o professor não alfabetizou ele. O que é que está faltando? Muitas vezes é a família também. Eu tenho muitos casos que é a família que não ajuda mesmo, não tem como. **E esses documentos oficiais, que vem da Seduc sobre o articulador, você tem lido alguma coisa? Você tem conhecimento?** Sim, sempre tentando ler. **E você tem acesso a esses documentos? Como que é o seu acesso?** Olha, geralmente eu entro no site, pego lá a parte do articulador. E o último que eu tive foi a assessora que deu um documento para nós, de alfabetização de matemática e português, um informativo, que eu tinha impresso já. **Orientativos, portarias que vêm para o articulador ou que falem do articulador, você recebe esse material pela escola, a escola te passa no email ou te informa?** Olha, os últimos que eu recebi foram pela Seduc mesmo, pela assessoria. Os que eu recebi mesmo foram na assessoria (Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Leitura de contos infantis? **Não, leituras de teoria mesmo, de autores, embasamento teórico mesmo para a sua prática.** Para a minha prática não, o que eu passei a ler foram alguns questionários que o pessoal da própria coordenação e da articulação que passa mesmo. De como que o articulador tem que atuar, o que ele tem que dar na articulação, o que ele tem que passar para os alunos. **Seriam aqueles orientativos então?** Exatamente, orientativos. **E quando você tinha alguma dúvida para atuar na sua prática, de como fazer, você buscava algum autor para te ajudar, alguma leitura, alguma teoria?** Não, eu não tive muita dúvida na articulação em termo para trabalhar. A única dúvida que eu tive na articulação foi referente aos meus relatórios, porque todo relatório que eu fazia nunca estava bom para a escola. Então assim, eu procurei com um professor, procurei para outro se aquele relatório estava bom. Eu sempre buscava ir atrás de outras pessoas para saber se o meu relatório estava correto ou não. Porque para os coordenadores da escola todo tipo de relatório que eu fazia nunca estava certo para eles, nunca estava bom. Só que para os professores pedagogos da escola e outras pessoas que não eram da escola, que eu fui atrás procurar mais sabedoria, eles falaram que os meus relatórios estavam excelentes, só isso. Agora sobre a prática em sala de aula na articulação, para a minha pessoa, eu me saí super bem. Porque a escola que eu estava era enorme de alunos, tinham muitos alunos. Por ser uma escola muito grande que nem o porte de Primavera do Leste era aluno demais. E o certo era o governo mandar mais uma pedagoga, tinha que ser duas pedagogas, uma professora da área de português e uma de matemática. Só que essa outra pedagoga nunca apareceu, nem a professora de português e nem a professora de matemática, nunca apareceram. Então foi a professora pedagoga Bianca sozinha que sempre teve que enfrentar isso tudo, mas eu não tive nenhuma dificuldade. **Mas foi atribuída a articulação para pedagoga? No caso você é pedagoga, mas foi atribuído para professor de língua portuguesa e de matemática?** Não, não foi atribuído. Eu que pedi um professor de cada área e pedi mais um pedagogo pelo motivo que eu falei agorinha, de ser uma escola muito grande e o tanto de alunos que tinham na escola [...] (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

Eu li um livro, mas eu não lembro para te falar o nome dele. **E tinha mais alguma coisa que você lia, algum documento?** Ah, eu sempre pesquisava na internet, alguns assuntos sobre a sala de articulação, como era a sala de articulação, como ser um professor articulador, o que é o professor articulador, eu sempre lia. Só pesquisava na internet o que eu queria saber (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

Analisando a comunicação produzida pela professora Márcia é possível observar que inicialmente ela se refere às leituras recentes que tem realizado para elaborar o Projeto do Laboratório de Aprendizagem, destacando que faz uso da internet como uma ferramenta muito útil nesse sentido. Também se mantém informada sobre os documentos emitidos pela SEDUC/MT sobre o Laboratório de Aprendizagem, tendo a equipe gestora como aliada, ao ser comunicada sempre que a escola recebe algum documento de seu interesse. Nas palavras de Lima (2007, p. 77), “para que o processo educativo seja bem sucedido, é fundamental que exista uma boa relação entre o diretor de escola e os professores”. Podemos ampliar esse entendimento de que essa relação deve ser boa não só com o diretor, mas sobretudo com toda a equipe gestora e demais profissionais da educação.

Em seguida Márcia destaca que fundamenta sua prática na teoria, quando recorre à obra de Emília Ferreiro para auxiliar no diagnóstico dos alunos. Nesse movimento, concebe que “a prática por si só não é formadora, ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico” (FERREIRA, 2009, p. 218). E ao buscar, pesquisar um referencial teórico, ela percebe que não é possível separar a prática da teoria, pois elas são indicotomizáveis e por isso se faz tão necessária a reflexão crítica sobre essa prática educativa realizada no cotidiano escolar. Nesse entendimento, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2015, p. 24).

A utilização da internet, no momento de planejamento das aulas, como ferramenta de pesquisa de cunho pedagógico também é recorrente na fala da professora Eunice. Seria talvez pela facilidade que esta proporciona, de já encaminhar diretamente para o que se está procurando? Menciona também como recurso que auxilia em sua prática, as atividades desenvolvidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²⁵. Percebe-se que o que ela busca são atividades pedagógicas já elaboradas, a título mesmo de utilização imediata para sanar as dificuldades do aluno.

²⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Para mais informações acessar: www.consed.org.br/index.php/artigos/474-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa.

Reportando-me as palavras de Freire (2015, p. 34), incito a reflexão de que “transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. A prática educativa na perspectiva da criticidade exige um exercício dinâmico e dialético de reflexão entre o que se faz e o que se pensa sobre esse fazer.

Entendo como Carvalho (2005, p. 163), “que a avaliação da prática educativa constitui ponto de partida indispensável para que o professor conheça algumas possíveis contradições entre o que pensa que faz e o que realmente faz no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar”. Ou seja, um movimento de práxis que vai aos poucos transformando a curiosidade ingênua em uma busca crítica de rigorosidade metódica. Por isso a relevância tão necessária de se pensar criticamente a prática, para que esta alimentada pela teoria possa ser constantemente renovada.

Nesse sentido, Freire (2015, p. 35) também chama a atenção para o fato de que “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. A tecnologia, entendida aqui como a internet, pode e deve ser utilizada para o desenvolvimento de práticas docentes, porém o que não pode é ser concebida como o único instrumento responsável nesse processo.

Quando insisto em perguntar se tem lido algum documento específico para orientação de sua prática enquanto professora articuladora, soa um pouco contraditória quando ora diz ter lido alguma coisa e ora fala que não teve acesso. Essa falta de acesso a esses documentos via escola é um fato preocupante, pois revela a ausência de comunicação entre a equipe gestora e a professora articuladora, nesse sentido, “a predominância da cultura do isolamento e do trabalho desintegrado colabora para a disseminação de sentimentos como a impotência, a desarticulação e o desencantamento” (LIMA, 2007, p. 80).

É possível observar também a distinção que faz entre o que é preconizado na teoria e o que é vivenciado em sua prática, quando afirma claramente que “geralmente para eles assim no papel, é muito bonito, é muito fácil, sabe? Mas para a gente que está ali no dia a dia com o aluno, você vê que aquilo ali muita coisa não é tão simples assim”. Esse “eles” ao quais se refere são os que produzem a teoria, que segundo ela estão distantes. Como estratégia recorria aos colegas e a sua própria experiência, no entanto, admite que eram insuficientes, pois os desafios eram potencializados pela individualidade de cada aluno, evidenciando como se faz necessária a retroalimentação entre teoria e prática.

Na voz da professora Telma, fica evidente que ela faz da teoria uma poderosa aliada para o enfrentamento de questões desafiadoras da prática, como é o caso da alfabetização de

alunos a partir do 4º ano de escolaridade, cuja faixa etária é a demanda do professor articulador. Ao ser “incomodada” por esse desafio e buscar por formação a professora revela sua concepção de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando” (FREIRE, 2015, p. 30). E encontra sentido no que está procurando, encontra caminhos que levam a possibilidades de superar ou ao menos amenizar o problema.

A ausência da participação da família no processo de aprendizagem dos filhos é um fator muito relevante e normalmente utilizado pelos professores para muitas vezes dividir tamanha responsabilidade. Entendo que numa perspectiva de gestão democrática, todos os atores da comunidade escolar (professores, equipe gestora, funcionários, alunos e pais) devem estar comprometidos com o processo do aprender e ensinar, no entanto, a escola não pode esperar que os pais tomem decisões em relação à metodologia que vão usar ou a forma como vão disciplinar os estudantes, que obviamente não pode ser a mesma utilizada por muitos pais autoritários, que prezam pelo castigo e a violência física. A esse respeito Freire (2013) defende que

De um lado, [...], defendia o direito de participação das famílias no debate da própria política educacional da escola, mas, de outro, reconhecia o muito de desacerto dos pais, como, por exemplo, a exigência de que alfabetizássemos as crianças a partir das letras ou as solicitações constantes no sentido de sermos duros com as crianças. Muitos dos pais diziam: “Pancada é que faz homem macho. Castigo é que ensina o menino a aprender” (FREIRE, 2013, p. 112).

Quando perguntada sobre a leitura dos documentos oficiais específicos ao professor articulador, a professora Telma revela que acessa diretamente no site da Seduc ou recebe via assessoria pedagógica, deixando claro que essa comunicação não acontece pela escola. Mais uma vez me preocupa o fato da escola, principalmente a equipe gestora, não proporcionar um clima educativo de diálogo com o professor articulador, favorecendo um ambiente escolar mais humanitário, autônomo e criativo.

A partir da análise da resposta da professora Bianca é possível perceber que as leituras que ela realiza são mais técnicas específicas à função de professora articuladora. Expressa em sua fala que não busca embasamento teórico para fundamentar sua prática, ignorando o fato de que é “desvelando o que fazemos desta ou aquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos” (FREIRE, 2013, p. 108). Nesse sentido, defendo que não pode haver dicotomia entre a prática e a teoria, ambas

devem ser retroalimentadas constantemente nos contextos teóricos de formação e de vivência da práxis. Para Freire (2013, p. 110), “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria”.

Um ponto positivo a se destacar é que, segundo ela esses documentos oficiais eram disponibilizados pela coordenação da escola. Isso demonstra a preocupação e o envolvimento que a coordenação busca estabelecer nesse trabalho coletivo e comunicativo com a professora articuladora. “Tal postura contribuirá para a consolidação de práticas humanitárias e democráticas, favorecendo [...] a adoção de uma escola verdadeiramente reflexiva, crítica e inclusiva” (LIMA, 2007, p. 23).

Problematizo a autoavaliação baseada em “certezas”, realizada pela professora Bianca quando afirma: “agora sobre a prática em sala de aula na articulação, para a minha pessoa, eu me saí super bem”. Considerando que era seu primeiro ano atuando na função de professora articuladora, infiro se não teve nenhuma dúvida, inquietação ou conflito? Na perspectiva de não apenas refletir sobre a realidade, mas, sobretudo, intervir nela pode-se afirmar que o primeiro passo é a dúvida. Nas palavras de Gadotti (1998, p. 41), “a dúvida é, pois, um ato de liberdade e de responsabilidade pelo qual um homem empunha, retoma a situação na qual vive, colocando-se como sujeito dela”.

Ainda nas palavras do autor:

[...] Toda relação pedagógica é fonte de tensão, de desequilíbrio, de conflito, para aqueles que a vivem, na medida em que ela nos implica naquilo que são, os interroga, coloca em questão suas preferências, seus valores, seus atos, sua maneira de ser seu projeto de existência (GADOTTI, 1998, p. 43).

Sobre a dúvida a professora Bianca relata que, “a única dúvida que eu tive na articulação foi referente aos meus relatórios, porque todo relatório que eu fazia nunca estava bom para a escola”. Esse relatório a que ela se refere, deveria ser elaborado bimestralmente pela professora articuladora, como exigência da Seduc, e enviado a coordenação da escola para que essa o encaminhasse aos professores regentes, contendo as *Medidas adotadas* para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos atendidos no Laboratório de Aprendizagem, bem como os *Avanços atingidos* por esses alunos.

Essa questão dos relatórios é uma fala recorrente da professora Bianca durante toda a entrevista, pois foi um ponto de muita tensão e conflito entre a escola e a professora articuladora. O conflito na perspectiva de Gadotti (1998) é o desequilíbrio gerado pelas

contradições existentes no interior de uma sociedade. “Por uma ‘sociedade em conflito’ entendo aquela sociedade que conquistou o direito de falar, de dar voz ao seu grito sufocado” (GADOTTI, 1998, p. 74, grifo do autor). No caso da escola esse conflito era manifestado entre duas forças contrárias que simbolicamente tentavam medir seu poder, de um lado a equipe gestora detentora do poder dominante e de outro a professora articuladora coagida da liberdade de pronunciar sua palavra.

Diante do exposto, cabe destacar que não tenho aqui a pretensão de tomar partido de um lado (equipe gestora) ou de outro (professora articuladora), apenas analisar dialeticamente os fatos, a partir do entendimento de que o cotidiano escolar é permeado por contradições sociais. Para tanto, valendo-me das palavras de Carvalho (2005), evidencio que:

A questão nuclear da discussão é oferecer elementos que venham a contribuir com a análise da prática educativa desenvolvida no contexto da escola pública, uma vez que a reflexão gira em torno do pensar e refletir o papel que a prática educativa pode e deve ocupar no cenário social do cotidiano escolar (CARVALHO, 2005, p. 129).

Assim sendo, infiro alguns questionamentos com o intuito de problematizar o fenômeno analisado: quais os limites e possibilidades de tornar esse conflito positivo para ambos – gestão e professora? Qual a contribuição da escola para sanar as dificuldades da professora? A quem a professora recorreu como apoio para superar essa dificuldade? Teve humildade de reconhecer que tinha uma dificuldade? Qual era a dificuldade afinal?

Em relação à contratação de mais uma pedagoga para atender os alunos, conforme solicitado pela professora Bianca, a legislação vigente qual seja, a Portaria nº 337/2016 prevê em seu artigo 14, a contratação de apenas um pedagogo independente do número de alunos que a escola atende²⁶.

Segundo a legislação intitulada “Orientativo referente ao processo de eleição e atribuição do Professor Articulador de Aprendizagem” de 2016, a escola poderá atribuir a função de Professor Articulador mediante três situações. Nesse caso, a atribuição da professora Bianca ocorreu observando a situação II, pois nenhum professor pedagogo da escola em que ela foi lotada manifestou interesse na atribuição da função de Professor Articulador de Aprendizagem.

Na fala da professora Luziana ela explicita que recorria à teoria ocasionalmente, quando diz “eu li um livro, mas eu não lembro para te falar o nome dele”. O processo

²⁶ Destaco que nas análises vou me ater a apenas citar os documentos e artigos, sem, no entanto, explanar seu conteúdo a fim de não se tornar repetitivo, pois os mesmos já foram evidenciados na íntegra no capítulo anterior.

dinâmico necessário à reflexão crítica sobre a prática, concebe que “pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor” (FREIRE, 2013, p. 119). Nesse sentido, é preciso romper com a concepção vertical e naturalizada de que de um lado devem estar os que pensam e do outro os que executam. O professor precisa tomar consciência e empoderar-se de sua condição de sujeito, para fazendo uso do espaço de formação centrada na escola se fortalecer teoricamente para exercer a autonomia de discernir, a serviço de qual projeto educativo ele está: de uma educação reprodutora ou uma de educação transformadora? Segundo Carvalho (2005, p. 133), “é indispensável que o profissional da educação tenha uma razoável clareza sobre as reais funções que o capital desempenha em relação ao seu trabalho”.

Isto posto, defendo que a formação política do professor aliada a sua consciência de classe contribui amplamente nesse processo. Para tanto, devemos partir do entendimento de que,

Na medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos ‘armamos’ para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro [...] (FREIRE, 2013, p. 118, grifos do autor).

Observa-se também na fala da professora Luziana que era comum buscar informações sobre a função de professora articuladora via internet, demonstrando implicitamente que a escola não promovia esse diálogo. Em contraposição a uma gestão que promove o individualismo e a falta de comunicação, aposto assim como Lima (2007, p. 28), numa “administração que favoreça experiências democráticas, possibilite o exercício da cidadania ativa e a formação do cidadão como sujeito participante na efetivação de uma sociedade mais justa e inclusiva”.

Relacionando a fala das professoras ao conceito de formação defendido neste estudo, “que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 51), pode-se afirmar que o professor constrói seu conhecimento pedagógico na relação que estabelece em seu meio, de forma individual e coletiva. No entanto, o trabalho realizado coletivamente se fortalece e propicia além da renovação das práticas dos professores, também a inovação da instituição como um todo.

Em suma, o que se observa pela fala das professoras entrevistadas é um movimento de grande envolvimento por parte delas no processo de busca de como desenvolver seu fazer pedagógico cotidiano, em alguns casos contando com o apoio da equipe gestora, em outros, nem tanto. As buscas frequentes na internet refletem a preocupação das professoras em administrar situações educativas que exigem resolução imediata, como por exemplo, o planejamento de atividades variadas e desafiadoras voltadas para as mais diversas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Outro ponto a ser destacado, e que faz toda diferença quando acontece, é o olhar atento e colaborativo, da equipe gestora, propiciando uma relação de diálogo com o professor articulador, principalmente aos que são iniciantes na função. Esse cuidado propicia a autonomia e a segurança de toda equipe escolar, a fim de desenvolver uma cultura de participação e pertencimento a esse ambiente educativo.

Em relação à formação para o Professor Articulador questionei os sujeitos investigados: “Você considera necessária uma formação para o Professor Articulador de Aprendizagem? Essa formação existe, ou já existiu”? Seguem as comunicações produzidas pelas professoras articuladoras.

Não existe, pelo menos não que eu soubesse. E aí é assim: você que corre atrás quando você tem uma experiência, terceiro, quarto ano trabalhando com isso, você vai aprimorando, mas, eu imagino que quem começa pela primeira vez, não tem apoio não sabe onde procurar. **E você acha necessário que tenha uma formação específica para o articulador pedagógico?** Se tiver é bom, se existir uma formação aqui da SEDUC ou do CEFAPRO se existir é bom, principalmente pra quem está começando eu acho que pra quem já tem um pouco de experiência e está correndo atrás para aprender mais coisas tudo bem, mas pra quem está começando. Eu vou dar um exemplo de uma professora que está pegando a articulação de outra escola. Ela veio aqui, ela pediu ajuda porque o que passaram pra ela foi assim, ela é contratada, ninguém quis ficar na articulação, então chegou a vez dela, ela foi convidada pra ficar na articulação. É pedagoga. Aí, ela sabia que eu já trabalhava na articulação, então ela veio aqui pediu ajuda para o projeto. Eu dei algumas atividades pra ela de como se faz diagnóstico eu expliquei pra ela mais ou menos como trabalhar. Porque ela disse: eu nunca trabalhei no Laboratório de Aprendizagem e lá não tem ninguém, porque quem trabalhou também era interina, foi embora da escola e o outro ano também. Nós aqui, os e-mails quando chegam, eles me chamam e falam: ‘e-mail para o Laboratório de Aprendizagem’. Por isso que eu imagino quem está começando, quem nunca trabalhou, precisa de ajuda desde o projeto como que é pra fazer. Agora ela falou que tinha que montar o projeto e não sabia como, porque aquele orientativo que a SEDUC mandou ninguém entregou pra ela. Então, ela não sabia nem por onde começar. Então você imagina: já não tem experiência e a escola também não está andando junto ali. Apesar de que, deixa eu só falar uma coisa: esse ano a assessora, outros anos nunca tinha chamado pra falar sobre o Laboratório, ano passado

chamou. Então a assessora está dando um suporte nesse sentido. É perguntar como a gente trabalha fazer aquele relatório dos alunos com muita dificuldade com aquela equipe multidisciplinar (psicopedagogo, psicólogo, fono). Nunca ninguém tinha perguntado pra nós nada disso, então pelo menos o ano passado já veio uma equipe pra atender todas as escolas estaduais. Não chegou nossa vez ainda, mas pelo menos a gente fez levantamento. E o que me parece que eles estão mais preocupados desde o ano passado com o Laboratório de Aprendizagem do que anteriormente era. Então, não sei se vai chegar nessa fase de dar um treinamento, mas, pelo menos, um pouco de apoio eu já percebi que do ano passado pra cá já começou. Então parece que eles estão mais interessados. A SEDUC, e agora a coordenadora do CEFAPRO, que está cuidando dessa parte. Tanto é que eles chamaram pra fazer uma entrevista com todos os articuladores de todas as escolas estaduais, nós com a coordenadora. Uma documentação que eles pediram era fazer um documento falando do articulador, a experiência que ele tinha, se ele já trabalhava antes, o que a escola pensava daquela pessoa foi feito um documento assim, mais o meu currículo e mais o projeto. Então, imagina nunca tinha acontecido, então, agora, a assessora está acompanhando, ela sabe quem é responsável pelo Laboratório de Aprendizagem de cada escola estadual, coisa que antes não sabia. Então foi lá, conversou pessoalmente, fez perguntas, perguntou como que trabalhava, como que fazia (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

Sim. Os encontros que eu participei direcionados à articulação foram esses na assessoria. Talvez eu esteja com uma visão enganada, mas eu acho que o articulador é meio deixado de lado, sabe? A gente fica sempre assim, fazendo aquele trabalho que ninguém está vendo, então eu acho que um pouco é descaso, eu considero que seja isso. Parece que o articulador é para ficar com aquele aluno que não sabe, você está entendendo? Então não precisa de uma ajuda, de um acompanhamento mais de perto. Eu creio assim, foi o primeiro ano que eu peguei articulação, eu sempre trabalhei em sala no primeiro ano. É um trabalho bonito, só que eu acho que poderia ter feito muito mais se eu tivesse tido um curso, uma ajuda maior. Meu trabalho podia ser bem mais produtivo, para mim e para o aluno (Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

Sim. Porque você não está trabalhando só com alfabetização, ali há muita coisa que envolve o aluno e realmente a experiência do professor conta muito. E o professor tem que ter perfil, se ele não tiver perfil ele não consegue alfabetizar. E uma das coisas é a paciência e a persistência, porque você tem que ficar ligando, indo atrás, estimulando o aluno o tempo todo. Porque o aluno chega para o articulador totalmente desmotivado, ele não sabe nem o porquê que está ali. Tem aluno que não sabe a importância de ser alfabetizado, a gente tem que trabalhar ele nessa parte. **Você sabe me dizer se já acontece uma formação específica para o articulador?** Eu creio que não. E tanto é, que se você for em uma escola e pedir para o professor se candidatar à articulador, são poucos que querem. **Por que será que isso acontece?** Porque eu acho que é um público difícil, realmente, é um público que você acaba perdendo o sono, porque você quer ver rendimento. Na sala de aula no regular, se você tem vinte alunos, quinze estão andando juntos. E agora você pegar todos e andar passinho por passinho, é difícil mesmo (Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Olha, eu acho, na minha opinião que, o articulador para atender a alfabetização não precisa ter cursos e cursos. Um bom pedagogo, ele

demanda uma sala de articulação por ser alunos para alfabetizar. E eu me considero que eu, a minha pessoa, fui bem capaz de ter tomado conta dessa sala de articulação. **Você acha que é importante uma formação específica que reuniria todos os articuladores, para trocar experiência, para conversar?** Sim, isso é muito bom. É que nós tivemos até uma reunião com a assessora, ela marcou uma vez uma reunião com todos os pedagogos e nessa reunião ela até falou que se os articuladores quisessem trocar informação uns com os outros, porque cada articulador é uma escola, né? Nessa reunião que ela fez com a gente, ela falou que nós poderíamos procurar uns aos outros para trocar ideias, se alguém tiver alguma dúvida, algum questionamento. Trocar experiências uns com os outros. Eu acho que isso seria muito bom. Porque é uma troca de experiência e um aprendizado maior ainda para cada articulador. **E isso aconteceu?** Aconteceu sim, só que comigo foram só duas articuladoras que nós tivemos essas trocas de ideias. Foram elas que me procuraram, não foi eu que procurei. Nós três trocamos ideias uma com a outra, mas referente aos nossos relatórios. **Mas foi entre vocês? Não foi assim uma formação, em que vocês estavam lá?** Não, não, entre nós mesmo. Tanto que eu tive até uma visita na escola de uma das articuladoras, ela foi visitar minha sala. Nossa, até hoje ela fala que foi a sala que de todas as escolas que ela foi visitar, ela gostou muito, porque a minha era bem preparada, tinha bastante jogos, era bem arrumadinha, bem equipada. **E por que na sua opinião você considera importante essa formação do articulador?** Eu acho importante porque a formação vai ser um aprendizado maior ainda, para ele desenvolver mais e mais. A sabedoria, tanto para um articulador como para um professor de sala ou de área, quanto mais você buscar sabedorias, mais teorias, você aprende mais ainda. **E você mencionou que vocês tinham esse encontro com a assessora, como que foi esse encontro?** Tivemos, tivemos uma reunião com a assessora. **Foram quantas vezes? Tinha uma rotina de encontro?** Foi uma vez só, uma vez [...] Muito boa, foi produtiva porque os articuladores conheceram uns aos outros, porque até ali então eu não sabia quem era articuladora de tal escola. E assim, lá todos juntos trocamos ideias, falamos sobre as crianças, que uma criança tal tinha um problema, tiramos as nossas dúvidas entre todas juntas. Tiramos dúvidas de tudo naquela reunião. Então assim, eu achei muito importante aquela reunião. Para mim, uma reunião daquela, para minha pessoa, tinham que ter umas três reuniões ou quatro, umas três reuniões eram o suficiente por ano. Juntar todas as articuladoras das escolas para trocar ideias que nem houve essa, foi muito satisfatória (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

Sim, porque às vezes pega um professor despreparado, no caso, aí você vai ter que pesquisar para poder trabalhar com os alunos. **Você fala professor despreparado, o articulador?** Sim, o articulador, porque às vezes a gente não tem experiência na sala de articulação, quando eu peguei não tinha experiência. Tinha em sala de aula, com os primeiros aninhos, 1º, 2º e 3º que eu trabalhei, mas alunos grandes, experiência não tinha, não. **Então você considera importante ter uma formação?** Sim, tem que ter. **E você sabe me dizer se tinha essa formação quando você estava na articulação, alguma coisa específica?** Não. Eu lembro que teve só um encontro, que foi com a assessora para falar sobre isso, sobre o professor. Uma reunião, no caso. Apresentava sobre o professor articulador, e ela passava algumas coisas para a gente fazer em sala, eram uns questionários para responder sobre o aluno. Acho que teve até no e-mail do professor, respondia e enviava novamente. **E essa reunião na assessoria aconteceu quantas vezes?** Só uma vez (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

As falas das interlocutoras sobre a formação do professor articulador convergem todas no mesmo sentido, de que consideram importante e necessária uma formação específica para este professor, principalmente quando assume a função pela primeira vez e se sente totalmente desorientado sobre como proceder, tendo que procurar por si só, sem ter a quem recorrer, inclusive na elaboração do Plano de trabalho²⁷, denominado pela professora Márcia como Projeto.

A ausência de formação para o professor articulador acarreta uma série de prejuízos tanto para esse professor quanto para o aluno. O fato de não saber por onde começar e ainda não poder contar com o apoio da equipe gestora ou dos colegas, gera um sentimento de angústia e frustração, pois, embora tenha na formação inicial um nível de preparo profissional, necessita da formação continuada para rever criticamente sua prática cotidiana e buscar possibilidades para superar os desafios do processo educativo.

Reporto-me às palavras de Lima (2007), para fundamentar essa discussão:

Concluir a formação inicial representa, apenas, uma das etapas da preparação profissional, que não pode ser interrompida. A continuidade dessa formação é uma exigência para que os profissionais da educação analisem de maneira crítica suas necessidades e dificuldades, criando alternativas possíveis para a superação de suas limitações, ansiedades e angústias e de possíveis lacunas resultantes do processo formativo (LIMA, 2007, p. 97).

A escola e também o estado, nesse caso, tem um papel importante no apoio e formação desse professor, no entanto, na maioria das vezes se omitem dessa função conforme o exemplo mencionado. Embora se possa perceber pela fala, que essa atitude não é generalizada em todas as escolas, pois uma é mais comunicativa que a outra com o professor articulador, informando-o sempre que recebem e-mails que se referem ao Laboratório de Aprendizagem. Isso implica, segundo Imbernón (2011, p.15-16) “uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social”.

Conforme mencionado na voz das entrevistadas, a iniciativa da assessoria pedagógica em reunir as professoras articuladoras para discutir questões referentes à função, atende ao Orientativo Pedagógico (2017, p. 40), de que “Caberá a Assessoria Pedagógica acompanhar e monitorar o processo de preenchimento do relatório bem como o funcionamento do

²⁷ Consiste em um dos critérios para escolha do Professor Articulador de Aprendizagem, conforme a Nota Técnica nº 001/2017 (SAPE/SEDUC/MT).

Laboratório de Aprendizagem”. A meu ver esse é um passo importante para o processo formativo dessas profissionais, inclusive destacado como algo muito positivo pelas próprias professoras que participaram desse momento. No entanto, infiro que este não deve ser apenas um momento e uma ação isolada de um município ou de uma escola, deve abranger toda a rede estadual, que trabalha na perspectiva da política de Ciclo de Formação Humana.

A coordenação da escola, como mediadora do trabalho pedagógico deve ter esse olhar a fim de criar diferentes espaços formativos no núcleo da unidade escolar, favorecendo assim o desenvolvimento de seus profissionais. Nesse sentido, “a escola, deve ser transformada em um espaço rico de possibilidades para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e humano de seus atores escolares” (LIMA, 2007, p. 99).

Outro ponto a ser destacado é o fato mencionado pela professora Márcia de que ela observa mudanças em relação a atenção dada ao Professor Articulador, comparada aos anos anteriores, por parte da Assessoria Pedagógica e da coordenação do CEFAPRO. Isso se deve ao atendimento da Nota Técnica nº 001/2017, assinada pela Secretaria Adjunta de Políticas Públicas Educacionais (SAPE/SEDUC/MT) e encaminhada aos Gestores, Assessores Pedagógicos e Cefapros. A nota informa “**sobre a atribuição dos Professores Articuladores de Aprendizagem** para o atendimento aos estudantes com defasagens de aprendizagem neste significativo ambiente” (MATO GROSSO, 2017, p. 1, grifos do autor).

Entendo que é fundamental esse processo seletivo com os Professores Articuladores e que não deve ser visto como um mecanismo meramente burocrático, mas uma prática que contribui para uma escolha transparente, justa e já de antemão situa o professor na função que irá desenvolver. Porém, este é só o primeiro passo, haja visto que urge uma demanda de formação para o profissional que atua nessa função, a fim de que este possa fazer um “exercício crítico e permanente de pensar a própria prática para teorizá-la” (FREIRE, 2000, p. 24).

A professora Eunice expressa em sua fala que sente que o professor articulador é excluído do cotidiano da escola, por fazer um trabalho que ninguém vê e principalmente porque trabalha com alunos com dificuldade, que também são excluídos, subentendendo-se que ambos não precisam de atenção. Destaco aqui alguns fatores internos e externos que, ao meu ver, contribuem para potencializar essa situação.

Como fatores internos percebo que, a própria localização da sala do Laboratório de Aprendizagem, muitas vezes, à margem das dependências da escola, favorece esse distanciamento do professor articulador, pois limita as possibilidades de interação e diálogo desse professor com os demais profissionais da escola.

Segundo ponto, é o fato do professor articulador não ter bem clara a função que desenvolve, por isso se sente inseguro em se posicionar diante das questões pedagógicas e até mesmo das relações interpessoais tecidas no âmbito escolar. Penso que uma das consequências disso se deve a ausência de uma formação específica para esse professor, na qual possa discutir e problematizar as questões relacionadas a esse ambiente e se fortalecer à luz de um referencial teórico, conforme verbalizado pela professora Eunice: *“eu acho que poderia ter feito muito mais se eu tivesse tido um curso, uma ajuda maior”*.

Outro aspecto que considero relevante é a falta de entendimento dos próprios profissionais da escola sobre a função desempenhada pelo professor articulador, como evidenciado na fala da professora Eunice *“o articulador é meio deixado de lado”*, ou seja, na maioria das vezes, não é reconhecido como um mediador do processo ensino-aprendizagem, que realiza um trabalho mais próximo ao aluno, em observância ao que determina o Orientativo pedagógico (2014, p. 18), *“O trabalho do professor articulador é de fundamental importância, porque deverá realizar um atendimento pedagógico, por meio de intervenções pedagógicas que foquem as especificidades das necessidades de aprendizagem que cada aluno apresenta”*.

Como fator externo assinalo que a função do professor articulador sofreu diversas alterações na legislação, desde a implantação do Ciclo de Formação no estado de Mato Grosso. O professor articulador foi pensado inicialmente para atender todos os ciclos, sendo atribuído um articulador para o 1º e 2º ciclos e outro para o 3º ciclo, ambos com 30 horas de trabalho semanal, de acordo o número de alunos matriculados em cada Ciclo. Para atender o 1º e 2º ciclos o professor deverá ser licenciado em Pedagogia ou Normal Superior. Para atender o 3º ciclo ter formação em licenciatura plena em Letras e Matemática²⁸. Vale acrescentar que a escola passou a ter dois articuladores gradativamente conforme a implantação do ciclo.

Porém, no ano de 2011, conforme artigo 26 da Portaria nº 584/2010, a escola somente terá direito ao professor articulador para o 1º e 2º ciclos. O atendimento do 3º ciclo será realizado somente pelo professor regente, no momento de hora atividade.

Já no ano seguinte, em 2012, ocorre mais uma alteração em relação ao professor articulador. Segundo a redação do artigo 3º, parágrafo 2º da Portaria nº 453/2011, o articulador deverá atender os alunos de todos os ciclos. O professor não é mais atribuído na

²⁸ Conforme consta no artigo 2º da Portaria nº 384/2009.

função de articulador nos anos de 2014 e 2015, ou seja, terá sua turma regular e apenas uma carga horária complementar na articulação.

É importante ressaltar que coloco em evidência esta trajetória de mudanças na atribuição do professor articulador, para problematizar e trazer à tona a questão da falta de uma identidade definida para esse profissional, que ora atende uma faixa etária de alunos do 1º e 2º ciclos, ora atende outra do 3º ciclo. Em um ano é atribuído na função com carga horária de 30 horas semanais, em outro ano não é atribuído na função e tem a carga horária fragmentada em 10, 20 ou 30 horas semanais, comprometendo consequentemente as condições para ofertar um ensino de qualidade social.

A compreensão que vem sendo tecida até o momento é de que essa invisibilidade na função do professor articulador e consequentemente a ausência de uma formação, gera certo desinteresse por parte dos professores em assumir essa função, como evidenciado na voz da professora Telma: “E tanto é, que se você for em uma escola e pedir para o professor se candidatar à articulador, são poucos que querem”. Em seguida quando a indago sobre por que isso acontece, ela responde que: “Porque eu acho que é um público difícil, realmente, é um público que você acaba perdendo o sono, porque você quer ver rendimento”. Entendo que fica implícito na fala da professora o imenso desafio que é trabalhar no Laboratório de Aprendizagem e que esse professor necessita de um apoio constante, para que na reflexão crítica de sua prática possa viabilizar possibilidades de superação.

Nesse movimento de investigar e pensar a prática educativa Carvalho (2005), aponta que:

A investigação sobre a prática educativa no cotidiano escolar torna-se indispensável enquanto instrumento necessário para “reconfiguração de saberes”, na perspectiva da construção de nova alternativa para o processo de ensino e aprendizagem. Na dimensão do processo de ensinar, aprender e construir, a reflexão e ação podem se constituir num instrumento metodológico significativo de aprendizagem (CARVALHO, 2005, p. 145).

Reportando-me a fala da professora Bianca, que a princípio não considera necessária uma formação específica para o professor articulador, mas quando questionada novamente muda de opinião, percebo que a professora entende inicialmente que para desenvolver a função de Professora Articuladora de Aprendizagem não necessita de formação, pois concebe que possui a formação inicial em Pedagogia e esta é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem desses alunos, especificamente a alfabetização. Partindo desse pressuposto,

defendo que a formação inicial é imprescindível para embasar a prática pedagógica de todo e qualquer professor. Segundo Imbernón (2011),

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

No entanto, há que se considerar que somente a formação inicial não é suficiente e não dá conta dos desafios advindos dessa profissão. É imperioso ir além, investir na autoformação e na formação permanente, como possibilidade de reflexão e revisão crítica da prática. Nessa perspectiva, ainda de acordo com o autor,

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Esse movimento consiste numa visão freireana de conceber a pessoa humana como um ser inconcluso, um sujeito dotado de possibilidades e não de determinismos. Um sujeito que precisa reinventar-se e renovar-se a cada dia, projetando o futuro não como algo já dado a priori, mas como uma construção permanente e infundável. Numa “posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2015, p. 53, grifo do autor), da sua história. A profissão docente, cuja natureza de seu objeto é o conhecimento, que está em permanente movimento, necessita alimentar e fortalecer diariamente sua prática pensada e vivida criticamente, individual e coletivamente.

Como já mencionei todas as professoras articuladoras consideram importante e necessária uma formação específica para desenvolver a função. Então ampliei a questão perguntando, na opinião delas: “Quem seria responsável para desenvolver essa formação”? Assim responderam:

Eu penso que do CEFAPRO, porque já trabalha com formação de professores. Porque assim, é o pedagogo que trabalha no Laboratório, mas teria que ser então o formador responsável pela pedagogia lá do CEFAPRO. Ah eu acredito que seria o CEFAPRO, que é o instituto formador não é? (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

Eu não vou dizer assim, que seria do coordenador, porque eu acho que também para ele ficar responsável por essa parte, ele teria que ter um algum encontro, alguma coisa para passar para a gente, né. Aqui, ou vocês mesmo do CEFAPRO também poderiam estar passando para a gente um curso. Porque esse negócio de falar que está lendo, você lê, mas parece que esse encontro é mais lucrativo. Muitas vezes você está em uma linha trabalhando, você acha que está certo e em um encontro com colegas que estão fazendo aquele mesmo trabalho, você vê que pode mudar, você vê que não está certo. Muitas vezes não depende só do aluno, depende também de você mudar aquele seu jeito de trabalhar. Então eu acho que o professor, independente se ele está na articulação ou não, ele tem que ter essa consciência, que muitas vezes ele pode mudar, para facilitar para o aluno, para ajudar o aluno (Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

A escola eu acho que não seria, a gestão escolar eu acho que não seria. Seria mais o pessoal do CEFAPRO. **Por que você acha que a escola não? E por que o Cefapro?** Porque a escola ia trabalhar o que, com um articulador que ela tem? Juntar todos os articuladores em uma escola compensaria, mas agora, ela trabalhar só comigo. Já seria mais difícil ela juntar todos os articuladores. **E essa formação teria que ser com o coletivo?** Sim, com o coletivo, para os candidatos no caso. Teriam que passar por um curso. **Mas você acha que seria só para os candidatos ou seria depois para quem assumiu a articulação, precisaria de um acompanhamento, uma formação?** Também. Eu acho que nem para todos. Porque tem professor que vai, que ele desenvolve com as coisas que estão acontecendo na escola. Tem professor que tem um planejamento, mas tem professor que precisa de ajuda, desde fazer um planejamento, um plano de aula. **E o articulador, você acha que tem articulador que precisa de ajuda?** Não, professor de ensino regular. Articulador eu não conheço o trabalho de todos. Mas professor articulador que fala para mim, como aconteceu no ano passado, que estava atendendo cem alunos [...] **Então, fale por você, pense na sua experiência: você acha que seria importante uma formação?** Sim. Porque eu penso que curso, formação é válido desde que o professor também use em sala de aula. Não adianta aprender lá e na sala de aula ficar olhando para o aluno, porque na articulação você tem que ser firme. Tanto é que cansa muito, você repete muito, tem que ficar repetindo, repetindo, você cansa de trabalhar. Porque tem aluno que você tem que repetir o tempo todo (Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Na minha visão, uma pessoa responsável tinha que ser a própria assessora pedagógica. Ou ela, ou então a assessoria deveria contratar um próprio professor pedagogo, não de área, contratar um próprio pedagogo para coordenador só os articuladores. Porque aquele pedagogo é da área dele, é alfabetização, eles ficavam por conta só dos articuladores para ajudá-los a qualquer dúvida a qualquer questão que surgir (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

O CEFAPRO, que eu conheço é só o CEFAPRO. Que eu vejo falar, que geralmente está dando curso para professor. Não vejo outro, não sei se tem (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

Na concepção das entrevistadas, com exceção da professora articuladora Bianca, é unânime que o CEFAPRO deveria ser responsável pelo processo formativo das professoras

que assumem a função de Articuladoras de Aprendizagem. Por se tratar de uma instituição formativa e contar com professores pedagogos no quadro de atuação, o CEFAPRO na opinião delas, é o órgão capacitado para desenvolver essa ação.

De acordo com o Edital²⁹ nº 004/2013, é atribuição da função do Coordenador de Formação Continuada, realizar formação continuada com os coordenadores e articuladores da escola. Nesse sentido, na qualidade de Professora Formadora no CEFAPRO de Primavera do Leste, na área de Pedagogia, estou desenvolvendo um projeto de formação *com* as Professoras Articuladoras de Aprendizagem, que atuam nas escolas públicas urbanas e do campo na sede de Primavera do Leste, no ano de 2017, juntamente com a Coordenadora de Formação do CEFAPRO, a professora Márcia Inês. Este projeto teve início em 2017. Apenas dois sujeitos da pesquisa participam, as professoras Márcia e Telma, pois estão dando continuidade na articulação de 2016. As demais são iniciantes na função neste ano.

O referido projeto tem como objetivo geral oportunizar por meio da Formação Continuada, reflexão das metodologias e práticas utilizadas pelos Professores Articuladores de Aprendizagem, das Escolas que abrangem o Polo³⁰ do CEFAPRO de Primavera do Leste/MT, em consonância com as Políticas Educacionais do Estado, considerando as necessidades formativas de cada unidade escolar e os diagnósticos por elas realizado. São realizados encontros de quatro horas mensais, para discutir as necessidades formativas, apontadas no diagnóstico, pelas próprias professoras articuladoras. Ao final de cada encontro as professoras articuladoras elaboram um texto reflexivo/avaliativo sobre as discussões, com o objetivo de pensar e rever criticamente a sua prática pedagógica³¹.

A professora articuladora Eunice enfatiza a relevância de uma formação em que se discute coletivamente os desafios enfrentados no cotidiano escolar, como oportunidade de rever algumas práticas, quando destaca “muitas vezes não depende só do aluno, depende também de você mudar aquele seu jeito de trabalhar”. Esse entendimento revela uma concepção consciente de que o professor não é detentor do saber, necessita de formação e reflexão permanente para desenvolver “a prática consciente de uma pedagogia da práxis” (GADOTTI, 1998, p. 73). E de que o aluno não é um sujeito passivo, ao qual compete apenas aprender o que é ensinado pelo professor, mas um sujeito ativo dotado da capacidade de

²⁹ Estabelece normas relativas à realização Processo Seletivo para Gestores (Diretor e Coordenador de Formação Continuada) e Professores Formadores dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapros.

³⁰ Embora o objetivo do projeto era abranger todos os municípios do Polo atendidos pelo CEFAPRO (Gaúcha do Norte, Paranatinga, Santo Antonio do Leste, Campo Verde e Poxoréu), por questão de logística, está sendo desenvolvido apenas na sede.

³¹ Vale ressaltar que apresento o processo de formação que está sendo desenvolvido com as Professoras Articuladoras de Aprendizagem, porém aqui o meu trabalho não faz parte do objeto de análise.

aprender e também de ensinar, que para Freire (2015), um saber indispensável à prática docente, é saber que é impossível desunir ensinar de aprender.

Ao responder à questão a professora articuladora Telma relata inicialmente que defende a formação para as professoras candidatas à função de articuladoras. Quando reforço se ela pensa que só as candidatas necessitam, afirma que todas, mas de repente percebo que ela não está falando das professoras articuladoras e sim das professoras regentes em geral. Então insisto na questão das articuladoras e ela diz que não sabe porque não conhece o trabalho de todas. Retomo dizendo que fale de sua prática, de sua experiência enquanto professora articuladora, então ela afirma que é preciso colocar em prática o que se aprende na formação, pontuando ainda que a articulação é um trabalho árduo, ou seja, requer muita paciência pedagógica e “sensibilidade metodológica” (FORMOSINHO, 2009, p. 229), pois são alunos que necessitam de um atendimento bem próximo e os avanços muitas vezes, demoram a aparecer.

Na visão da professora articuladora Bianca, a responsabilidade pela formação dos articuladores deve ser da assessoria pedagógica. Acredito que sua fala se pauta na experiência que teve no encontro realizado pela assessoria com as professoras articuladoras. Menciona ainda a possibilidade de uma coordenação específica para trabalhar com os Professores Articuladores de Aprendizagem, no caso um pedagogo, por se tratar um profissional diretamente ligado as necessidades formativas de seus pares. Esse profissional, segundo Imbernón (2011), só tem razão de existir

[...] quando não é um especialista que a partir de fora [...] analisa a prática educativa dos professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sua prática (IMBERNÓN, 2011, p. 97).

Penso que esse profissional já existe, o Professor Formador do CEFAPRO, neste caso os pedagogos, que desempenham a função de um “amigo crítico” (IMBERNÓN apud EISNER, 2011, p. 95), junto aos professores, e é defendido por Imbernón (2011), por serem

[...] capazes de trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica (profissional crítico) que só sua solidariedade tornará aceitável (respeitando os problemas por mais triviais que pareçam, mas rigorosos com os processos de reflexão, planejamento e avaliação...) (IMBERNÓN, 2011, p. 95).

Assim sendo, esse “amigo crítico” deve manter uma relação dialógica com seus pares, apostar na formação integral do ser humano, concebido como sujeito, “sujeito que dialoga com sujeito” (PARO, 2015, p. 81), romper com a formação tecnicista de puro treino, em que se verticaliza a comunicação. É a dimensão do falar *com* e não *para* os professores.

Partindo exatamente desta compreensão é que acontece o projeto mencionado anteriormente, de formação com as Professoras Articuladoras de Aprendizagem. Num clima de diálogo e respeito à individualidade de cada uma, vamos construindo uma relação dinâmica e acolhedora, de atitudes e valores que favorecem o desenvolvimento de um trabalho coletivo em prol de um objetivo comum, qual seja, a aprendizagem do aluno.

4.2 Prática pedagógica

O tema dessa unidade foca na busca de sistematização do trabalho dos sujeitos investigados – as Professoras Articuladoras de Aprendizagem – no intuito de compreender como concebem e desenvolvem esta questão no cotidiano de sua prática pedagógica, especificamente com os alunos atendidos no ambiente Laboratório de Aprendizagem.

Parto do pressuposto freireano de que a educação é primordialmente esclarecimento, desempenha relevante papel na formação e emancipação do sujeito, na luta pela autonomia, despertando a consciência crítica enquanto processo permanente de construção.

De acordo com Vasconcelos (2013), a educação escolar é concebida como:

Um processo coletivo, sistemático e intencional de interação com a realidade, através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade, cuja finalidade é colaborar na formação do educando na sua totalidade – consciência, caráter, cidadania – tendo como mediação fundamental os saberes que possibilitam a emancipação humana (VASCONCELOS, 2013, 21).

Nesta perspectiva, de acordo com Vasconcelos (2013), a escola em sua gênese foi pensada para além de ensinar os conteúdos da docência; desenvolver sujeitos históricos, capazes de atuar criticamente na construção de sua própria história de vida, como protagonistas e não apenas espectadores. A escola como um espaço propício à discussões, na dupla vigência da necessidade humana, do que é essencial e fundamental.

Ao contrário, uma concepção estritamente escolarizada impede a visão de produção e reprodução da vida social, econômica, política e cultural em que os educandos estão inseridos. A cultura escolar e profissional materializada nas grades curriculares dificulta o

olhar dos docentes na dimensão da totalidade do social, do conhecimento da cultura e da própria docência. Infelizmente é comum observar essa concepção de escola cristalizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente por muitos educadores.

Diante do exposto, uma questão se faz presente: A escola está cumprindo sua função social? Segundo Paro (2015),

Salvo exceções, as escolas fundamentais no país não conseguem ‘passar’ à imensa maioria de seus frequentadores sequer os mínimos rudimentos de conhecimentos e informações que são objeto das ‘avaliações’ externas feitas pelos sistemas de ensino (PARO, 2015, p. 46, grifo do autor).

Ficando assim aquém do que preconiza a Lei nº 9.394/96 em seu artigo 2º de que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Não se trata de secundarizar o ensino das tradicionais disciplinas escolares, mas de ampliá-lo de forma que contemple a formação do humano-histórico em sua plenitude. Embora, seja pertinente destacar que o trabalho desenvolvido pelo educador, não resulta simultaneamente na produção de um produto, mas em uma relação de que o educando ao apropriar-se de determinado conteúdo cultural, este não deixa de ser do educador, pois a “cognição é construída no processo ensino-aprendizado e o educando incorpora a cultura em sua personalidade viva, educando-se” (PARO, 2015, p. 65).

Por isso mesmo que por não ter sido algo imposto, mas consentido livremente, o educando integra esse componente cultural, que passa a acompanhá-lo sem necessitar de nenhuma vigilância externa para que exista.

À escola e principalmente ao educador cabe o desafio de despertar no educando o interesse de aprender, transformando sua curiosidade *ingênua* em curiosidade *epistemológica*. Para isso, é imprescindível que o educador esteja em formação permanente e consciente de que ensinar exige vários elementos fundamentais, como por exemplo, alguns citados por Freire (2015), “pesquisa, criticidade, estética, ética, bom senso, consciência do inacabamento”.

Ainda segundo o autor,

Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em que *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir,

constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 2015, p. 68, grifos do autor).

Nesta perspectiva, faz-se necessário que o educador considere os educandos não apenas como sujeitos cognoscíveis, mas como sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais, ou seja, resultado de múltiplas relações. Nas palavras de Vasconcellos (2013, p. 22), “trata-se de um outro olhar, um olhar marcado por um profundo respeito, pelo cuidado, pela crença sincera na sua capacidade de aprender, de se superar, de se transcender, de melhorar. Isto exige prestar atenção no aluno, levá-lo a sério”.

Para tanto, é função da escola educar por meio do afeto que se desenvolve, do respeito que é construído, da aceitação das diferenças, dos estímulos contínuos e dos talentos reconhecidos. Para Freire (2013, p. 28), se traduz que “é impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar”. Atitudes como essas desenvolvem um sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

Neste contexto, a escola assume um caráter político, em que seu conteúdo universal deve estar a serviço de todos e não de uma minoria de grupos ou pessoas. A mediação do gestor escolar é primordial para que essas ações se efetivem. Todo o seu trabalho e empenho devem convergir para o aprendizado dos alunos no processo de escolarização.

No conceito de gestor estão imbuídos princípios de democracia, participação e descentralização tendo como foco a interação social. Atualmente esse conceito de gestão vigora no meio educacional, para além do conceito de administração, embora não o substitua.

Certamente como líder, cabe ao gestor administrar sem, no entanto, desvincular-se do pedagógico, por entender que esse processo está intrinsecamente relacionado, pois “se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico” (PARO, 2009, p. 27).

A prática pedagógica expressa às relações tecidas socialmente e encontra na mediação da sala de aula possibilidades de vincular teoria e prática, pautada num triplo movimento de ensinar, aprender e construir conhecimento. A construção de um vínculo entre professor e aluno se torna fundamental, para além de construir conhecimento, ainda propiciar o enfrentamento de conflitos na sala de aula e a legitimação da autoridade do professor. Por outro lado, “sem este relacionamento podemos ter outra coisa (instrução, informação, etc.), todavia, não educação” (VASCONCELLOS, 2013, p. 22).

Neste sentido, a essência da prática docente, segundo Carvalho (2005),

[...] é ensinar, instigar e facilitar o raciocínio do aluno. É organizar o diálogo na perspectiva de provocar a reflexão e sistematização do conhecimento por parte do aluno. É o diálogo investigativo e construtivo, na sala de aula, que conduz o aluno à autonomia e ao poder de exercitar o pensamento a partir do domínio cultural de seu cotidiano (CARVALHO, 2005, p. 198-199).

Partindo desse pressuposto teórico, assim como Carvalho, me posiciono em defesa de uma prática pedagógica voltada para a emancipação do sujeito. A seguir dialogo com as professoras para compreender como elas “concebem o papel do Professor Articulador de Aprendizagem”? e apresento as comunicações produzidas por elas.

Então assim, minha preocupação primeira, primeira é o aluno lê. A leitura pra mim é a primeira coisa que me preocupa. Aí eu faço diagnóstico deles em que fase da leitura e da escrita eles estão. Fiz de todos os alunos todos eles tem o diagnóstico já. Aí começo como se o aluno tivesse chegando na escola pela primeira vez, mesmo que ele tenha 10, 11, 12 anos. Porque muitos chegam, conhecem o alfabeto, mas não juntam nem as sílabas simples. **Você disse “eu fiz o diagnóstico com todos eles”, todos eles que foram encaminhados já pelo professor regente?** Isso exato. Eles já vieram com o diagnóstico do professor e eu faço um para eu ter porque eu vou trabalhar tudo certinho. Então se o aluno vem, sabe ler, mas junta só as sílabas simples e não as complexas, eu vou procuro texto das famílias silábicas tudo pra começar com as complexas eu retomo as simples mas vou dar ênfase nas complexas. Começo tudo igual aquelas atividadezinhas que eu estava procurando para as meninas do 1º ano é o que eu tenho aqui separo tudo em pastinha, alfabetização, famílias silábicas etc. Que quando o aluno chega aqui eu já sei o que trabalhar com ele, dificuldades ortográficas eu tenho cruzadinha, matemática, produção de texto que tem muita dificuldade de produção de texto está aqui, para alfabetização, leitura eu tenho textos, mais de matemática, outras atividades pra quem está começando, famílias silábicas e outras atividades para tudo, tudo misturado aqui (mostrou essas atividades separadas em saquinhos plásticos). Com os quintos anos já vai ter o IDEB, então eu estou trabalhando bastante em cima da provinha do IDEB. **E além desse material você utiliza mais algum suporte, algum apoio?** Trabalho a matemática sempre com o material dourado aqui, eles contam, fazem agrupamentos, os que têm dificuldade de matemática até os grandes aqui (mostrou que contam nos dedos) não conseguem contar na cabeça e a partir daí não sabem somar, subtrair nada, tem que começar tudo de novo, fichas silábicas e o alfabeto móvel, muito, muito, muito. **E você tem esse material aqui para trabalhar, a escola te oferece?** Sim, acho que a sala mais equipada que tem aqui na escola é a minha. Eu que fico falando para os professores oh tem tabuada, joguinho da tabuada, tem dominó, família silábica tem essas coisas, tem alfabeto móvel de monte, tem caixinha. **E esse material que você tem aqui ele é só seu ou o professor da sala utiliza também? Ou é separado esse é seu e o professor da sala tem o dele?** Não, eu empresto. Ele não tem outro material, tem um pouquinho mas já ficou aqui pra ter o controle de ir e voltar (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

A vantagem do articulador, eu acho, é que é aquela pessoa que tem aquele contato mais direto com o aluno, em que você tem mais tempo. É aquele

momento em que você está com aquele aluno, coisa que em sala de aula você não tem esse momento, porque você está ali com ele um pouquinho, daqui a pouco com o restante da turma. Então eu acho assim, que é aquele momento em que você consegue trabalhar diretamente com aquele aluno que tem aquela dificuldade. Mesmo que muitas vezes você não consiga, porque tem aluno que você tem que usar várias formas, várias metodologias para ajudar. Mas eu acho que, o papel do articulador é auxiliar aquele aluno diretamente, você e ele, é um facilitador para o aluno, aquele que ajuda, aquele que está ali naquele momento (Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

Perfil do articulador? É como eu falei para você, ser uma pessoa persistente, é difícil ser articulador, porque ele tem que ter os dois lados, ‘com uma mão ele bate e com a outra ele abraça’. Porque se você for muito dura com o seu aluno ele não vem mais. Então o que eu faço, eu abraço, agrado, mas eu cobro. Aí de repente eu cobro um pouco, mas depois eu dou um beijo, para você cativar os alunos. Tanto é que graças a Deus eu não tenho esse problema de o aluno não vir, não é o meu problema. Está toda hora um pedindo para entrar na sala. Porque você tem que ter um perfil, se for muito rígido com o aluno, muito duro, ele não vem. Se você amaciar muito também não aprende. E a persistência, ligar, ficar ligando. Então é difícil, tem que saber trabalhar. Um aluno chegou e falou: ‘Professora, eu estou sem dormir’, eu falei: ‘Por que?’, ‘Estava ajudando meu pai a noite, meu pai bebeu, saiu de casa e minha mãe fez eu ir atrás’. Então não adianta àquela hora você começar a puxar o aluno, tem que ir mais devagarzinho, vai levando. Porque não tem como. **Então qual que é o papel, a função do articulador na sua opinião?** É resgatar o aluno, principalmente a autoestima, porque deve ser muito triste ficar em uma sala de aula e não ler ou não escrever. Tem que fazer com que a criança saiba a importância de ser alfabetizado, porque é muito triste (Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Olha para mim essa foi a primeira vez que eu fui articuladora, nunca tinha sido uma articuladora na minha vida. Surgiu essa oportunidade na Escola, me chamaram e eu fui sem medo, sem nada. E assim, para mim, a articulação como primeiro ano de experiência foi a coisa mais linda do mundo, foi muito gostoso, muito gostoso mesmo. Só que, infelizmente a articuladora não tem valor. Eu pelo menos, à minha pessoa, não tive valor na escola que trabalhei. **Por que?** Eu tive valor com os pedagogos. Com os pedagogos, nossa, era troca de ideias, sempre conversavam comigo, era diretamente me procurando, nos dávamos super bem. Eram ótimos me elogiavam, era bastante elogio, mas com professores de área a gente não é valorizada. Os professores de área querem que o articulador seja obrigado, se a criança vai para a articulação, se ele não sabe nem fazer o nome dele, eles querem colocar a obrigação tudo em cima do articulador, o articulador tem que se virar, eles não querem saber. Mas não é bem assim. Eles não dão muito valor no articulador, o articulador para o professor de área não tem valor. E na escola que eu trabalhei também, infelizmente eu fiquei muito triste porque não fui valorizada como articuladora. **E por que será que aconteceu isso?** Até hoje eu também queria saber, porque pelo diretor para mim nada faltou, pelo diretor, ele foi muito bom. Para mim nada faltava tudo que eu precisava de materiais, eu tinha internet na minha sala, tinha meu computador, lá mesmo eu tirava as cópias das atividades que eu queria para as crianças, precisava de materiais ele comprava para mim, sabe. Foi muito bom, mas depois da metade do ano, começaram a pegar muito no meu pé, a questão que eu falei lá atrás, a questão de relatório, porque o meu relatório

para eles nunca estava satisfatório, de toda maneira que eu fazia meu relatório, nunca estava bom para eles. **Por que os pedagogos eram diferentes dos professores de área?** Porque os pedagogos como eu falei lá na atrás já são pedagogos, eles mexem com alfabetização. Eles entendem quando um aluno vai para a articulação, sabe definir o problema daquele aluno, conhece o aluno se ele vai avançar demais ou não na frente. Então eles davam um valor na articuladora da escola, muito valor. E os de área não têm, eles não entendem, não conseguem enxergar a cada aluno o problema que aquela criança tem. Se ele tem um probleminha, se ele vai conseguir evoluir a aprendizagem para frente ou não, o de área não tem isso e o pedagogo já tem (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

Não é um trabalho fácil, é um trabalho difícil. Você tem que pegar, ver qual dificuldade que a criança tem para você poder pesquisar e trabalhar com ele. Mesmo assim, não alcançava aquele objetivo que você queria, porque não envolve só o aprendizado da criança, tem muita a ver com essa dificuldade que ele tem. Às vezes eu pesquisava, ia atrás, observava, cheguei a chamar até os pais aqui na escola para conversar. **Essa “muita coisa” que você falou que envolve seria o que? Dá um exemplo.** Ah, eu acho assim, toda criança que tem dificuldade, ela tem algum distúrbio, no caso, déficit de atenção, alguma coisa. Só que, só o articulador não vai adiantar trabalhar com esse aluno, tem que haver coisas além do que o professor articulador. **E esse além seria o que?** Eu vejo que seria um psicólogo, um psiquiatra, para ver o que essa criança realmente tem, se precisa tomar algum remédio ou é um caso psicológico, em um dos casos pode ser também, né? **E pra você então, o que é a função do professor articulador?** Para mim, é tentar sanar a dificuldade do aluno, eu acho. **E você conseguia fazer isso?** Em muitos casos deixava a desejar, porque depende muito da escola, dos recursos que a escola tem também. Tem que ter recursos para trabalhar na sala de articulador, se não, não vai. **Recursos, tipo o que?** Computador, internet para as crianças interagirem, materiais pedagógicos têm que ter bastante, o lúdico também. Às vezes deixa a desejar porque o professor não pode construir, às vezes conforme o tempo que você tem, não dá para fazer tudo isso. **E você não tinha esse material disponível?** Não, não tinha (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

No diálogo com a professora Márcia é possível observar que ela realiza um trabalho bem dinâmico e planejado. Utiliza-se de vários recursos pedagógicos para atender as especificidades de cada aluno atendido no Laboratório de Aprendizagem, com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, conforme preconiza o Orientativo Pedagógico (2014, p. 18), que o professor articulador “deverá realizar um atendimento pedagógico, por meio de intervenções pedagógicas que foquem as especificidades das necessidades de aprendizagem que cada aluno apresenta”.

Penso que essa organização do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Márcia se deve ao fato da experiência que possui na articulação. É o terceiro ano que assume esta função. Eu defendo a continuidade na função de um ano para o outro e consequentemente a formação permanente, pois contribui no fortalecimento teórico e prático do professor

articulador, “as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis” (FREIRE, 2013, p. 107), dando mais segurança e autonomia para pensar criticamente os desafios que surgem no cotidiano escolar. De acordo com o Orientativo Pedagógico (2014, p. 21), “O professor articulador deve se aprofundar em estudos para ter condições que lhe permitam compreender cada caso atendido e que subsidiem o seu trabalho pedagógico na escolha de estratégias pedagógicas que sejam aplicáveis a cada caso”.

Um aspecto citado pela professora Márcia é a realização da avaliação diagnóstica, momento inicial imprescindível para organização dos grupos de trabalho com os alunos que apresentam desafios de aprendizagem. Segundo Orientativo Pedagógico (2014, p. 19), “O primeiro passo da articulação é sempre a avaliação diagnóstica, em parceria com o professor regente e acompanhada pelo Coordenador Pedagógico”.

O aluno é encaminhado para o Laboratório de Aprendizagem mediante a avaliação diagnóstica realizada primeiramente pelo professor regente. É importante que o Professor Articulador de Aprendizagem retome essa avaliação com os alunos, haja vista que tem condições favoráveis para isso, o quantitativo reduzido de alunos, para comprovar ou refutar as hipóteses levantadas pelo professor regente. Destaco que em diálogo com as professoras articuladoras, essas afirmaram que alguns alunos foram encaminhados por apresentarem problemas de comportamento (indisciplina) e não desafios de aprendizagem, sendo este último o foco de atendimento no Laboratório de Aprendizagem. Por esse motivo, foram dispensados do apoio pedagógico.

Quando a professora Márcia diz que trabalha com atividades iguais “aquelas atividadezinhas que eu estava procurando para as meninas do 1º ano”, se referia a um material que estava pesquisando na internet, a pedido das professoras do 1º ano, no momento em que cheguei à escola para realizarmos a entrevista. Isso denota que a função do professor articulador, vai além do contato somente com o aluno no Laboratório de Aprendizagem a partir do 4º ano, se estende também na articulação e suporte para com o professor regente das outras turmas, na busca de diversas alternativas pedagógicas para que este desenvolva seu trabalho em sala de aula.

Outra dimensão a ser destacada é o ambiente do Laboratório de Aprendizagem. Quando se refere a esse espaço a professora Márcia diz, “acho que a sala mais equipada que tem aqui na escola é a minha”. Diante disso, pode-se perceber como a organização desse espaço e os recursos didáticos favorecem o trabalho a ser desenvolvido por este profissional. A partir dos estudos de Vygotsky (1998), é possível afirmar que o espaço físico contribui significativamente para o processo da aprendizagem no desenvolvimento humano. Sendo

assim, o ambiente escolar deve ser pensado e organizado de forma que favoreça a aprendizagem.

Para tanto, vejo que se faz necessário um olhar atento e sensível da gestão escolar para esse profissional e esse ambiente. Que não pode ser um lugar improvisado e sem recursos didáticos. Reverbero o pensamento de Lima (2007), quando esta afirma:

Não pretendo fazer apologia do ‘otimismo ingênuo’ de que ‘a escola tudo pode’, mas apontar que, mesmo com todas as dificuldades a serem enfrentadas no contexto atual, os profissionais da educação podem encontrar caminhos para a construção de uma escola alternativa (LIMA, 2007, p. 29, grifos da autora).

A fala da professora Eunice deixa claro que ela considera muito positivo o contato mais próximo com os alunos no Laboratório de Aprendizagem, pois favorece um atendimento mais individualizado, o que muitas vezes na sala de aula não é possível pelo quantitativo de alunos que o professor atende. Nas palavras dela concebe o professor articulador como “um facilitador para o aluno, aquele que ajuda, aquele que está ali naquele momento”.

A metodologia do professor articulador deve ser muito dinâmica e lúdica. Faz-se necessário a utilização de diferentes recursos didáticos para atender as especificidades de cada aluno, pois embora todos tenham desafios de aprendizagem, ainda assim, não formam uma turma homogênea. Deve-se levar em consideração as diversas formas de aprender e consequentemente as diferentes maneiras de ensinar. Nessa perspectiva, “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também” (FREIRE, 2013, p. 57).

A professora Telma inicia sua fala dizendo “é difícil ser articulador”, pois se depara diariamente com situações que lhe exigem um equilíbrio entre ser um professor rígido e ser um professor amoroso ao mesmo tempo, ou seja, ser amigo do aluno sem, no entanto, deixar de ser o profissional professor, cuja responsabilidade profissional exige formação política, social, cultural permanente. Para Freire (2013, p. 30), é necessário “de um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da professora, de outro, desocultar a sombra ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação”. Ao professor cabe a tarefa de cobrar, exigir, ensinar e aprender, porém, isso deve ser feito sem autoritarismo, respeitando as limitações do sujeito aluno.

Diante do caso relatado pela professora Telma, de que o aluno chegou dizendo que estava sem dormir, não há como imperar somente o lado profissional e objetivo do professor.

A situação pede um olhar subjetivo, sensível e humano de primeiramente escutar, se solidarizar com o acontecido, para posteriormente intervir pedagogicamente. Partindo do pressuposto, de que a sala de aula é um espaço de apropriação e difusão do conhecimento elaborado historicamente, mas também, segundo Carvalho (2005),

A sala de aula é um espaço privilegiado para o professor e o aluno dialogarem, conversarem sobre suas vivências fora da escola, espaço para construir a pedagogia da pergunta e da comunicação, para que o aluno possa aprender a pensar, a falar, a ouvir, a compreender e respeitar as diferenças (CARVALHO, 2005, p. 130-131).

Penso que essa compreensão do espaço da sala de aula deve ser estendido, principalmente, para o Laboratório de Aprendizagem, que trabalha diretamente com alunos em situação de defasagem de leitura e escrita e, conseqüentemente baixa autoestima, por não acompanharem o ritmo de desenvolvimento da turma em que estão inseridos.

Nesse sentido, a professora Telma explicita claramente que compreende que a função do professor articulador é resgatar o aluno, ou seja, despertar nele a autonomia e capacidade de aprender. Despertar nele a importância de saber ler o mundo (contexto), que precede da importância de saber ler a palavra (texto), numa concepção de que “ensinar não pode ser um puro processo, [...] de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz” (FREIRE, 2013, p. 64). Mas, ao contrário, um movimento consciente e crítico de realizar a leitura da realidade.

A professora Bianca destaca que é o primeiro ano que assume a função de Professora Articuladora de Aprendizagem e que se identificou muito com a função. Porém, em tom de desabafo relata que “infelizmente a articuladora não tem valor. Eu pelo menos, à minha pessoa, não tive valor na escola que trabalhei”. Em seguida faz uma ressalva, que não sentia isso por parte dos professores unidocentes (pedagogos), mas sim dos professores das áreas afins. Quando indaguei o porquê isso acontecia, ela apontou dois motivos: primeiro que os professores de área demandam toda a responsabilidade pelo aluno à professora articuladora. Contrariando assim, o que preconiza o Orientativo Pedagógico (2014),

As necessidades imediatas de aprendizagem e desenvolvimento, decorrentes das experiências pedagógicas ofertadas, são de responsabilidade do coletivo dos profissionais que atuam no ciclo – o professor regente, o professor articulador, o coordenador pedagógico, ou seja, cabe ao coletivo do Ciclo e da escola atender aos alunos que precisam superar os desafios de aprendizagem no processo de construção do conhecimento (MATO GROSSO, 2014, p. 17).

Partindo desse pressuposto, o aluno que apresenta desafios de aprendizagem é de responsabilidade do coletivo escolar e não apenas do Professor Articulador de Aprendizagem. E ainda segundo o documento supracitado, “é essencial aproximar o diálogo entre esses dois ambientes: o de Sala de Aula e o Laboratório de Aprendizagem, para que se consolide uma efetiva aprendizagem dos estudantes que neles circulam, caracterizando ambientes extensivos um ao outro” (MATO GROSSO, 2017, p. 37).

Segundo motivo apontado pela professora Bianca, é o fato dos professores pedagogos terem o conhecimento didático que a alfabetização é um processo, que cada aluno tem seu ritmo e seu tempo de aprendizagem. Que não é possível alfabetizar da noite para o dia, isso leva um tempo e o professor articulador trabalha apenas duas horas semanais com esse aluno. Então sozinho não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sendo assim, necessita também do apoio do professor regente que trabalha mais tempo com o aluno em sala de aula.

Diante do exposto, infiro que falta conhecimento da função do Professor Articulador de Aprendizagem, por parte da maioria dos profissionais da educação. Falta também entendimento de trabalho coletivo e envolvimento de todos pelo mesmo objetivo comum que é a aprendizagem do aluno.

A professora Luziana também inicia sua fala dizendo que a articulação “não é um trabalho fácil, é um trabalho difícil”. Segundo ela, isso se deve ao fato de suspeitar que alguns alunos tem problemas de aprendizagem de ordem patológica, que vão além das possibilidades de atendimento do professor articulador, necessitando intervenção de uma equipe multidisciplinar.

Como a rede estadual não disponibiliza essa equipe para atendimento desses alunos, eles, muitas vezes entram na fila de espera do Núcleo de Atendimento Multidisciplinar da Educação Inclusiva (NAMEI), que realiza avaliação e atendimento dos alunos da rede municipal. Segundo as professoras articuladoras entrevistadas, isso demora meses ou até anos e dificilmente eles são atendidos, pois a demanda é imensa.

Em relação à concepção da função do Professor Articulador de Aprendizagem, a professora Luziana afirma que é “sanar a dificuldade do aluno” e nem sempre atinge esse objetivo porque “depende muito da escola, dos recursos que a escola tem também”. Que segundo ela, nesse caso, não tem, faltam recursos tais como computador, internet, matérias pedagógicos etc.

Nesse sentido, infiro: será que depende só de um fator externo, uma equipe multidisciplinar, da escola, de recursos, de materiais pedagógicos? É fato que o professor sozinho não pode tudo, mas pode alguma coisa. Nessa perspectiva, Carvalho (2005), salienta:

A prática pedagógica é sempre política, por isso é que ela, mesmo não podendo tudo, pode alguma coisa. Neste sentido é que entendo que, pelo fato do cotidiano escolar estar eivado por contradições sociais, o professor deve exercer a tarefa de abrir caminhos e edificar pontes no processo de construção do conhecimento do aluno (CARVALHO, 2005, p. 129).

São diversos os fatores que contribuem para a qualidade da prática pedagógica na unidade escolar. Não tenciono com essa problematização delegar essa responsabilidade unicamente ao professor, mas, ao contrário, destacar que apesar das contradições, isso depende do envolvimento e compromisso do coletivo escolar, inclusive do próprio professor, pois “a escola é, também, um espaço de trabalho coletivo, por isso o professor precisa entender as diferentes funções que a dinamizam no seu cotidiano e como se articulam essas funções no processo do seu fazer pedagógico” (CARVALHO, 2005, p. 130).

Diante disso, concluo que em resposta ao questionamento de como concebem a função do professor articulador, cada professora ao seu modo, tem um entendimento do que seja desempenhar esta função. Demonstram estar cômicas de que seu papel primordial é possibilitar, por vários meios, a aprendizagem do aluno e para isso precisam considerá-lo como sujeito em toda a sua dimensão.

A ideia do professor articulador como um facilitador da aprendizagem do aluno implica o conhecimento de que “para desenvolver sua atividade docente, o professor precisa ter sólido domínio teórico e prático-metodológico da profissão” (CARVALHO, 2005, p. 208). Neste sentido, pode-se afirmar que a qualidade de ensino tem uma estreita relação com a qualificação docente.

E novamente defendo a necessidade de que todos os profissionais e a comunidade escolar tenham conhecimento da função do professor articulador, para que possam potencializar o trabalho coletivo e assim garantir maior envolvimento de todos no processo educativo.

Seguindo esta linha de raciocínio, indaguei cada professora articuladora: “Em que momento planejava junto com a coordenação para pensar o processo de ensino? Participava da hora atividade com os professores? Conselho de Classe? Há uma discussão da problemática do apoio pedagógico com a gestão?” Seguem as declarações pronunciadas por elas.

A gente não tem um momento específico, mas a gente tem. Eu tenho o costume de falar, por exemplo, o aluno chegou novo que as vezes eu estou sabendo que ele chegou novo e não está alfabetizado, mas ela não né, que ela não teve o momento com o aluno então eu chego e falo, chegou mais um aluno da sala tal que não está alfabetizado, vamos chamar os pais para conversar. **E sem ser nesse caso de quando chega aluno novo, no seu dia a dia você tem algum momento para conversar com a coordenação, com a gestão sobre os alunos que está atendendo no Laboratório de Aprendizagem?** Tenho. Assim nós temos aqui na escola a Sala de Recursos aí eu vou na coordenação falo que se esse aluno pudesse ser atendido pela Sala de Recursos e por mim dois dias pelo menos na semana, aí a coordenação chama a menina da Sala de Recursos, a gente conversa sobre isso e vê se ela consegue encaixar mais um dia. Converso com a diretora, ela tem uma preocupação muito grande com essas crianças que estão chegando e não sabem ler, e diz ‘então vamos, vamos tirar da sala, pede para dona Dalva que está de desvio de função, pra estar pegando os aluninhos também’. Então vamos, você pega um dia eu pego outro dia é uma preocupação muito grande, muito grande. **Então vocês estão sempre articuladas?** Sempre, com o professor também. **Você participa de momentos de hora atividade com os professores, participa de conselho de classe? Vocês tem esses momentos que trocam ideias, experiências, conversam dialogam sobre os alunos?** Então, como eu sou a professora do Laboratório todos vem falar comigo, todos vem falar sobre, se comigo o aluno está fazendo, porque na sala de aula não está fazendo. Essa troca é geralmente na hora do recreio ou na hora atividade. **E o conselho de classe você costuma participar?** Sempre participei de todos os conselhos. Esse ano não teve ainda né, mas... sempre participei, participo, sempre gostei de participar quando eu estou aqui. Porque tem aluno que, por exemplo, leitura ele não lê na sala porque tem vergonha mas aqui comigo ele lê então eu falo olha ele lê sim, ele não está lendo na sala, ele tem vergonha de ler em público ele é tímido mas ele sabe ler, porque as vezes a professora pensa que ele nem sabe ler então essa troca tem que ter eu avisar pra elas o que eu estou conseguindo aqui com eles tal, tem que ter (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

Não. **Você planejava suas aulas sozinha?** Sim, sozinha. **E você participava de hora atividade com os professores? Tinham momentos em que eles estavam fazendo hora atividade e você estava junto, em que podia ver o que eles estavam planejando, para eles saberem o que você estava trabalhando também?** Não, a gente conversava, mas não tinha esse momento. Uma por que, a maioria dos colegas trabalha em duas redes, então eles optavam para fazer a hora atividade a noite. E como eu não trabalho em duas redes, eu faço o horário de dia, então para mim eu não achei que necessariamente eu precisava. Geralmente quando a gente tinha um momento eu ia na sala, principalmente quando o aluno estava faltando eu sempre estava atrás perguntando, entregando bilhetinho. Porque o professor de certa forma tinha mais contato com o aluno e com o pai da criança, com o responsável. Ou então eles me pediam alguma atividade que eles poderiam estar usando na sala, então era esse encontro no intervalo ou eu ia na sala, era uma coisa assim. **Então não tinha um momento específico para isso?** Não, devido a essa disponibilidade de horário. **E o conselho de classe, você participava?** Sim, aí a gente participava mais para aquela troca rápida. **Como que era essa sua participação no conselho?** Era para repassar como que aquele aluno estava evoluindo ou então eles me passavam também que na sala estava percebendo a diferença do aluno, que ele já estava conseguindo aqueles avanços, aquela conquista do aluno. Ou então para

encaminhamento, eu repassava que aquele aluno já podia estar liberado da articulação, para outro que já tivesse mais dificuldade. Mas era coisa rápida. Aquele momento igual a gente está tendo aqui agora, não. **Você tinha algum momento de discussão dessa sua problemática com a gestão, coordenação, direção? De dizer “olha, estou trabalhando assim”, “olha, estou com essa dificuldade”, você teve algum desses momentos?** Você pode até falar, mas era só em relação a isso que eu acabei de dizer, que o aluno está faltando, para ela ligar, para ver o que é que estava acontecendo, só isso. Por isso que eu falo que o articulador não tem problema na visão que se tem dele, ele está ali naquela salinha, então às vezes eu me sentia um nada. Porque quando não vinha aluno, parecia que você não estava fazendo nada, e não é assim, você sempre tem que estar buscando alguma coisa. Mas é complicado. **Então você acha, nessa sua fala, que seria importante esses momentos de troca com a gestão? De mais participação com os professores?** Sim, mas aí entra a questão do tempo, né. Aí falam que o tempo quem faz é a gente, mas eu não me disponibilizei de vir a noite, porque eu tinha tempo de dia, e elas não podiam porque em outro horário estava trabalhando em outra rede (Profa. Eunice, Entrevista 09 mai. 2017).

Não, não tinham esses momentos, eram bem poucos. Era mais eu que procurava, ia lá ‘olha o que é que eu faço, faço assim?’ O fato de estar na situação que está, sem prédio próprio, um coordenador aqui, outro lá, uma hora estava em um prédio e outra hora estava em outro. Eu trabalhava com um aluno em um prédio, minha hora atividade era no outro. Então é difícil o contato com o coordenador. Mas sempre que eu precisei para tirar minhas dúvidas ela esteve disposta, mas era eu que procurava. **E com os professores regentes dos alunos que você atendia, você conseguia ter um momento com eles, de trocar informações, de mostrar seu planejamento? De saber o que eles estavam planejando?** Sempre, o tempo todo. **Hora atividade, você participava com eles?** Sim, todos, hora atividade, tudo a gente comentava. No conselho de classe eu participei de todos, sempre tinha a minha sala, a sala do professor, sempre. Isso daí eu não posso reclamar, não. Os professores estavam sempre dispostos a me ajudar e eu a ajudá-los, não posso reclamar. A gestão, igual eu falei, sempre a gestão, os coordenadores sempre estiveram ali, mas bem mais difícil pelo fato de serem dois prédios. Uma hora um estava aqui, outro estava lá. Quando você precisava falar com um aqui, já estava lá. É difícil, eu entedia a situação deles também (Profa. Telma, Entrevista 10 mai. 2017).

Não. **Nunca?** Não. Até para tirar xerox dos meus materiais no começo quando eu não tinha minha impressora, eu sempre ia atrás da coordenadora: ‘Estou ocupada’, ‘Ah, eu tenho que atender isso’, ‘Ah eu tenho que atender aquilo’. E uma, eu nunca tive muitas dúvidas em questão de administrar minhas aulas e ter que ir atrás de coordenador. A minha coordenadora sempre vistoriava o meu caderno, dava visto, nunca tive problema, nessa questão, meu plano de aula. Assim, eu sempre falava com a coordenadora de vez em quando eu passava para ela que um aluno faltava tanto, aí ela falava: ‘Vai lá e liga para a mãe’. Então assim, eu ali fiz papel que era obrigação de coordenadores fazerem, não era do articulador. Eu tive que fazer o papel de ir lá na coordenação, de pegar o telefone ou até mesmo ligar da minha própria sala de articulação, pegar o meu celular para ligar para a mãe. Tudo era eu que tinha que resolver, que é o papel das coordenadoras, elas nunca fizeram isso. **Você participava das horas atividade com os professores?** Sim, demais. Fora as horas atividade, eu ia em outros horários na escola e sempre era bem comunicativa com todos os professores, principalmente os

pedagogos. Era o que nós mais dialogávamos, era com os pedagogos. **O Conselho de Classe, você chegou de participar?** Participei de todos os Conselhos de Classe. **E como que era a sua participação no Conselho?** A minha participação no Conselho era quando algum dos alunos dos professores, eu passava o método avaliativo de cada um. E assim, nos Conselhos de Classe os pedagogos sempre me elogiavam, porque aquele aluno estava evoluindo tanto, melhorou até o comportamento na sala; ele melhorou mais a aprendizagem. Então eu tive muitos elogios deles. **Reunião de pais, você chegou a participar também?** Reunião de pais eu participei de uma, mas não os pais dos meus alunos. **No geral?** No geral. **Mas os pais dos alunos que você atendia estavam lá também?** Não, às vezes estavam, muitas vezes eles faltavam, a maioria que não. Sempre quando eu queria marcar uma reunião dos pais eu pedia para coordenação, os gestores da Escola marcarem uma reunião e sempre arrumavam uma desculpa. **Essa reunião nunca aconteceu?** Não, não por culpa da articuladora, sim por culpa do pessoal da administração da Escola (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

Não, não tinha esse momento. Assim, raramente a coordenadora vinha aqui para saber se eu estava dando aula, para saber se tinha aluno na aula. **Nos seus momentos de hora atividade?** Não. **Não tinha esse diálogo com a coordenação?** Não. **E com os professores regentes?** Com os professores sim. Às vezes nem o regente dos alunos, às vezes outros professores, tipo pedagogo, da minha área mesmo, a gente sempre conversava, trocava algumas ideias. **Mas com os professores dos alunos que você atendia não tinha essa conversa?** Tive com alguns essa conversa, sobre o aluno no caso. Ainda mais quando chegava a época do relatório, aí eles vinham atrás de mim perguntando alguma coisa, como é que estava o aluno, se rendeu ou não. Aí eu perguntava como estava na sala, tiveram alguns com rendimento, outros não. **Eles não chegaram a participar dos seus momentos de planejamento, assim, de você estar planejando e esses professores estarem ali, sabendo o que você estava fazendo? Ou você saber o que eles estavam fazendo na sala?** Não. Eu cheguei a ver quando tinha a avaliação dos alunos, aí os alunos trouxeram as provas para eu dar uma olhada. Eu pedi na verdade, ‘traz a prova pra eu ver como é que vocês estão na matemática, no português’. **Você participava do Conselho de Classe?** Participei. **E como que era essa sua participação?** Como é por área, então eu fazia com eles a maioria, também fazia com o 4º ano. Eu participava o tempo todo, até terminar. Quando tinha aluno que estava comigo a secretária ia relatando. **Mas como era sua participação?** Era para falar como é que estava o aluno, se o aluno progrediu ou não, se ele estava vindo (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

Todas as professoras articuladoras relataram que não tem um momento específico de planejamento e discussão com a gestão e a coordenação da escola, sobre as questões referentes ao Laboratório de Aprendizagem. Para algumas, essa comunicação acontecia no decorrer das atividades escolares, quando procuravam a coordenação, ou às vezes apenas repasses informativos sobre a ausência do aluno. Para outras, esse diálogo não acontecia. Percebe-se pelas falas que esse diálogo era mais frequente com os professores regentes dos

alunos atendidos por elas durante os momentos de hora atividade, até mesmo na sala de aula ou informalmente no recreio. A participação delas no conselho de classe era assídua e ativa.

A professora Márcia destaca que embora não tenha momentos específicos para discussão com a gestão e a coordenação pedagógica, estão sempre articuladas, dialogando. Que a gestão se preocupa muito com as questões de ordem pedagógica e oferece apoio no atendimento aos alunos que ainda não estão alfabetizados.

A professora Eunice aponta que o tempo é um elemento dificultador desse diálogo, pois ela e os professores realizavam a hora atividade em momentos diferentes e admite que não se disponibilizou em mudar seu horário para estar junto com eles. Destaca ainda que a conversa com os professores e coordenação acontecia de forma breve e era necessariamente de cunho informativo.

Faz uma observação em relação à visão que a escola tem do professor articulador, como alguém esquecido naquela salinha e nas palavras dela “às vezes eu me sentia um nada”. Essa invisibilidade do professor articulador na escola não é um fato isolado, ocorre com frequência em muitas escolas e reflete o quanto ainda precisamos lutar em defesa de uma educação libertadora e emancipadora, numa perspectiva dialógica e problematizadora, onde não haja opressores e oprimidos, dicotomia entre quem pensa e quem executa, mas que todos, como agentes transformadores, estejam engajados num projeto comum de consolidação de práticas mais humanitárias e democráticas.

A professora Telma faz uma observação em relação ao espaço físico da escola. Eles não tinham prédio próprio e ocupavam duas escolas. O Laboratório de Aprendizagem era em uma escola e ela fazia sua hora atividade em outra. Essa situação dificultou o contato mais próximo com a gestão e a coordenação que também se dividiam entre esses dois espaços. Esta situação ocorreu durante o ano letivo de 2016, mas já foi resolvida, agora a escola possui prédio próprio.

A professora Bianca reafirma novamente as suas “certezas” em relação ao seu trabalho quando diz que “eu nunca tive muitas dúvidas em questão de administrar minhas aulas e ter que ir atrás de coordenador”. O ato de conhecer é infundável, somos seres dotados de infinitas possibilidades, por isso a dúvida e a procura permanente é inerente ao ser humano, somos seres inacabados. Isso requer a compreensão do que afirma Freire (2015),

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. 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 (FREIRE, 2015, p. 49-50).

Outro aspecto levantado pela professora Bianca é fato de que afirma “eu ali fiz papel que era obrigação de coordenadores fazerem, não era do articulador”. A divisão de tarefas e responsabilidade no espaço escolar deve ser bem organizada. O coordenador, como mediador do processo pedagógico deve conquistar, e não impor, a participação do coletivo, a fim de criar um ambiente “onde as relações sejam baseadas na confiança, no respeito às diferenças e nos direitos da pessoa humana e de suas liberdades fundamentais” (LIMA, 2007, p. 96).

A falta de diálogo com a coordenação também foi apontada pela professora Luziana. E com os professores percebe-se que a comunicação era mais fluente com os pedagogos e não com os professores de área, cujos alunos eram atendidos por ela.

Diante do exposto, faço uma provocação: é possível reverter essa realidade tal como ela se apresenta? Penso que é necessário sensibilizar o olhar para o interior da organização escolar, a fim de que se possa promover a construção de um projeto coletivo, em que haja a cooperação e envolvimento de todos, claramente definido numa concepção de mundo, homem e educação, valorizando significativamente as experiências de cada um. Neste sentido, pode-se afirmar que a prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem consiste num movimento que vai muito além do “reforço escolar”, perpassa pelo resgate da autoestima dos alunos, bem como pela articulação entre todos os envolvidos neste processo educativo.

Em síntese, é possível concluir pela fala das entrevistadas, quão importante e necessária se faz a interação da equipe gestora e dos demais professores com os professores articuladores, seja em momentos formais como planejamento, conselho de classe, reuniões pedagógicas ou em momentos informais como o intervalo e até mesmo as “conversas de corredor”. Sendo assim, atitudes de uma administração humanitária e democrática fazem a diferença e viabilizam na escola espaços plenos de diálogo e convivência saudável, gerando consequentemente benefícios a todos os atores escolares e a comunidade.

4.3 Articulação de Aprendizagem

Na conjuntura da política pública do Ciclo de Formação Humana e na atual configuração do cenário educacional, cujo desafio prima pelo trabalho na perspectiva de uma gestão democrática, o Professor Articulador de Aprendizagem tem um papel importante na mediação e organização do trabalho pedagógico junto aos professores regentes.

O Professor Articulador de Aprendizagem tem o desafio de conquistar seu espaço junto ao coletivo da escola. Sua função ainda não está totalmente consolidada entre os pares, falta entendimento por parte da escola de que seu trabalho deve ser articulado entre todos os atores escolares e a comunidade. Neste sentido, é imprescindível que o planejamento seja coletivo, consistente e rigoroso, para que possa atingir o objetivo proposto, qual seja, mediar e garantir a aprendizagem dos alunos que se encontram em defasagem no processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Compreendo que para que isso aconteça há um longo caminho a ser trilhado, haja vista que independe somente do desejo e compromisso deste profissional, mas perpassa também pelo entendimento de sua função e ainda por concepções de gestão e de políticas públicas.

Ao analisar a prática do Professor Articulador de Aprendizagem, tendo como pressuposto teórico a perspectiva educativa e pedagógica de Freire, entendo o processo educativo pautado na emancipação dos seres humanos, na autonomia e na esperança, livre de práticas neoliberais reducionistas e tecnicistas. Nesta fundamentação pude vislumbrar que é possível pensar outro projeto de escola e de sociedade, a partir de práticas conscientes e libertadoras de superação da opressão.

Neste aspecto, parto da premissa de que é fundamental que o Professor Articulador de Aprendizagem tenha clareza de sua função, a fim de que possa se posicionar com autonomia diante dos desafios e tomadas de decisões que a docência exige. Deve ser um sujeito engajado politicamente, conceber a educação como um ato político e como prática dialógica, para que possa desempenhar efetivamente sua função.

Deve ainda compreender como se processa seu próprio conhecimento e o de seus alunos. Nesta perspectiva, é fundamental investir na formação permanente e por meio dela ter a possibilidade de refletir e atuar sobre a realidade para quiçá, transformá-la.

Tenciono com esta categoria *articulação de aprendizagem*, evidenciar os aspectos concernentes a função e trazer à tona a discussão sobre como as Professoras Articuladoras pesquisadas compreendem esse processo. Dou início ao diálogo questionando: “Como e por que ingressou na função de Professora Articuladora de Aprendizagem?”. Seguem as respostas proferidas por elas.

Olha a primeira vez a escola era pequena ainda e na hora da contagem de pontos a gente sabia se ia encaixar todo mundo ou não e não encaixaria. E como tem os critérios não pode trabalhar em outra escola né, não pode ter outro vínculo tem que ser pedagoga, tem aqueles critérios, sobraram três pessoas da escola naquele momento e as outras duas uma precisava tirar licença não ia poder ficar e a outra não quis e se eu não quisesse também o

que que ia acontecer, aquelas que não podiam não ia ter sala de aula pra elas, então eu fui pra ajudar, fui pra sobrar vaga de sala de aula para quem não ia se encaixar eu fui e falei eu vou tentar. No primeiro momento eu achei que eu não ia gostar, falei eu “vou esse ano pra ajudar” e aí fui. Difícil a primeira vez, nossa parece que não é né, parece que você vai lá dar umas atividades para os alunos e acabou, mas, e a agonia de ver que não está avançando que não está aprendendo a ler, que tem dificuldade [...]. Então é difícil, daquele ano lá eu falei não quero mais e não quis mesmo no próximo ano já não quis [...]. O ano que vem vai ser pior ainda porque eu quero pegar licença, outra professora quer pegar licença e as outras todas têm dois vínculos então provavelmente para o ano que vem vai ser um contratado [...]. **Há quantos anos você está na articulação?** Depois que a gente está aqui nesse prédio é o terceiro ano, porque eu trabalhei lá em cima naquela salinha lá que parece um depósito então essa é a quarta vez que eu estou [...]. Viemos pra cá nesse prédio em 2014, porque o primeiro ano que nós viemos eu fiquei o segundo não, então foi 2012, 2014, 2016 e 2017. Esse ano eu também não gostaria de ficar por causa da minha licença, mas aí a secretária falou assim: “olha nós somos doze e só tem oito vagas (se referia a licença prêmio), provavelmente eles vão liberar para oito, talvez nem libera para oito talvez é menos né, cinco, quatro”. Eu falei assim, “se for pra eu ficar na sala de aula eu prefiro dar continuidade aqui mais um ano”, mas ano que vem já não, já está decidido [...] (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

Olha, eu digo que sou meio leiga para falar da articulação[...]. Eu acho muito prematuro da minha parte falar da articulação com um ano de experiência, né. Então muitas vezes eu não esteja contribuindo com a sua pesquisa. **Está sim.** É tão complicado falar de uma coisa que você ficou um ano, eu fiquei um ano porque eu sou contratada do estado, então foi a turma, vamos dizer assim, que sobrou. **É isso que eu quero saber, como que você chegou lá?** Foi assim, sobrou a articulação, e aí me ofereceram e eu peguei. **Você fez contagem de pontos?** Fiz contagem de pontos. Na verdade, na atribuição eu fiquei sem aula, mas aí tem aquele processo de liberar a sala da articulação, ela é sempre liberada depois, e aí como eu não tinha pego em escola nenhuma, aqui tinha articulação, me ofereceram e eu peguei. **E como que foi esse processo? Quem que te chamou para a articulação, como que foi isso?** Foi a escola, porque eu já trabalho aqui há quase dez anos, eles já conhecem o meu trabalho, me ofereceram. Aí esse ano eu não tinha interesse em pegar a articulação, porque eu gosto de sala. Eu pegaria a articulação de novo, mas eu prefiro a sala de aula [...]. **E por que você não teve interesse em continuar na articulação?** Devido eu me sentir assim... eu gosto de estar em sala, ter o aluno todo dia[...]. Pode até ser que agora se eu tivesse pego a articulação no segundo ano agora meu trabalho seria diferente [...]. **E porque você acha que seria diferente?** Porque talvez assim, eu faria mais pesquisas, eu leria mais, eu acho que eu poderia trabalhar mais, buscar novas metodologias [...]. A maioria dos alunos que estavam comigo, não sei se foi coincidência, são os mesmos alunos que estão esse ano. Então seria aquela sequência, faria sequência àquele trabalho que eu fiz não voltar com aquele aluno ou então voltar de maneira que eu já teria noção do nível daquele aluno [...]. **E como você já tinha essa noção por que você não quis continuar?** [...] Ali na articulação parece que o seu trabalho para ser visto alguém tem que... sabe. Então são poucos professores que falam “olha aquele aluninho ali na articulação, está uma beleza”. E na sala de aula não, você tem essa visão. **Eu gostaria que você falasse um pouquinho, quando você disse assim “é um trabalho que, precisava que alguém...” aí você não completou a frase.** Então, não sei se para o seu trabalho ter resultado

alguém precisa... mas é bom pra você, para te motivar. **Mas alguém precisa o que?** Falar para você, tipo assim, um elogio é bom [...]. **E não tinha isso?** São poucos, pouquíssimos. Alguns momentos, mas é bem assim, não sei se eram com aqueles professores que você tem mais contato. Que nem esse ano mesmo, a gente teve uma reunião, e falaram assim: “ah, a professora articuladora do ano passado ficava em cima, o aluno faltou, professora tal aluno está faltando”, então isso é muito bom. Só que esse ano que foi falar, muitas vezes achou que não era importante. “Aquele aluno depois que passou pela articulação, está desenvolvendo, está dando show”. Na hora lá que estava vendo, porque o professor que está em sala ele vê aquele aluno seu que dá um estalo. Tipo assim, deu estalo, mas eu que estou na sala, então... Esquece de falar assim “não, mas tive ajuda do professor articulador, o professor articulador influenciou, colaborou”. Não, mas tipo assim, o aluno deu um estalo, foi o professor. E o trabalho do articulador? Ficou, né. Não foi considerado (Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

Na verdade eu fiz a minha contagem de pontos, foi para a assessoria e me ligaram que tinha uma vaga para a articulação. Eu na hora assustei, realmente assustei quando ela falou. Foi a secretária da escola que estava fazendo a contagem de pontos, junto com a assessora, ela falou: “Telma, no seu perfil, pelo o que eu estou vendo acho que dá conta, você consegue”. E eu toda apavorada, né. O que é isso, o que é aquilo. Mas enfim, como que estava sem nada, peguei e já fui, igual eu falei, pesquisando, “ah, você já trabalhou, me ajuda”, “ah, você também trabalhou, como que faz, como que é, como que eu vou, me direciona”. **Foi seu primeiro ano com a articulação?** Foi meu primeiro ano, fui pedindo ajuda. **E essa ajuda você pedia para quem?** Geralmente para as professoras que já foram da articulação. **Da sua escola mesmo ou de outras escolas?** Da minha escola, das professoras que vieram de Rondonópolis. Lá também tinha uma professora de matemática, ela foi da articulação e me ajudou muito. E a própria coordenadora, ela já era da articulação. E foi que eu consegui, graças a Deus eu não tive problema[...]. **Você vai continuar na articulação em 2017?** Sim. **E por que você optou em continuar na articulação?** Uma porque eu gostei, realmente eu gostei. Tem a parte difícil de você trabalhar com aluno de outro professor, de trabalhar em conjunto. Essa é a parte mais complicadinha, porque o aluno não é só seu, é seu e do outro professor. Mas tem aquela parte boa de quando está só você e o aluno, você ficar ali, eu gostei. Acho assim que, eu me identifiquei com a articulação, apesar de todas as dificuldades que tem a articulação, eu gostei. E esse ano também estou gostando e também pelo fato de ano passado sofri tanto atrás de experiência, esse ano eu não quero errar o que eu já errei ano passado, esse ano já tenho um pouquinho de bagagem. O que não deu certo, o que deu certo. Então já está meio caminho andado. **Você considera importante que o articulador dê continuidade ao trabalho?** Totalmente, isso deveria ser regra, deveria ser lei. O articulador só saísse se ele quisesse. É importantíssimo, porque todo ano você está mais experiente, todo ano você sabe mais como lidar, como fazer [...]. Por isso que eu falo, o articulador tinha que ter a prioridade e continuar. Só que geralmente quem é articulador também não quer. **Por que será que isso acontece?** Porque às vezes o próprio professor transfere muito a responsabilidade para você, você se sobrecarrega. Uma escola com mil alunos, um articulador. Você acha que eu não queria atender todos que precisam? Eu queria, mas eu sei que eu não posso, eu não dou conta. Vou falar que eu dou conta pra bonito? Não dou. E a escola realmente teria a necessidade de mais dois sim, com certeza. Igual eu falo, você acha que eu não quero pegar o aluno? O aluno precisando. Só que daí vai sair da minha

função, eu não vou mais ser articuladora [...] (Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Fiz contagem de pontos e fiquei em décimo lugar na atribuição. Aí quando foi a minha vez o pessoal da assessoria me ligou, eu fui lá na assessoria e eles falaram que tinha uma vaga nessa escola como articuladora, e como eu era a décima era pra eu atribuir as aulas. Aí eu fui na Escola. Eles pediram pra eu procurar o diretor e eu tinha que entregar um projeto, até então eu não sabia desse referido projeto. Aí o diretor me ligou, disse que eu tinha que entregar um projeto e nesse projeto eu não tive auxílio nenhum para fazê-lo. Eu não sabia nem como começar a fazer esse projeto. Fui na Escola à noite atrás do diretor e falei assim: “Como que eu vou fazer esse projeto? Eu não sei como que é, vocês tem que me dar um papel, me explicar como que é pra fazer”. Aí o que é que ele fez: “Vou te mandar no seu e-mail, me passa o seu e-mail”. Os papéis até hoje nunca chegaram no meu e-mail. O que é que eu fiz para fazer esse projeto, eu fui atrás de outras pessoas para buscar como que era, aí uma coordenadora de outra Escola me explicou. Ela me explicou e em cima da explicação dela foi que eu fiz o meu projeto. Fiz o projeto nas “carreiras” porque eu tinha que entregar no outro dia e eu não sabia como é que fazia, fiquei desesperada. Entreguei o projeto no outro dia, aí o diretor me liga três dias depois e fala assim: “Professora, faz favor aqui na Escola”. Fui lá na Escola: “Ah, no seu projeto está tendo muito erro de digitação”, aí ele grifou os erros que tinham, estavam faltando letras. Mas porque, porque eu digitei na correria, fiquei a noite toda acordada para digitar um projeto, nem os dados da Escola eu tinha, aí foi isso que aconteceu. Ele me deu o projeto de novo, levei para casa e digitei tudo novamente e ele me deu um prazinho maior, aí foi que eu digitei direito para levar para o diretor. Passou pelo Conselho, aí o Conselho eu não sei falar para você. **Mas enquanto isso, enquanto você entregou esse projeto, depois ele te devolveu, você já assumiu a articulação?** Não, não tinha assumido a articulação ainda, eu tinha que entregar o projeto primeiro para ver se ia ser aprovado pelo Conselho da Escola, aí se houve esse Conselho na Escola eu não sei te falar, porque eu não estava presente, nem me chamaram. **Mas foi aprovado, porque você assumiu?** Foi aprovado, porque eu assumi. **Você não está mais na articulação em 2017?** Não. **Por que é que você não continuou na articulação?** Eu não continuei na articulação, primeiro, porque a articuladora como eu falei antes, não era valorizada [...]. Eu não quis continuar por esse motivo, uma porque eu fiquei traumatizada na Escola, porque assim... quando eu fui fazer a contagem de pontos em 2017 eu estava até em dúvida se eu ia voltar para sala ou para a articulação, mas como eu fui barrada na atribuição pelo diretor da Escola e eu voltei em 2017 a dar aula de novo por mandado judicial contra o diretor da Escola [...] (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

Ano passado eu estava no 3º ano, que eu segui turma do 1º ao 3º, quando uma professora que estava na articulação não tinha os requisitos que tinham na normativa, ela voltou pra sala dela. **Que requisitos eram esses que ela não tinha?** Uns requisitos que a normativa pede lá, no caso, o professor tem que ter no mínimo ou mais de 3 anos de alfabetização, eu lembro que li esse pedaço. E também ter participado do PNAIC e ter horas livres, os dois turnos, no caso. Como eu tinha, e a professora não tinha, foi por isso que ela teve que deixar a sala, ela não tinha disponibilidade para trabalhar esses dois turnos. Aí a diretora me fez essa proposta, se eu queria, e eu aceitei. Nunca tinha trabalhado na sala de articulação. **E como que você se sentiu? Como que foi essa experiência?** Foi bom, pra mim foi bom. Só que para mim não

dá mais por causa desse período de tempo. Você tem que estar com tempo livre, você tem que vir três dias de manhã, dois dias a tarde. Aí para mim não dá, como eu moro longe, para mim não daria mais. Até que gostei bastante, apesar que tinha muita coisa para mudar ainda, para melhorar. Só que no meu ponto de vista não deu porque, não sei se é porque eu gosto de muito aluno na sala, esse negócio de trabalhar com pouquinho aluno eu não achei vantagem, para mim não. Não achei legal, eu gosto de trabalhar com bastante aluno, ainda mais com essa idade, para mim não vai, não foi, não me identifiquei. Eu gosto mais dos pequeninhos mesmo. **Quando você falou assim: “Aí, eu tinha muita coisa ainda para mudar”, o que você quis dizer com isso?** Eu vejo pela aprendizagem da criança. Assim, lógico que eu não fiz muita coisa que era para ter feito, era para ter feito mais. Tinha que trabalhar mais o pedagógico, ter mais apoio da escola que não tinha. Agora esse ano eu não sei, mas eu vejo que mudou alguma coisa, não está igual ao ano passado. **Mas mudou em que sentido?** Na verdade essa professora, (articuladora desse ano), parece que tem um curso só para ela, se eu não me engano. E ano passado não tinha isso, e esse ano parece que está sendo mais cobrado do professor articulador. **E você acha que isso é positivo?** Sim, pelo menos para ela, eu vejo que parece que ela tem o jeito, sabe? Porque ela já trabalhou ano passado na articulação, e eu vejo que ela tem um jeito. E ela gosta dos alunos maiores. **Você acha que essa experiência dela está ajudando?** Está ajudando, no jeito dela falar a gente sente (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

É unânime na fala de todas as professoras entrevistadas a afirmação de que elas ingressaram por acaso na função de professora articuladora, ou seja, não almejavam de antemão assumir essa função. Evidentemente que cada uma com um motivo peculiar. Segundo a professora Márcia ela assumiu, pela primeira vez em 2012, para ajudar a escola, ajudar as professoras que ficariam sem aulas, pois faziam a contagem *a priori* para saber se teriam salas de aula para encaixar todas as professoras. E como só ela preenchia todos os requisitos para a função, qual seja não ter licença prêmio agendada e ter disponibilidade para dividir a carga horária de 30 horas de trabalho entre os turnos matutino e vespertino, aceitou o desafio.

Márcia diz que se surpreendeu, pois pensava ser um trabalho que dominava, mas ao se deparar com a dificuldade dos alunos e os resultados satisfatórios que demoravam a aparecer, percebeu que o desafio era bem maior do que ela imaginava. Tanto é que no ano seguinte, em 2013, não quis dar continuidade ao trabalho, voltando a assumir a função somente em 2014 e depois 2016 e 2017. Quanto à mudança de prédio a que ela se refere, deve-se ao fato de que a escola iniciou uma reforma em 2014 e teve que mudar provisoriamente para outro prédio, no entanto, continua lá até hoje, pois a reforma ainda não foi concluída.

A professora Márcia demonstra preocupação quanto a quem vai assumir o Laboratório de Aprendizagem em 2018. Segundo ela, está decidida que não assumirá mais, pois pretende pleitear sua licença prêmio. Como a escola não possui outros pedagogos efetivos com essa

disponibilidade, o que possivelmente acontecerá é que um professor contratado assumirá. Isto traz a tona novamente a questão da falta de continuidade no trabalho do professor articulador, sempre recomeçando a cada ano, gerando transtornos no atendimento ao aluno.

No caso das professoras Eunice, Telma e Bianca elas relataram que após o processo de contagem de pontos, foram contatadas pela assessoria pedagógica para assumirem a função de professora articuladora nas escolas que tinha essa vaga ociosa, nas palavras das professoras entrevistadas foi “o que sobrou”. Isso é um agravante que demonstra a fragilidade no processo de escolha do professor articulador.

E ainda mais segundo elas, para assumirem a função não contaram com o apoio da equipe gestora da escola para cumprir toda a parte burocrática que é exigida, como por exemplo, escrever o projeto para atendimento aos alunos do Laboratório de Aprendizagem. Tiveram que procurar ajuda com outros colegas de trabalho. Percebe-se aí outro ponto frágil, agora no acolhimento a este professor iniciante na função de articulador. A quem ele vai recorrer? Em quem vai buscar suporte para primeiramente ingressar na função e posteriormente dar início ao seu trabalho com os alunos?

A professora Luziana relata que, em seu caso, ingressou na função de professora articuladora porque a professora que tinha assumido a função não atendia aos critérios estabelecidos pela Portaria nº 416/2015, especificamente a disponibilidade para trabalhar 30 horas compreendidas entre os períodos matutino e vespertino, conforme necessidade da escola.

Em seguida, questionadas sobre a continuidade, no ano seguinte, na função de professora articuladora, com exceção das professoras Márcia e Telma, as demais não prosseguiram. É evidenciado na fala das professoras Eunice, Bianca e Luziana que não tiveram o desejo de continuar o trabalho no Laboratório de Aprendizagem pela falta de apoio da equipe gestora da escola e também dos colegas de trabalho.

A professora Eunice inicialmente até tentou justificar que gostou do trabalho como professora articuladora e que teria uma outra postura de assumisse novamente, daria sequência ao seu trabalho, mas não continuou porque gosta mais de sala de aula. Quando questionei novamente, porque então não optou em continuar, admitiu que seu trabalho não era reconhecido pela escola, ou se era, faltava que demonstrassem isso, pois alguns só o fizeram no ano seguinte. Outros ainda, não consideraram o trabalho coletivo desenvolvido junto ao professor articulador, quando perceberam o progresso na aprendizagem dos alunos. Isto posto, considero que é importante a escola repensar alguns conceitos de gestão e de trabalho coletivo.

A professora Bianca inicialmente aponta que não continuou no Laboratório de Aprendizagem, porque sentia que não era valorizada pela escola. Em seguida menciona o fato de ter ocorrido um problema judicial com o gestor, e por esse motivo, assumiu aulas por meio de mandado judicial. Assinalo que optei por não aprofundar questionamentos a ela em relação a esse caso, por entender que era um assunto de cunho pessoal e não estava diretamente relacionado à questão da pesquisa.

No entanto, cabe destacar que na unidade escolar, o trabalho colaborativo deve estar acima das questões pessoais, pautado no diálogo e em condutas horizontalizadas a fim de garantir a harmonia nas relações interpessoais e consequentemente o bom funcionamento da organização escolar.

Ainda sobre a continuidade na função, a professora Luziana justificou que sempre trabalhou com alunos menores e que, por este motivo, não se identificou com a faixa etária dos alunos atendidos pelo professor articulador, que segundo a Portaria nº 416/2015 são a partir do 4º ano. Destacou também a inviabilidade de logística, para ela, trabalhar 30 horas semanais, divididas entre matutino e vespertino.

Por fim, um aspecto importante a ser considerado é o processo de autoavaliação que todas as entrevistadas fizeram, salientando que, no que compete a elas, mudariam alguns pontos frágeis que identificaram no desenvolvimento de seu trabalho. Evidenciando também a necessidade da participação mais colaborativa da equipe gestora da escola e dos professores em geral, para que o trabalho pedagógico seja realizado, tendo em vista essencialmente o alcance dos valores, objetivos e metas da escola. Nesta via, Lima (2007), aponta que

[...] o diretor, tendo clareza da sua opção política, precisa lutar pelos interesses da escola, lendo e decifrando o que se encontra por trás de palavras e atos. A viabilização de alternativas exige mobilização, empreendimento e coragem de buscar contribuições para a edificação de escolas, comprometidas com os pressupostos de uma administração mais humanitária e menos burocrática (LIMA, 2007, p. 82).

Nesta lógica, partindo de uma inferência freireana, pode-se afirmar que a participação permite o estabelecimento de relações, mas para isso é necessária uma abertura consciente à mudança individual e coletiva. Penso que o ponto de partida é reconhecer a construção do trabalho coletivo como um valor inerente à organização escolar e revertê-lo em benefício aos alunos.

Diante deste cenário, indaguei as professoras articuladoras: “Como era sua relação com os professores regentes”? Ou seja, com os professores dos alunos atendidos por elas no Laboratório de Aprendizagem. Seguem as respostas produzidas por elas.

Eu nunca tive problema com professor nenhum. Tem professor que chega em mim e fala assim: “ah aquele aluno que ainda não está alfabetizado que está no quarto ano veja algumas atividades pra mim”. Eu vejo as atividades, o professor recebe, agradece tal e vai. Tem uns que não pedem nada, também não fala se o aluno lá na sala está fazendo diferente, não fala nada. Então eu pergunto, eu sempre falo “se vocês precisarem de atividade, se precisarem de um jogo, disso ou daquilo”. Tem uns que são receptivos, tem uns que não [...]. **Você consegue fazer um acompanhamento do que o professor está trabalhando, para você saber o que você vai trabalhar aqui, vocês tem essa articulação?** Eh, não que eles me mostrem o que eles estão trabalhando né, mas como eu fiz o diagnóstico com cada aluno eu sei a fase que ele está e eu preparo as coisas. Mas eu geralmente sei. Esses dias a coordenadora conversou comigo, “Márcia o que você acha”? [...]. A gente troca informação. A coordenadora brinca que eu não estou como docente, eu estou como gestão, por que se precisar conversar com um pai, se precisar elas estarem na reunião e eu ficar lá um pouquinho na nossa formação aqui da Sala de Educador. Quando é coisa pedagógica elas sempre me chamam pra ver o que a gente vai trabalhar na Sala de Educador, somos uma equipe bem entrosada, bem legal mesmo. **E com os professores regentes?** Tem assim de um ou outro não procurar, mas também se eu oferecer “olha tem essa atividade legal pra sua turma, quer”? “Quero”. Nunca fui lá olhar também se aplicou, mas sempre que eu puder oferecer alguma coisa [...]. Porque às vezes a gente tem até medo de entrar demais, achar que está ajudando e a pessoa ficar assim, ah pode acontecer (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

Era o que eu te falei, o aluno está faltando né... Ano passado entraram professores efetivos novos aqui, chega aquele colega novo, até você pegar amizade. Muitas vezes você fica meio... ambas as partes, ficam assim. Eu não vou ficar falando, não vou ficar perguntando. Mas os professores que eu já trabalhei, que eu tinha mais contato, eu perguntava, eu cobrava, o professor também me perguntava. Mas eram com dois ou três só. E com o pessoal do 6º, 7º e 8º ano ninguém me perguntava nada. **Então não tinha esse contato, essa conversa sobre o aluno?** Não, não. Quando eu encontrava de manhã eu repassava que o fulano não estava vindo, mas ninguém me perguntava nada. Aí tinha hora que eu estava aqui de manhã e eu ia atrás do aluno para perguntar “porque você não veio”? Então mais eu mesma correr atrás (Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

Graças a Deus sempre que eu precisei, estavam ali. Sempre que eles precisavam eu dei o apoio, o suporte que eles precisavam. Não tive problemas. Assim, que chegou até mim, não. Sempre que eu fiz meu relatório, procurava mandar adiantado para eles [...]. Não tive problema, não. **Quando o aluno faltava, você ia atrás?** Sim, duas faltas eu ligava para o pai. Quando eu não conseguia, eu ia até a coordenação. A coordenação ligava. **Você chegava de procurar esse aluno depois na sala, para saber por que ele faltou?** Sempre. Eu chegava meia hora antes e ficava esperando no portão, “Por que você não veio”? Fiquei te esperando, hein. Fiquei triste.

Geralmente eu chegava antes, sentava e ficava esperando o aluno [...] (Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Olha, a minha comunicação com eles era bastante, com todos. Só teve uma professora que nós duas não nos topamos muito, que é de matemática [...], com os demais graças a Deus não tive nenhum problema, todos se davam bem. **Vocês conversavam sobre as problemáticas dos alunos?** Direto (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

Era boa. Quando dava eu conversava com eles, mas era muito difícil, porque geralmente o recreio é separado, então nunca batia [...]. **E o momento de hora atividade, a sua hora atividade e desses professores não eram no mesmo momento, no mesmo horário?** Não, nunca batia, porque a maioria é de área, né (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

Em geral as professoras investigadas afirmaram que mantinham uma boa relação com os professores regentes, embora pareça que tenham privilegiado mais o aspecto interpessoal. No que tange a uma relação pedagógica de discussão de questões referentes ao processo de aprendizagem dos alunos, as opiniões se divergem.

Segundo a professora Márcia, alguns professores são bem receptivos e chegam a solicitar apoio da articuladora, por meio de atividades para os alunos. Outros não se comunicam com ela, mas se ela oferece atividades, nunca negam. Destaca que está sempre se comunicando com todos e oferecendo apoio. Ela prontamente enfatiza também, que mantém uma boa relação com a equipe gestora, que se sente parte desta equipe, inclusive desempenhando tarefas, como mediar discussões nos encontros de formação continuada, denominado na época “Sala de Educador”³², entrar em contato com os pais dos alunos etc. Este clima de reciprocidade favorece a participação de todos nas decisões do âmbito escolar.

No entanto, a professora Márcia diz que age com cautela, para não ser invasiva, pois pode acontecer de alguns professores não verem como positivas essas tentativas de apoio. Infelizmente, alguns professores são resistentes e não aceitam o olhar colaborativo do outro para com seu trabalho. Aliás, nem entendem o olhar do outro como colaborativo. Diante disso incito à reflexão: Seria esta uma postura advinda da formação?

Partindo dessa conjectura, Imbernón (2010, p. 43), assinala que se faz necessária “uma mudança no tipo de formação individual e coletiva dos professores. A entrada com força no campo da teoria da colaboração como processo imprescindível na formação dos professores, em sua profissionalização e relação entre eles”. Essa mudança proposta pelo autor considera não só os aspectos técnicos e objetivos, mas também os conhecimentos subjetivos necessários

³² Atualmente este projeto de formação é denominado pela Seduc de Pró-escola Formação na Escola (PEFE) e mantém o mesmo objetivo do anterior, qual seja, discutir teoricamente temáticas relacionadas às necessidades formativas dos docentes e não docentes.

à formação do sujeito professor. Neste sentido, aponta ainda outra alternativa possível, “A criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais e troca de experiências, para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores”.

A professora Eunice relata que se relacionava timidamente com os professores. Justifica que talvez isso ocorria pelo fato desses professores serem novatos na escola e ambos não terem essa “liberdade” para conversarem sobre os alunos. Dialogava mais diretamente apenas com alguns professores e sempre por iniciativa dela em procurá-los, sendo que o teor da conversa geralmente era em torno das faltas dos alunos. Diante do exposto, infiro a necessidade de se construir, a partir da formação inicial, uma relação de horizontalidade e dialogicidade entre os professores. Para Imbernón (2011),

A socialização profissional do professor começa na formação inicial. É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor, ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

Destarte, romper com essa cultura do individualismo implica ainda investimento na formação continuada, criando possibilidades de dar coerência entre o discurso e a prática.

No discurso da professora Telma, observa-se que ela analisa positivamente sua relação com os professores regentes, e destaca a reciprocidade desse apoio. Demonstra grande preocupação com os alunos faltosos, chegando até mesmo a abordá-los no portão da escola para saber o motivo das faltas. Essa atitude condiz com a provocação que Freire (2015, p. 66), faz a cada um de nós educadores quando questiona: “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”?

O fazer pedagógico do professor, nesta perspectiva dialética, deve considerar o aluno em seu contexto real como um sujeito concreto, dotado de necessidades, interesses e experiências vivenciadas fora da escola. Eis o grande desafio para um projeto educacional – político e pedagógico, pautar a práxis educativa a partir da representação da realidade.

A professora Bianca destaca que mantém uma boa relação com todos os professores, exceto com a professora de matemática. Não entrei no mérito dessa questão por se tratar de uma peculiaridade entre as duas. Diz que conversa com todos os professores sobre os alunos atendidos por ela no Laboratório de Aprendizagem. No entanto, em uma afirmação anterior destacava que essa relação era mais positiva com os pedagogos do que com os professores de área, em suas palavras: “Eu tive valor com os pedagogos [...], mas com professores de área a

gente não é valorizada”. Isso implica pensar que as relações humanas são inerentemente dialógicas, no entanto, eivadas de contradições. Segundo Freire (2015, p. 92), “o essencial nas relações [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”. Construção de uma autonomia sempre em direção ao respeito à do outro. Pois, “me movo como educador porque primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2015, p. 92). E sendo gente, devo ser cômico de que estou sempre em construção e o outro também.

Na sequência, a professora Luziana concebe que sua relação com os professores regentes é boa, embora, pontua que a comunicação entre eles é escassa devido à incompatibilidade de horário, inclusive nos momentos de hora atividade. Este fato expressa uma fragilidade comumente observada nas escolas; à necessidade de organização de momentos coletivos de planejamento em que os professores e a equipe gestora possam discutir nesse espaço, a realidade social da qual fazem parte. Nessa lógica conjectura-se que, “a construção coletiva é o espaço que permite que cada agente social o compreenda enquanto sujeito comunicante, e que sua formação acontece mediante os encontros com as diferentes vertentes que a realidade oferece” (CARVALHO, 2015, p. 57).

Sintetizando pode-se observar, pela fala das entrevistadas, que as relações no cotidiano escolar estão permeadas por uma cultura do individualismo. “A predominância da cultura do isolamento e do trabalho desintegrado colabora para a disseminação de sentimentos como impotência, a desarticulação e o desencantamento” (LIMA, 2007, p. 80).

Paulo Freire sempre foi radicalmente contra as relações centralizadoras. Nesta perspectiva, o autor coerente com seu pensamento defendeu e, conseqüentemente nos incita a lutar por um projeto educacional fundamentado em aspectos de participação, descentralização e autonomia. Dito isto, com Lima (2007), sustento a concepção de que

Essa luta exige dos membros da organização escolar, particularmente, do diretor, uma visão global que supere os princípios e os métodos da administração conservadora e, também, a busca de uma proposta alternativa que possibilite a construção de uma cultura que valorize a pedagogia da participação (LIMA, 2007, p. 64).

A fim de ampliar o entendimento sobre como são tecidas as relações no âmbito escolar, pergunto às professoras: “Na sua concepção como o Professor Articulador de Aprendizagem é visto pela escola”? As respostas revelam claramente o contexto de onde emergem essas concepções.

Eu, pelo menos para os professores, para direção, a coordenação e vários professores é aquela pessoa que está lá pra ajudar. Assim que é visto. Que tem conhecimento e se precisar pedir alguma coisa eu estou ali para ajudar, então pra grande maioria é assim pelo o que eu vejo as pessoas virem conversar comigo. Deve ter aqueles “um” que “ah o que ela faz lá eu já sei não preciso de ajuda não, o trabalho dela é com quem tem mais dificuldade então está tudo tranquilo”. Existe também. Nunca ninguém me falou nada, mas eu sei que existe pela falta de diálogo [...]. **Você já tentou ir atrás, oferecer, se colocar a disposição?** Mesmo assim tem resistência, comigo e tem com a coordenação também, tem resistência, mas é mínimo se você for colocar num todo é uma função assim bem valorizada. Engraçado que ninguém quer, mas aquele que assume os outros valorizam sabe, valorizam o trabalho e principalmente quando dá retorno[...]. **Então a função de articulador pedagógico você diria que é conhecida pela escola toda, exemplo, se chegar um pai direto lá na cozinha e perguntar, “eu quero falar com a articuladora”, eles sabem quem é?** Sabem, sabem quem é do Laboratório de Aprendizagem. Tanto é que os meninos no portão aqui todos sabem, quando chega fora do horário veio para o reforço [...] (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

O articulador nem é visto. Ele é visto quando falta, que você não está lá na sua salinha e algum aluno chegou, “ah, cadê o articulador”? Por isso que eu digo, tinha que ter uma formação para o articulador, abrir espaço para ele. Não sei nas outras escolas, é por isso que eu digo que é prematuro da minha parte falar sobre articulação sendo que eu fiquei um ano, foi essa visão que eu tive, que eu senti, eu me senti assim [...]. **E por que você acha que acontece isso, que o articulador não é visto?** Porque o articulador fica lá só com aquele aluno que tem dificuldade [...]. Então eu acho que o articulador tem que fazer barulho, para alguém saber que o articulador é o professor. Não sei também se é porque eu sou muito na minha, talvez se eu tivesse me imposto mais, falado mais. **E o que é esse “fazer barulho”?** Fazer barulho é assim, querer participar. Mas não, está bom, vou fazer o meu trabalho que eu acho que é o mais importante, só que você acaba sentindo aquela falta. Que nem mesmo, no primeiro ano que eu fiquei fora da reunião dos pais, meu Deus, aquilo ali para mim... você entendeu? Eu acho que o professor articulador tinha que estar ali também tinha que ter aquela participação, não teve. **E por que você ficou fora da reunião?** Porque ninguém falou que era para eu estar lá falando do aluno, porque o professor já estaria lá falando. **Então você nunca participou de reuniões de pais?** Participei assim, de estar ali para marcar a minha presença, mas não de eu ir lá na sala junto com o professor. **E você acha que teria sido importante esse momento?** Sim, eu fiz o relatório também eu também tinha que falar daquele aluno, porque eu fazia um relatório e passava para o professor. Mas sei lá, talvez seja egoísmo da minha parte. **Não, mas você está relatando uma coisa que você sentiu.** É, eu tenho que falar de mim, mas é o que eu digo, pode ser que tenha escola aí que nas suas entrevistas o professor articulador ou por experiência ou por tempo que ele está lá, a visão dele é outra, a minha é essa [...] (Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

Infelizmente esse é um trabalho que fica escondido, silencioso, que ninguém vê, ninguém valoriza. Essa é a pior parte do articulador, você não é visto com bons olhos. “Ai, ela está lá só com cinco alunos, olha só, só com cinco alunos e eu aqui com trinta”, mas ninguém quer, né? São aquelas coisinhas: “nossa, olha que bom só cinco alunos”. É essa parte que você se sente muito chateado [...]. **E porque é que você acha que o articulador é visto dessa**

forma pela escola? Ah, eu não sei, porque o professor é difícil, né. Ele pensa que se está com pouco aluno, o trabalho é menos, não é menos [...]. Só que eu acho que o articulador não é valorizado por essa parte, eles acham que é fácil, né? **E você acha que teria uma forma de mudar essa visão que os professores têm do articulador?** Teria. **O que é que poderia ser feito?** Nesses próprios cursos que vocês oferecem, o Cefapro oferece, estar falando, estar ajudando, entende? [...] (Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Olha, na minha opinião, eu na minha pessoa, eu não sei nas outras escolas com os outros articuladores, mas eu no final do ano me senti muito pressionada. Você não é respeitada, parece que você não é nada, nem parece que você é um professor. **Como o articulador é visto pela escola como um todo?** Não muito valorizada, você não tem muito valor, não tem valor. **E por que será que acontece isso?** Na minha opinião eu acho muito que é a gestão da Escola. Acho não, tenho certeza, porque uma gestão de escola tem que dar valor em todos os seus profissionais, seja desde o pessoal da limpeza, da cozinha, com o zelador, com o professor de área, com o pedagogo, com o professor da sala de articulação, de recurso. Todos são iguais, todos são professores, então a gestão tem que dar valor aos professores dentro da escola, os coordenadores têm que dar apoio e tem que ajudar a todos. Mas infelizmente lá eu não obtive isso. Eu não tive muito apoio da parte da coordenação (Profa. Bianca, Entrevista 11 mai. 2017).

Na verdade, os professores articuladores são transparentes, no caso. **Por quê?** Você fica distante de tudo, fica escondido, eles não te enxergam. **E porque será que acontece isso?** Eu não sei, eu, pelo menos, senti isso ano passado. Apesar de que, todos falam isso, todo professor articulador não é visto na escola. **E por que será que acontece isso?** Não sei, às vezes é falta de planejar alguma coisa com um professor junto, pode ser essa falta. **E o que você sugere que poderia ser feito para mudar essa situação?** Eu acho que está mudando, porque esse ano eu tenho visto a professora articuladora ser mais procurada, a coordenação está atrás, sempre eu vejo eles procurando ela, conversando. **E a coordenação desse ano é a mesma do ano passado?** É a mesma do ano passado. É que também, eu vi mudanças referente ao professor articulador esse ano [...]. **Mudança em que sentido?** Referente assim, ao curso que ela está fazendo, que não tinha [...], tem um de sexta-feira que é só para o articulador, que eu sempre converso com ela sobre esses assuntos [...] (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

A professora Márcia evidencia claramente em sua fala que se sente valorizada pela escola enquanto professora articuladora. É vista pelos professores, em sua grande maioria, como um apoio, como alguém com quem podem contar, embora com algumas ressalvas de professores que relutam em aceitar ajuda como já foi discutido na questão anterior. É exatamente esta a essência da função do professor articulador, para além do trabalho desenvolvido com os alunos, também articular ações pedagógicas junto aos docentes objetivando possibilidades de produção de conhecimento e redimensionamento da prática. Esta concepção reflete uma administração escolar pautada em princípios freireanos, cuja

característica privilegia a organização escolar calcada em bases democráticas, de diálogo e autonomia na tomada coletiva de decisões.

Divergindo radicalmente da concepção da professora Márcia, as professoras Eunice, Telma, Bianca e Luziana foram unânimes ao revelar que vivenciam uma realidade excludente no cotidiano escolar, nas palavras delas: “O articulador nem é visto. Ele é visto quando falta”. “Infelizmente esse é um trabalho que fica escondido, silencioso, que ninguém vê, ninguém valoriza”. “Você não é respeitada, parece que você não é nada, nem parece que você é um professor”. “Na verdade, os professores articuladores são transparentes”. Diante dessas falas se configuram inquietações acerca das concepções do professor articulador. Essas inquietações emergem quando percebemos um grande vácuo no entendimento de quem é este profissional? Qual sua função? Por que ainda não é reconhecido no âmbito escolar?

Tomando como horizonte o contexto histórico da política de Ciclos no estado de Mato Grosso, implantada gradativamente a partir dos anos de dois mil (2000), e regulamentada pela Resolução nº 262/2002, é possível afirmar que o professor articulador é pensado como um mediador no processo de aprendizagem do aluno, sempre em consonância com o professor regente. A legislação preconiza que seja um professor com experiência em alfabetização.

No entanto, o que se pode concluir até o momento, tendo como parâmetro a observação e o diálogo tecido no interior das unidades escolares e a entrevista com as professoras articuladoras, é que a atividade desenvolvida por esse profissional não é compreendida como fundamental no processo de organização do trabalho pedagógico na escola. Fato este que gera a sensação de invisibilidade e desvalorização expressa pelas entrevistadas.

Deste modo, o caráter “mediador” da função tem ficado sob a égide da lateralidade. Neste movimento a mediação pedagógica é entendida como “o espaço que estabelece as condições adequadas para o trabalho educativo, visando propiciar a construção significativa do conhecimento por parte do educando” (CARVALHO, 2005, p. 68). Para tanto o professor articulador deve ter um amplo conhecimento e trabalhar na perspectiva de criar condições pedagógicas para que o aluno queira aprender, sendo assim, assume um papel relevante nesse processo de construção e mediação do conhecimento docente e discente.

Quando questionadas sobre o que sugerem para reverter esta situação de exclusão que vivenciam, as professoras entrevistadas apontam que já visualizam algumas mudanças positivas em relação à formação continuada, específica com os professores articuladores, que está sendo realizada pelo CEFAPRO, conforme já mencionada neste estudo.

A professora Bianca traz a tona uma questão que merece atenção, quando atribui à gestão escolar a responsabilidade pela desvalorização do professor articulador. Segundo ela todos os profissionais merecem o mesmo cuidado e o mesmo olhar atento da gestão na escola. Nesta perspectiva, é importante destacar que todos são membros integrantes de um trabalho educacional coletivo e, portanto devem ser reconhecidos como tal.

Valorizar a contribuição de cada um e dar condições para que o diálogo aconteça, favorece o desenvolvimento da autonomia e potencializa o senso de coletividade. Tais atitudes reverberam a concepção de uma administração democrática, na perspectiva de incentivar a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educacional. Para tanto é necessário que se crie condições e espaços significativos focalizando a solidariedade, o respeito mútuo e a ética como princípios basilares desse contexto.

Para Lima (2007), o desenvolvimento de uma cultura participativa não acontece na verticalidade e sob prescrição, mas como um processo fomentado por iniciativas internas, que deve ser construído e vivenciado por todos os agentes que compõe a comunidade escolar. A autora entende que a participação “não é um conjunto de práticas consagradas para ser usado apenas em algumas ocasiões, mas é um estilo de vida que permite resolver a tensão existente entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo” (LIMA, 2007, p. 82).

Vale ressaltar que a construção de um ambiente democrático e participativo demanda inicialmente o comprometimento da gestão, que deve incentivar atitudes como ouvir, argumentar e outorgar aos outros os mesmos direitos. E assim no decurso envolver os demais profissionais a adotarem a mesma postura.

Em suma, diante do que foi apontado pelas entrevistadas, a valorização profissional do professor articulador se configura como uma questão presente quase que majoritariamente em todas as escolas pesquisadas e perpassa inicialmente pela concepção de ser humano, de educação e de trabalho pedagógico da gestão. Embora a gestão democrática esteja garantida na legislação, o que se observa é que ainda não foi devidamente compreendida e agregada na prática educativa.

Não pretendo aqui fazer um comparativo entre a gestão das escolas pesquisadas, mas os dados demarcaram visivelmente que em uma escola, ao contrário das outras, o professor articulador era valorizado como profissional e pessoa humana e se sentia parte integrante da equipe. Isso se traduz em suas concepções positivas da administração escolar, que ancorada em bases freireanas valoriza a aprendizagem significativa, as relações e os valores humanos.

Dando sequência na entrevista com a intenção de buscar informações sobre as condições de trabalho das professoras articuladoras, questionei: “O Professor Articulador de

Aprendizagem tem um espaço específico destinado para o Laboratório de Aprendizagem? E os materiais”? As professoras revelaram divergências de condições nos ambientes de trabalho conforme apontam as falas a seguir.

Tenho. Essa sala é só minha a chave fica lá na coordenação quem vai usar me avisa que vai usar. Avisa “precisei de tal coisa, oh levei um joguinho lá, mas estou devolvendo”. A sala é minha [...]. **E o que você acha da sua sala, é uma sala estruturada que te favorece?** É. Não é muito grande por que não precisa, trabalho com no máximo seis alunos de cada vez, tudo aqui pertinho de mim. Tem ar condicionado, a sala foi pintada agora, essa madeirinha ali não tinha, então estava passando sujeira por baixo, conversei com a diretora, conversei com o senhor que vem fazer manutenção e olha lá que bonzinho que ficou já resolveu esse problema [...]. Então é assim, a gente está tendo apoio eu posso dizer. **Você não tem computador aqui né?** Não, computador não tem. **Mas você tem um pra você se precisar, disponível pra imprimir, pra pesquisar?** Sim, como aquela impressora da sala dos professores está quebrada eu vou à coordenação, já ficou certo que eu posso entrar lá ficar lá, escutar o que está se falando não tem problema, já faço parte lá já (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

Sim, um espaço pequeno, era quase um depósito que é o mesmo que a professora trabalha esse ano. E tinham os materiais lá dentro, então a gente ficava limitado ali naquele pequeno espaço, na mesa com as cadeiras e pronto, bem pequeno, apertado, quente. Então eu tinha um limite de trazer aluno, se eu colocasse cinco alunos ali o trabalho já ficava... né, devido ao espaço. Vamos supor, se eu estou com esse aluno aqui, eu preciso falar, o aluno precisa falar, aí já atrapalha o outro que está fazendo uma atividade, um joguinho diferente, então o espaço tinha que ser maior. **Você considera que era adequado o seu espaço?** Eu acho que não. Teria que ser uma sala de aula ampla, com uma gama de materiais didáticos, de jogos, que a gente poderia utilizar o chão. Tinha atividade que eu não podia fazer ali, porque só tinha a mesa. E a mesa é grande, se afastar não dá. **E os materiais eram suficientes?** Para o tamanho do espaço vamos dizer que sim, mas se eu tivesse um espaço maior, aqueles materiais que eu tinha ali iam ser bem pouquinhos, alguns eu fiz. Porque é um material que a escola toda usa, você sabe que tem professor que leva para a sala e uns minutinhos antes ele já organiza, pede para os alunos. E tem professor que ele deixa por conta, então eu perdia muito tempo organizando novamente. Toda vez eu tinha que arrumar, eu perdia tempo, porque separava aqueles joguinhos aí estava faltando peça, estava em outra caixa, é um material que a escola toda usa. Tinha hora que a sala ficava ali e outras crianças mexiam, é bem complicado. **Então sua sala tinha livre acesso de outros alunos e outros professores?** Sim. Aí o aluno mesmo que chegava lá para guardar, aí já não guarda separadinho. Eu arrumava, quando era no outro dia, já não estava, porque mexeram. E você não vai... porque o material está lá para ser usado, mas você tem que usar e colocar direitinho. **E vocês nunca tiveram uma conversa sobre isso, relatar isso para a gestão?** Ah, eu não sou muito de tudo ir para a gestão. Geralmente você fala “olha, pessoal, tal material”, aí um ou dois faz. Já, já pedi. Só que tinha vez que eu estava lá à tarde e aí você via aluno chegando, então tem hora que para você não ficar batendo de frente, você fica quieto. Por que aí você vai falar todo dia? Com criança até que você fala, mas adulto é mais complicado, né. Então, para viver em harmonia... E eu não gosto de tudo você estar passando, você entendeu.

Quando você falou que as crianças entravam lá, como assim elas entravam sozinhas? É para devolver o material. **A sala ficava sempre aberta então?** Sempre aberta. **Mesmo que você não estava lá trabalhando?** Algumas vezes eu fechava, mas quando eu chegava no outro horário já estava aberta. À noite também, aí eu não sei quem tinha acesso lá. Geralmente estava sempre bagunçado. Os outros materiais, jogos, dama, essas coisas de Educação Física também ficam tudo lá dentro, então a professora sempre mandava os alunos maiores irem lá (Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

É como eu falei para você, como a escola estava naquela, está ainda, né, naquela divisão deles, a minha sala era precária. Eu consegui decorar ela, fazer ela bonitinha. Porque o espaço era horrível, era uma mesa e quatro cadeiras. E só. Nem uma lousa ou um quadro tinha. Então era eu, o aluno, o caderno e os materiais impressos, o alfabeto móvel, o material dourado, só. Foi esse o meu espaço. **O tamanho da sala era adequado?** Não, nunca. Muito pequenininho, na verdade era um depósito. Aquele depósito eu transformei em uma sala de aula. Ali me prejudicou muito também, porque eu não conseguia, só com a voz. Muito eu mesma, aquele bem tradicional. **E materiais você tinha?** Pouco, muito pouco. Aí colocaram uns livros dos professores, não tinha espaço na escola. A escola estava usando o espaço da outra escola. A cada dez minutos entrava um professor para pegar um livro e o aluno estava ali [...]. Imagina você estar ali lendo, fazendo a leitura, entra um... daí os alunos todos olham para trás. Aí: “Ah, esse daí eu conheço, professora”. Então já fugia do foco. E assim foi, o ano todo. Graças a Deus eu ainda consegui fazer um bom trabalho (Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Não, a minha sala não era adequada no lugar que ela era, tanto que a escola por ser uma escola bem grande, a sala fica afastada da escola, fica dentro de um ginásio e o ginásio fica na outra parte. E a comunidade usa o ginásio, tanto que os professores de Educação Física em horários que eu estava em aula iam lá jogar bola e os alunos metiam pezadas na porta, a criança tirava a concentração, eles gritavam e as crianças tiravam a concentração. O espaço era muito bom, minha sala era linda e maravilhosa, toda decorada. Tanto que eu mesma que pinteí a minha sala, eu mesma decorei a minha sala toda colorida, tinha muito material, de tudo. Mas a localização não era. E o perigo também, muito perigoso, porque qualquer malandro poderia entrar lá e fazer qualquer coisa comigo ou qualquer coisa com alguma criança que estivesse comigo lá dentro da sala de articulação. Como eu falei, por ser uma Escola muito grande o ginásio era afastado da Escola, e tem um muro dividindo no meio e um portão, esse portão é trancado com cadeado para os alunos não passarem para o outro lado. Ela era murada, mas o pessoal da rua pula o muro. Então assim, não tinha segurança nem para o professor e nem para as crianças que estavam lá dentro, muito perigoso. **E os materiais, a Escola te disponibilizava material para trabalhar?** Material eu não tenho o que falar, porque eu tive muito material para trabalhar, muito mesmo [...], o diretor ajeitou tudo, tinha bastante material. Fiz apostilinha para as crianças, livrinho de história, eu tinha lá o meu cantinho da leitura, era tudo arrumadinho, tudo ajeitado. Jogos, muitos jogos era o que não faltava, jogos lúdicos, era uma prateleira lotada e fora o que eu guardava na outra salinha, sabe? Sobre materiais didáticos nunca faltou nada (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

Espaço tinha, mas adequado não era. **Por quê?** Porque faltava materiais pedagógicos, algum material diferenciado para trabalhar com o aluno, não tinha. Tinha mesa, cadeira, tinha um espaço até bom. **E os materiais eram suficientes?** Não eram. Às vezes não tinham nem cópias para você trabalhar com o aluno, você tinha que fazer atividade com ele na mão ou passar no quadro. Porque você passar no quadro, para um aluno que tem reforço, ele já tem a lentidão de copiar, até que hora você vai ficar falando? Se você só tem duas horas com ele em sala de aula. No começo não tinha como tirar cópia mesmo não, depois que veio a ter, porque eu pedi para a diretora me arrumar uma impressora, aí ela conseguiu uma para mim na sala de articulação. Aí comecei a ter material para trabalhar com os alunos. Aí melhorou (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

A professora Márcia considera favorável o espaço que utiliza para o Laboratório de Aprendizagem na escola. Destaca que o tamanho da sala é ideal pela quantidade de alunos que atende. A sala é só sua, fica trancada e se alguém precisar utilizar ela sempre é comunicada, o que denota respeito e privacidade com seu ambiente. Quanto às melhorias ou manutenções que necessita na sala, ela diz que sempre pode contar com o apoio da gestão, em suas palavras: “Então é assim, a gente está tendo apoio eu posso dizer”. Em relação ao computador Márcia afirma que não tem em sua sala, mas se precisar pode utilizar o computador da coordenação, isso já foi acordado entre elas.

Ficou evidente na fala da professora Márcia que a gestão da escola leva em consideração o que é preconizado na legislação e segundo o Orientativo Pedagógico (2017, p. 38), compreende que o Laboratório de Aprendizagem “não deve ser pensado como um local “periférico”, ou seja, um espaço de pouca importância”. Mas, “ao contrário, nele devem ser direcionadas total atenção e dedicação, haja vista que lá frequentarão os estudantes que necessitam de maiores atenções e acompanhamentos”.

Dando sequência na análise das falas das professoras Eunice, Telma, Bianca e Luziana respectivamente, pode-se observar que elas têm condições de trabalho adversas às apontadas pela professora Márcia em relação ao espaço físico do Laboratório de Aprendizagem. No geral entendem que esses espaços não são adequados e destacam alguns motivos.

Segundo a professora Eunice é um lugar pequeno e quente, quase um depósito. Tem uma mesa grande o que limita a locomoção no local, pois não pode realizar algumas atividades no chão. Os materiais como jogos e outros são de uso coletivo de toda a escola, por esse motivo todos tem acesso à sala. E mais um detalhe, os materiais das aulas de Educação Física também são guardados ali. Porém, ela observa que, muitas vezes, falta bom senso e espírito de coletividade no uso desse local e na preservação dos materiais utilizados. Alguns jogos não são guardados devidamente, as peças são extraviadas ou trocadas o que faz

com que ela perca muito tempo tendo que organizar tudo isso. Diz que já pediu a colaboração dos professores e dos alunos, mas não foi atendida.

No caso da professora Telma ainda tinha um agravante, o fato da escola não ter sede própria e utilizar dois prédios “emprestados”, divididos entre a parte administrativa e as salas de aula. Sendo assim, ela define: “a minha sala era precária [...], na verdade era um depósito”. Só podia contar com mesas e cadeiras, o material era escasso e nem lousa tinha. Por ser um espaço utilizado também para guardar livros dos professores, o fluxo de entrada e saída dos mesmos era constante, então os alunos se dispersavam com facilidade e isso prejudicava frequentemente seu trabalho. É interessante observar que apesar de todas essas dificuldades, a professora Telma ressalta que ainda assim conseguiu fazer um bom trabalho.

A professora Bianca se diz muito satisfeita com o espaço físico destinado pela escola para o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem, nas palavras dela: “minha sala era linda e maravilhosa, toda decorada. Tanto que eu mesma que pinte a minha sala, eu mesma decorei a minha sala toda colorida, tinha muito material, de tudo”. Porém, enfatiza que a localização da sala era em um lugar inadequado, próxima à quadra de esportes e distante das demais dependências da escola. Fato este, que segundo ela, oferecia perigo a ela e aos alunos. E ainda, reclama que a concentração dos alunos era constantemente prejudicada pelo barulho dos alunos e da bola na quadra de esportes.

Quanto aos materiais a professora Bianca diz que nunca faltou nada. A gestão providenciou tudo que precisava para desenvolver seu trabalho com os alunos que frequentavam o Laboratório de Aprendizagem.

A professora Luziana inicialmente menciona que o espaço que a escola dispunha para o Laboratório de Aprendizagem não era adequado. Em seguida indagada porque não considerava o espaço adequado, se contradiz quando afirma: “tinha um espaço até bom”. Percebe-se neste momento que ela se referia como inadequado, na verdade, à falta de materiais pedagógicos lúdicos, como jogos entre outros, para que pudesse trabalhar de forma mais dinâmica e prazerosa com os alunos.

Na concepção da professora esses materiais são indispensáveis para desenvolver um trabalho de qualidade com esses alunos, pois eles têm outro ritmo de aprendizagem e necessitam de uma metodologia diferenciada para que possam avançar nas atividades. E também lembra, que só tem duas horas semanais para trabalhar com eles, então precisa otimizar ao máximo esse tempo, a fim de que possa alcançar os objetivos propostos. Por fim, destaca que esse problema foi resolvido a partir do momento em que a diretora providenciou

uma impressora para o Laboratório de Aprendizagem, pois em suas palavras: “Aí comecei a ter material para trabalhar com os alunos. Aí melhorou”.

A análise geral das falas remete à conclusão de que os gestores, da maioria das escolas investigadas, não priorizam o espaço destinado para o Laboratório de Aprendizagem, conforme determina o documento orientativo citado anteriormente. Fato esse, também por mim observado, quando em visita às escolas no decorrer da pesquisa tive a oportunidade de conhecer o espaço do Laboratório de Aprendizagem das professoras articuladoras, com exceção da professora Telma, que por motivos adversos não foi possível agendar.

Em relação aos materiais lúdico-concretos diferenciados observei que as salas das professoras Márcia e Bianca estão bem equipadas com esses recursos pedagógicos, possibilitando e estimulando os alunos a desenvolverem diversas atividades de forma prazerosa, como defendem muitos autores. Em contrapartida, observei que as demais professoras Eunice, Telma e Luziana têm uma quantidade limitada desses recursos.

A professora Eunice relata que confeccionou alguns materiais. A criatividade do professor contribui para que sejam ampliadas as possibilidades de acesso dos alunos a esses materiais manipuláveis. Uma ideia também é explorar atividades em que os próprios alunos confeccionem alguns jogos, objetivando desenvolver o raciocínio, a coordenação motora entre outras habilidades.

Por fim, peço que as professoras autoavaliem seu trabalho e questiono: “Como você avalia seu trabalho na articulação”? Seguem as reflexões realizadas por elas.

Eu acho que é um bom trabalho hoje, pela experiência pelo que eu já vim acumulando vim aprendendo, vim lendo, tentando uma coisa tentando outra. Eu acho que é um bom trabalho. Mas também vem aquela agonia preciso fazer mais, preciso fazer mais, preciso fazer mais. Tento, procuro, mas não é muito fácil [...]. Então poderia ser melhor não sei para quem pedir essa ajuda. De repente esse trabalho que a assessoria está fazendo, ano passado e esse ano está mais perto do articulador, talvez venha alguma coisa eu até acho ou vem uma formação. [...]. Acho até que teria que ter um professor articulador para o primeiro ciclo também, por que agora eles querem que alfabetize na segunda fase né antes era até o terceiro agora é segundo [...]. **Tem alguma coisa que eu não te perguntei, mas que você gostaria de falar, que você gostaria de deixar registrado nessa nossa entrevista?** Não (Profa. Márcia, Entrevista, 27 abr. 2017).

Eu acho que eu dei o meu melhor, mas você sempre acha que poderia ter colaborado mais, contribuído mais, mas eu acho que eu me desdobrei. Só que os resultados foram bem... sabe. Por isso eu acho assim, da importância da continuidade. Eu trabalharia mais com um tipo de coisa, você já tem essa visão, um ano. E sempre você vai querer mudar, acho que esse negócio de todo ano você trabalhar do mesmo jeito não funciona, nem na sala de aula. Porque você tem crianças cada uma com o seu diferencial, então você

trabalha aquela atividade, mas você não pode trabalhar igual com todos. Você tem que buscar uma maneira diferente para tal aluno, para ele conseguir, na articulação também. Eu acho que se eu desse continuidade meu trabalho seria bem melhor, talvez eu não cobraria tanto ou cobraria mais, eu ia mudar um pouco. Talvez eu ia me impor mais ou não, não sei. **Tem alguma coisa que eu não te perguntei, mas que você gostaria de falar, que você gostaria de deixar registrado nessa nossa entrevista?** Talvez só complementar que você que tem uma experiência de muitos anos na articulação como outros aí, que fizessem a articulação ser mais ouvida, seja mais valorizada, principalmente mais valorizada pelos colegas. Eu acho que é por isso que não tem essa sequência, tipo assim, eu poderia pegar a articulação, eu tive opção de escolha, e eu não escolhi. Talvez se a articulação fosse mais valorizada, tivesse aquele espaço mesmo do articulador, talvez eu escolheria a articulação [...](Profa. Eunice, Entrevista, 09 mai. 2017).

Faltou local adequado, que eu não pude dizer que foi 100% e outra é a experiência como articuladora. Antes, por não ter experiência eu levava vários tipos de atividade, agora não, agora eu fiz a avaliação de diagnóstico e já vou certo, não perco tempo [...], é a experiência. Hoje eu consigo ver o aluno mais ao fundo, ano passado já não conseguia. Esse ano eu acho que o meu trabalho está bem melhor. **Tem alguma coisa que eu não te perguntei, mas que você gostaria de falar, que você gostaria de deixar registrado nessa nossa entrevista?** Olha eu não sei se ano que vem eu continuo na articulação. Se me chamarem eu acho que iria, porque cada ano a gente melhora mais. Eu acho que teria que ter um ponto, alguma coisa que ajudasse a valorização do professor articulador. Eu não sei como que seria isso, mas realmente eu acho que o professor articulador tinha que ser mais... porque o professor cobra o resultado. O professor tem que entender que o seu trabalho é diferente do dele, vocês estão na mesma estrada, no mesmo caminho, só que eu vou trabalhar de um jeito e ele vai trabalhar de outro. Se não, não vai dar certo. É essa parte que o professor não vê que você está resgatando o aluno lá de trás, a dificuldade dele que vem vindo lá de trás [...](Profa. Telma, Entrevista, 10 mai. 2017).

Olha, se eu fosse pensar isso antes, que eu não dava conta de fazer relatório, como queriam colocar na minha cabeça, mas graças a Deus não conseguiram, porque agora eu estou bem melhor. Porque eu comecei a entrar até em estado de depressão pelo que fizeram comigo, constrangimento que eu passei com eles, mas hoje com a ajuda de outros profissionais na Escola que eu estou, hoje eu dou 10 para mim. Eu dou 10 para mim porque teve criança de professora que é uma menina muito especial, ela tomava remédio controlado, não desenvolvia de maneira alguma. E essa menina comigo evoluiu tanto na aprendizagem, ela teve um destaque totalmente diferente e conseguiu aprender, ela conseguiu desenvolver. Só que infelizmente eu não tive valor nem pela conquista dessa criança, nem pela própria gestão da Escola, é isso que me dói no coração [...]. **Tem alguma coisa que eu não te perguntei, mas que você gostaria de falar, que você gostaria de deixar registrado nessa nossa entrevista?** Não (Profa. Bianca, Entrevista, 11 mai. 2017).

No meu trabalho eu fiz o que eu pude fazer, mas eu poderia ter feito mais. Mas a escola não ofereceu condições, dava para ter feito mais. Lógico, eu não tinha experiência na sala de articulação, porque a partir do momento que você passa a ter experiência, você começa a ter outra visão, começa a

melhorar no que você errou. **Tem alguma coisa que eu não te perguntei, mas que você gostaria de falar, que você gostaria de deixar registrado nessa nossa entrevista?** Não, é isso mesmo (Profa. Luziana, Entrevista, 31 mai. 2017).

É interessante observar na fala de todas as professoras articuladoras que elas concebem o trabalho desenvolvido como um processo em construção e passível de mudanças. Estão côncias de que fizeram o que era possível dentro das limitações do momento, e conseguem perceber o que hoje poderiam ter feito diferente ou até melhor, embora reconheçam que também necessitavam de condições favoráveis para isso.

As professoras Márcia e Telma, que no ano seguinte deram continuidade na função de articuladoras, fazem um paralelo entre o início e a sequência do trabalho e destacam que a experiência é um fator preponderante que possibilita rever algumas práticas.

A professora Eunice avalia a importância de estar sempre se autoavaliando e buscando novas maneiras de trabalhar com o aluno seja na articulação ou na sala de aula. Tal reflexão revela o que para Freire (2015), é o ponto de partida de todo ser humano, o seu inacabamento. A consciência de que somos seres condicionados e não determinados, nos provoca e impulsiona na busca pelo diferente e o saber mais. Vejo isso como muito positivo em todos os aspectos da vida e, de maneira particular, no âmbito educacional em que se trabalha com o conhecimento, o que requer movimento e atualização constante de teorias e práticas.

Uma questão latente para as professoras é a falta de reconhecimento e valorização do professor articulador, segundo elas, algo precisa ser feito para reverter essa condição de invisibilidade que esse profissional vivencia. Nestes termos, creditam em algumas possibilidades, dentre elas, o investimento no trabalho coletivo e na formação continuada como formas de garantir que isso se concretize. Algumas enfatizam também a expectativa de que esse estudo investigativo possa colaborar neste sentido.

Ademais, penso ser pertinente destacar que o desenvolvimento deste estudo possibilitou a ampliação de meu entendimento em relação aos Professores Articuladores de Aprendizagem, descortinando as condições desfavoráveis de trabalho vivenciadas pela maioria desses profissionais, bem como sua invisibilidade diante da comunidade escolar, fato que reforça a necessidade de estudos como este para trazer a tona a realidade e possibilitar o diálogo entre poder público e escola a fim de reverter esta situação.

4.4 Análise dos Memoriais descritivos

Neste item apresento a análise dos Memoriais descritivos produzidos pelas professoras articuladoras investigadas neste estudo. A utilização deste instrumento de coleta de dados tem por objetivo evidenciar a trajetória formativa das professoras e a relação com a função no Laboratório de Aprendizagem.

Os memoriais foram analisados respectivamente com foco nas categorias teóricas discutidas na entrevista, quais sejam: formação docente, práticas pedagógicas e articulação de aprendizagem e aqui se subdividem em quatro aspectos: a instituição formadora, o ingresso no curso de Pedagogia, o contexto pedagógico no Laboratório de Aprendizagem e por fim, como cada Professora Articuladora de Aprendizagem define o trabalho nesse espaço. Para tanto, exploro os excertos dos memoriais que revelam tais aspectos. A fim de seguir uma sequência apresento as falas das professoras na mesma ordem das entrevistas.

Vale ressaltar que todas as professoras têm formação em Pedagogia. Descrevo inicialmente a instituição em que cada uma cursou a graduação.

Quadro 4 – Instituição formadora

Professoras	Instituição Formadora
Márcia	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Eunice	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
Telma	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
Bianca	Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG)
Luziana	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)

Fonte: Dados produzidos por meio do Memorial descritivo elaborado pelas Professoras Articuladoras de Aprendizagem

Em análise ao primeiro aspecto que se refere à instituição em que as sujeitos em estudo cursaram a graduação, é possível constatar que as professoras Márcia e Eunice estudaram na Universidade Federal, na modalidade presencial. E as professoras Telma, Bianca e Luziana estudaram em Universidade privada, sendo que a professora Bianca cursou na modalidade presencial e as demais Telma e Luziana na modalidade Ensino à Distância (EAD). Cabe destacar, que somente as professoras Márcia, Eunice e Telma relatam terem também cursado inicialmente o Magistério.

Quadro 5 – Ingresso no curso de Pedagogia

Professoras	Ingresso no curso de Pedagogia
Márcia	Pedagogia não foi minha primeira opção de curso superior. Iniciei em 1988 Ciências Contábeis na PUC de Campinas, cursei dois anos e desisti. Comecei Educação Física, fiz dois anos e por motivo de casamento e mudança de estado não pude concluir. Em 1997-2000 fiz Pedagogia. Encontrei-me plenamente neste curso.

	Professores maravilhosos, mestres e doutores com muita experiência fizeram a diferença.
Eunice	Aos 11 de dezembro de 1999 foi a mim foi conferido o título de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, onde conclui mais esta etapa da minha vida e sonho de educadora.
Telma	Em 2007 mudei para Primavera do Leste também no interior do Mato Grosso cidade que moro atualmente, novamente fiz vestibular para letras e não fechou turma, restando-me a opção de cursar Pedagogia, sendo assim matriculei-me na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) concluir o curso e não me arrependi.
Bianca	Um dia uma colega virou pra mim e disse: “Vamos prestar o vestibular para Pedagogia”? E eu com uma vergonha, não sabia nem o que era Pedagogia e fui. Prestei o vestibular, fiquei em sexto lugar por causa da redação e acabei e fiz a matrícula [...] Meu sonho era ser Veterinária, pra isso eu tinha que abandonar meus filhos pra fazer essa graduação longe daqui. Eu não pude fazer essa graduação.
Luziana	A graduação foi feita aqui em Primavera do Leste, o curso que eu fiz foi Pedagogia na faculdade da UNOPAR.

Fonte: Dados produzidos por meio do Memorial descritivo elaborado pelas Professoras Articuladoras de Aprendizagem.

Quanto ao ingresso no curso de Pedagogia, segundo o relato das professoras Márcia, Telma e Bianca inicialmente elas não tinham esse desejo, só depois de outras tentativas e conforme o encaminhamento da vida particular de cada uma optaram por cursar Pedagogia. Na fala das professoras Márcia e Telma, fica claro que, embora não sendo esta a primeira opção na formação delas, afirmam que se identificaram com o curso. Já a professora Bianca não faz menção nesse sentido, destacando que sonhava em ser veterinária, mas por motivos de logística e família não pode concretizá-lo. A professora Eunice evidencia em sua fala que ser educadora sempre foi seu sonho, sendo assim, entende-se que ao cursar Pedagogia pode realizá-lo. A professora Luziana relata apenas que cursou Pedagogia, mas não menciona se este era seu desejo.

Neste viés Freire (2015, p. 66), afirma que o professor tem o direito de abandonar a profissão, se com ela não se identifica, “aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias”, porém, “o que não é possível é, que ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos”, ou seja, é preciso ter consciência política e ser coerente com ela. Diante do exposto, pode-se inferir que a maioria das professoras pesquisadas, mesmo sem a pretensão inicial de cursar Pedagogia, desenvolveu posteriormente afeição pela profissão e demonstra comprometimento, profissionalismo e ética na condução de seu trabalho.

Quadro 6 – O contexto pedagógico no Laboratório de Aprendizagem

Professoras	Contexto pedagógico no Laboratório de Aprendizagem
Márcia	Este é o terceiro ano que trabalho na Articulação Pedagógica (Laboratório de Aprendizagem) e gosto muito dessa função. O contato direto com poucos alunos de cada vez me encantou. Consigo conhecer bem os alunos, não somente nas

	dificuldades de aprendizagem, mas também sua vida. Quando comecei achei difícil, cada aluno com dificuldades diferentes, muitos sem saber ler, sem sequer conhecer o alfabeto mesmo estando já no quarto ou quinto ano. É um desafio muito grande porque você precisa conseguir avanços por maior que seja a dificuldade enfrentada.
Eunice	Dos vinte e poucos anos atuando, o Laboratório de Aprendizagem foi para mim novo e diferente. Às vezes senti sozinha, angustiada, tive a sensação, ou melhor, senti a falta do aluno, achei diferente, não estar com o contato mais direto com o aluno. As faltas constantes e a falta de compromisso dos pais foi o que mais senti, mas também tive o prazer de trabalhar com alunos e pais presentes e interessados no processo de aprendizagem do seu filho(a).
Telma	Em 2016 fui convidada para trabalhar na Articulação (Apoio Pedagógico) com os alunos do Ensino Fundamental [...], outro desafio, na qual coloquei em prática algumas coisas que aprendi durante meus estudos, principalmente na Pós de Psicopedagogia.
Bianca	[...] como articuladora, fiz avaliações com os alunos, eram muitos alunos por ser uma escola de porte grande e tirei alguns alunos que eu poderia atender. Não foram 100% dos alunos, mas 80% eu tive progressão na articulação, porque eu me dediquei a vida, eu dediquei um amor, eu estava tão apegada nas crianças, tão apegada na articulação, que eu estava dedicando toda minha vida na sala da articulação e com essas crianças também.
Luziana	Eu gosto muito de 1º ano, porque trabalha com criança do Ensino Fundamental I, eu acho bem assim fácil do que trabalhar com os maiores, devido a dificuldade que eles apresentam em termo de... na verdade é afinidade, porque eles são mais indisciplinados, eu prefiro os pequeninhos eles são mais carinhosos com a gente [...]. A escola na época que eu estava na sala de articulação, a escola assim não tem um preparo com o professor articulador, porque não tem material adequado e as vezes deixou a desejar, porque as vezes a gente não tinha aquele apoio diretamente com a coordenação [...]. Falta muita coisa eu acho pra melhorar, pra mim falta material diferenciado pra trabalhar com eles, porque só às vezes quadro, folha não vai não.

Fonte: Dados produzidos por meio do Memorial descritivo elaborado pelas Professoras Articuladoras de Aprendizagem

Ao assumirem uma nova função na educação, o Laboratório de Aprendizagem, as professoras relatam que foram desafiadas a colocarem em prática os saberes pedagógicos apreendidos na teoria. Evidenciam que como em toda experiência tiveram pontos positivos, entre eles, o contato mais próximo com os alunos devido o quantitativo reduzido nos atendimentos e a colaboração de muitos pais. No entanto, tiveram também desafios, bem como a dificuldade de ser iniciante em uma nova função e, muitas vezes não ter a quem recorrer para buscar apoio, esta afirmação converge com o que foi ressaltado por elas também na entrevista, tendo sido amplamente discutida anteriormente.

Cabe ressaltar, que somente a professora Luziana revela que não se identificou com a função de Professora Articuladora de Aprendizagem, pelo fato de trabalhar com alunos a partir do 4º ano, nas palavras dela “Eu gosto muito de 1º ano, porque trabalha com criança do Ensino Fundamental I, eu acho bem assim fácil do que trabalhar com os maiores”[...]. Infiro aqui a observação de que a não continuidade do trabalho no Laboratório de Aprendizagem se

dá por alguns motivos, entre eles, o fato de que a maioria são professores de contrato temporário que não possuem vínculo com a escola, dependem da contagem de pontos e estão sujeitos a rotatividade nas instituições de ensino. Outros ainda por não se identificarem com a função ou a faixa etária dos alunos ao qual trabalharam, sendo este último o motivo apontado pela professora Luziana.

Quadro 7 – Definição do trabalho no Laboratório de Aprendizagem

Professoras	Definição do trabalho no Laboratório de Aprendizagem
Márcia	O trabalho é lento porque tudo deve ser repetido e muitas vezes na aula seguinte você percebe que o aluno não fixou nada. Então tudo é repetido bem individualmente. Muitas vezes o trabalho não é notado justamente por ser lento, mas na análise do diagnóstico fica claro que houve avanços.
Eunice	O Laboratório de Aprendizagem é uma forma de você conhecer seu aluno e ter o prazer de acompanhar o seu processo de aprendizagem e vibrar junto com suas conquistas.
Telma	Foi uma experiência surpreendente me dediquei, aprendi e me senti realizada diante do que foi proposto. O professor articulador ele tem que ter persistência, não desanimar e persistir com o aluno, e saber que as dificuldades são muitas, mas se o professor for competente e tiver força de vontade, grande parte pode ser sanada.
Bianca	O meu trabalho como articuladora naquela escola foi um pouco difícil porque eu não tive apoio pedagógico, eu não tive apoio da coordenação, eu não tive apoio da direção, eu não tive apoio de ninguém. Eu tive que me virar sozinha.
Luziana	A minha função como articuladora foi bom, tive uma experiência boa, porque foi mais um aprendizado que eu tive, nunca tinha trabalhado na sala de articulação, pra ajudar os alunos que tinham dificuldade.

Fonte: Dados produzidos por meio do Memorial descritivo elaborado pelas Professoras Articuladoras de Aprendizagem.

Para concluir a análise dos aspectos que emergiram nos memoriais descritivos das professoras pesquisadas, é possível observar que assim como afirmaram na entrevista, elas definem o trabalho desenvolvido neste ambiente, Laboratório de Aprendizagem, como uma experiência ímpar na qual foram desafiadas a trabalhar diferentes dificuldades dos alunos, com ou sem apoio da gestão escolar.

Pode-se afirmar que outro elemento corolário do anterior, dificultador desse processo, é o espaço físico destinado ao Laboratório de Aprendizagem, que por mais que a legislação oriente que seja um lugar adequado, o que se observa, muitas vezes, tanto nas escolas pesquisadas como em outras, é um espaço reduzido, improvisado e até mesmo distante das dependências da escola. Aliado a isso se tem ainda a falta de recursos didático-pedagógicos como jogos, computador entre outros.

A meu ver as professoras fizeram do envolvimento com uma prática educativa pautada na esperança, o ponto forte para enfrentar as dificuldades advindas desse desafio. Neste contexto, compreendo, como Freire (2015), que

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscassem sem esperança (FREIRE, 2015, p. 70).

Em síntese, assinalo que a análise dos relatos dos memoriais trouxe significativa contribuição para a compreensão do movimento de construção e reconstrução de conhecimentos e aprendizagens no processo de formação das professoras pesquisadas, pois reforçaram ou complementaram informações reveladas nas entrevistas, dando fidedignidade à pesquisa.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao iniciar este estudo me propus a investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem na escola pública da rede estadual, do município de Primavera do Leste/MT. Com este propósito apresento algumas considerações acerca dos objetivos e da questão de pesquisa, que evidenciam uma leitura interpretativa dos dados coligidos durante este processo investigativo, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva dialética freireana.

A tarefa de interpretar as concepções abordadas nas categorias de análise, quais sejam, formação docente, prática pedagógica e articulação de aprendizagem, na voz dos sujeitos investigados, exigiu um exercício crítico e reflexivo pautado em referenciais teóricos singularmente selecionados com esta finalidade.

A produção dos dados que foram aplicados a cinco professoras que atuaram no Laboratório de Aprendizagem no ano de 2016, nas escolas públicas estaduais urbanas de Primavera do Leste/MT, se deu por meio de *Questionário* com objetivo de caracterizar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, *Análise documental* para ampliar o entendimento acerca da função do Professor Articulador de Aprendizagem, a *Entrevista semiestruturada* para apreensão das categorias analíticas e, por fim o *Memorial descritivo* no intuito de evidenciar a trajetória formativa das professoras e a relação com a função no Laboratório de Aprendizagem.

Na análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), das escolas participantes da pesquisa, foi possível identificar que todos contemplam o Projeto do Laboratório de Aprendizagem e destacam os avanços observados na aprendizagem dos alunos com o apoio do Professor Articulador de Aprendizagem. Nesta lógica justificam a necessidade deste profissional na escola e acenam para a importância de um trabalho coletivo e articulado com toda comunidade escolar a fim de potencializar os resultados esperados.

Por outro lado, a investigação tem evidenciado que em algumas escolas o que se almeja no discurso, está um tanto desarticulado do fazer na realidade, em que se observa que impera o caráter individualista do trabalho. Neste contexto defendo que é necessário romper com essa cultura do isolamento que permeia as relações e traçar caminhos alternativos, investindo dialogicamente na construção de um clima educativo, cujo princípio fundamental é uma educação pautada em valores humanitários e democráticos.

Os Projetos do Laboratório de Aprendizagem apresentam algumas fragilidades concernentes à estruturação e escrita dos mesmos, não seguem as normas estabelecidas para a

escrita desse documento. Divergem-se quanto ao título e os elementos textuais advindos de um projeto. Porém, todos enfatizam sobre a importância de um trabalho coletivo entre os diversos atores escolares e a família, para potencializar a aprendizagem dos alunos. Convergem no entendimento das Professoras Articuladoras sobre os objetivos que devem atingir em relação ao trabalho com os alunos que apresentam desafios de aprendizagem.

A análise dos documentos oficiais emitidos pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso/SEDU/MT, que regulamentam e organizam especificamente o trabalho pedagógico do Professor Articulador de Aprendizagem, revelou a fragilidade na concepção desse profissional na política de Ciclos, ausência de uma identidade definida, pois ora atende uma faixa etária de alunos do 1º e 2º ciclos, ora atende outra do 3º ciclo. Em um ano é atribuído na função com carga horária de 30 horas semanais, em outro ano não é atribuído na função e tem a carga horária fragmentada em 10, 20 ou 30 horas semanais, comprometendo consequentemente as condições para ofertar um ensino de qualidade social. Destarte, ressalta-se ainda que o Professor Articulador não foi mencionado nas Instruções Normativas referentes aos anos de 2002, 2004 e 2005 respectivamente.

Essa invisibilidade do Professor Articulador de Aprendizagem nos documentos oficiais é refletida também no cotidiano escolar. Em todos os instrumentos de coleta, ou seja, na triangulação dos dados, as professoras articuladoras investigadas relataram que muitas vezes na escola, palavras delas, o articulador *“nem é visto”*, *“é transparente”*, *“ninguém valoriza”*. Os aspectos citados compõem incisivamente um contexto de fragilidades proferidas no bojo de uma lógica excludente vivenciada pelo Professor Articulador. Vale destacar que esta situação não é vivenciada por apenas uma das professoras pesquisadas.

Frente a tal situação de descompasso da política e da escola com esse profissional ressalta-se que é importante retomar o ponto de partida que desencadeou este estudo, cujo problema de pesquisa é investigar como se dá a construção da prática pedagógica do Professor Articulador de Aprendizagem, não no sentido de apresentar respostas, mas evidenciar os aspectos que foram se desvelando no decorrer desse itinerário.

Parto da premissa de que se faz necessária uma sólida formação inicial, para que esta possa fornecer as bases para a construção de um conhecimento especializado. Para tanto, fundamentada nas leituras de mundo (contextos) e teoricamente nas leituras da palavra (textos), que vão me constituindo enquanto sujeito, posso afirmar que a construção desse conhecimento só se concretiza na estreita relação dialética com a ação em seu sentido mais amplo, ou seja, na práxis. Isso implica um constante investimento em formação permanente

que vai “ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos ‘armamos’ para superar os equívocos cometidos e percebidos” (FREIRE, 2013, p. 118).

Chamo a atenção, no entanto, para o fato, evidenciado na pesquisa, de que a formação não é panaceia. A formação sozinha não dá conta de superar todos os desafios enfrentados no cotidiano escolar. É preciso que se ofereça as condições objetivas de trabalho para que os docentes e não docentes possam desenvolver seu ofício com qualidade. Nesta perspectiva, se a administração escolar garante esse aparato, a formação advém desse contexto baseada nas necessidades formativas desses profissionais.

Outro aspecto significativo revelado pela pesquisa é que um dos elementos que permeiam a construção da prática pedagógica do professor articulador decorre das relações interpessoais que esse professor estabelece em seu ambiente de trabalho. A gestão escolar, neste caso, tendo em vista a construção de um ambiente saudável e dialógico, tem um papel preponderante no acolhimento e orientação desse profissional.

Em relação à formação continuada desse profissional, a meu ver, a pesquisa trouxe dados que evidenciaram claramente que a assessoria pedagógica e o CEFAPRO são as instituições formativas responsáveis por este processo. Isso implica em pensar e concretizar ações e projetos formativos que atendam essas expectativas e necessidades, que surgiram no processo.

É relevante ressaltar que a escola que prima pela qualidade social da educação, deve assumir uma concepção democrática de administração que valorize a participação dos diferentes membros da comunidade escolar, no intuito de promover a descentralização das decisões, desenvolver a autonomia e consolidar práticas de compromisso social e político entre os atores escolares envolvidos neste contexto, tanto no planejamento quanto na execução do trabalho educativo.

Nesta perspectiva, visando melhorar a qualidade de ensino, respaldada em Carvalho (2005, p. 53), afirmo “urge que a escola invista na qualificação permanente dos profissionais da educação e, ainda, que aproveite todo o seu tempo com oportunidades de ensino, que propiciem a reflexão, com o objetivo de desenvolver as habilidades de pensamento do aluno [...]”.

Em tese, é importante assinalar que uma escola cidadã como propõe Freire, que valoriza a pessoa humana, pautada em valores e atitudes de inclusão, sob a ótica da qualidade social, se faz com práticas pedagógicas que priorizem a reflexão, o estudo e a pesquisa. Nestes termos, necessita de uma gestão democrática que ao invés de fiscalizar, administre coletivamente e entenda ensino e aprendizagem como o centro do processo. Sem dúvida,

nessa perspectiva o professor articulador passa a ser um profissional importante nesse contexto escolar, tendo sua função entendida como algo para muito além do “reforço escolar” e sua prática pedagógica construída na práxis, a fim de que possa optar politicamente pela articulação de um trabalho transformador no cotidiano escolar. É essa posição que defendo neste estudo, embora cônica de que ela é ainda um ideal almejado e não uma realidade plenamente conquistada em todas as escolas.

Assim concluo, sem a intenção de findar este estudo, na compreensão de que este não se encerra em si mesmo, mas se configura em face de sua infinitude e continuidade. Infinitude, pois a cada dia surgem novas discussões e análises frente ao Professor Articulador de Aprendizagem, demonstrando outras possibilidades, questões e inquietações múltiplas acerca do fenômeno investigado, até porque seu perfil ainda não está bem delineado. Por outro lado, a continuidade dos estudos e da pesquisa, uma vez que, enquanto Professora Formadora do CEFAPRO, já fui me apropriando dos dados no decorrer da investigação para desenvolver ações formativas, exercitando as aplicações possíveis com as professoras articuladoras, numa estreita relação entre teoria e prática, buscando ampliar o horizonte sobre as concepções presentes neste contexto.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza A. de. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** In: **Revista Brasileira sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v.01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dez., 1999. p. 143-162.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de Formação. O que pesquisar e refletir? In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista: implicações curriculares de uma escola não seriada.** V. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2007.
- BOGDAN, Roberto C.; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, LDA, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.
- CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá: EdUFMT, 2005.
- CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. **Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT).** 2015.
- CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2.ed. - São Paulo: Atlas, 1987.
- DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3.ed.rev.e ampl. - São Paulo: Atlas, 1995.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRA, Fernando Ilídio. As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: FORMOSINHO, João. **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Portugal: Porto Editora, 2009.
- FORMOSINHO, João (coord). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente.** Portugal: Porto Editora, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem.** Cadernos Pedagogia Universitária USP, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação**: Confronto de lógica. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola. **Anais Reunião Anual da ANPEd**, v. 27, p. 21-24, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Metodologia da pesquisa educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GAARDER, Jostein. **Ei! Tem alguém aí?** São Paulo: Cia das Letrinhas, 1997.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. 1993.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – Oásibr. Disponível em <http://oasisbr.ibict.br/>. Acesso em Dez. 2017.

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LIMA, Elvira; SOUZA. **Ciclos de formação uma reorganização do tempo escolar.** Coleção fundamentos para a educação. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?** Revista Teias. Vol. 1, n. 02, 2000. P. 1-16. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerl.br/index.php/revistateias/article/view/23845/16818>. Acessado em 15/12/2016.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Coleção Ciências da Educação Século XXI. Porto Editora, 1999.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa nº 003/1999.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer.** 2. ed. Cuiabá: SEDUC-MT, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria nº 108/2001.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa nº 002/2001.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa nº 002/2002.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Resolução nº. 262/02-CEE/MT.** Cuiabá, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa nº 005/2003.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa nº 007/2004.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa nº 005/2005.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa nº 006/2006.**

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa** nº 009/2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução normativa** nº 010/2008.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria** nº 371/2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria** nº 384/2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria** nº 584/2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria** nº 586/2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução Normativa** nº 017/2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portarian**º 451/2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portarian**º 453/2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria** nº. 453/2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portarian**º 306/2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portarian**º 308/2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portarian**º 434/2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Edital** nº 004/2013.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portarian**º 310/2014.

MATO GROSSO. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. **Orientativo Pedagógico**, 2014.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria** nº. 416/2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria** nº 416/2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Instrução Normativa** nº 012/2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientativo referente ao processo de eleição e atribuição do Professor Articulador de Aprendizagem**, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. **Orientativo Pedagógico**, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. **Orientativo pedagógico do Laboratório de Aprendizagem:** alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Orientativo Pedagógico**, 2017.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Portaria** nº 337/2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Nota Técnica** nº 001/2017.

MÁXIMO, Antonio Carlos. NOGUEIRA, Genialda Soares. Formação Continuada de Professores em Mato Grosso (1995-2005). Brasília: Liber Livro, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do Caráter Político da Educação para a Administração da Escola Pública. In SILVA, Maria Vieira, CORBALÁN, Maria Alejandra. **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar:** educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) **(Auto)biografia:** formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-131.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **A organização do ensino na rede estadual – orientação para as escolas**. São Paulo: SEE, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso. **Desafio da qualidade da Educação:** Gestão da sala de aula. 2013. Disponível em <http://demogimirim.edunet.sp.gov.br/Grupo/Desafio.pdf>. Acesso em novembro de 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Lev Semenovich Vygotsky, Alexandre Romanovich Luria, Alex N. Leontiv. Trad. Maria da Penha Vila lobos. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1998.



APÊNDICE I
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Ficha de identificação		
Primeiramente meu muitíssimo obrigada pela sua colaboração com os dados da presente pesquisa. Sem vossa valiosa participação não seria possível a realização desse trabalho!		
Dados Pessoais		
1. Nome Completo:		
2. E-mail:		
3. Formação Inicial:	Instituição:	
4. Quanto tempo de formada:		
5. Segunda licenciatura: () sim () não Em que:	Instituição:	
6. Especialização: () sim () não Em que:	Instituição:	
7. Mestrado em:	Instituição:	
8. Doutorado em:	Instituição:	
Endereço		
9. Rua:	10. Nº:	
11. Complemento:	12. Bairro:	
13. CEP:	14. Cidade:	15. UF:
16. Fone: ()	17. Celular: ()	
Dados Funcionais		
18. Escola que trabalhou no ano de 2016:		
19. Efetiva () Contratada ()		
20. Experiência profissional (informar em anos – contando também em outras escolas que já trabalhou)		
Articuladora de Aprendizagem:		
Em sala de aula:		
Direção da escola:		
Coordenação pedagógica:		
21. Como gostaria de ser chamada (identificada) na pesquisa?		
22. Alguma observação (se tiver):		

 Nome

Primavera do Leste, 05 de Setembro de 2017.

APÊNDICE II

QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS ARTICULADORAS DE APRENDIZAGEM

CATEGORIA FORMAÇÃO

1. O que você tem lido para atuar como Professor Articulador de Aprendizagem?
2. Você considera necessária uma formação específica para o Professor Articulador de Aprendizagem? Por quê? Ela já acontece?
3. Na sua concepção quem é responsável pela formação do Professor Articulador de Aprendizagem?

CATEGORIA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Como você concebe o papel do Professor Articulador de Aprendizagem?
2. Em que momento você e a coordenação planejam juntas para pensar o processo de ensino. Participa da hora atividade com os professores? Conselho de Classe? Há uma discussão da problemática do apoio pedagógico com a gestão?

CATEGORIA ARTICULAÇÃO DE APRENDIZAGEM

1. Como e por que ingressou na função de Professor Articulador de Aprendizagem?
2. Vai continuar na articulação em 2017, por quê?
3. Como é sua relação com os professores regentes?
4. Na sua concepção como o Professor Articulador de Aprendizagem é visto pela escola?
5. O Professor Articulador de Aprendizagem tem um espaço específico destinado para o Laboratório de Aprendizagem? E os materiais?
6. Como você avalia seu trabalho na articulação?