

# A ATUAÇÃO DA ORIENTADORA PEDAGÓGICA NA FORMA DE INTERVENÇÕES FORMATIVAS

## THE PEDAGOGICAL ADVISOR ROLE IN THE FORM OF TRAINING INTERVENTIONS

## LA ACTUACIÓN DE LA ASESORA PEDAGÓGICA EN FORMA DE INTERVENCIONES FORMATIVAS

Celisa Carrara Bonamigo<sup>1</sup>

**Resumo:** Trabalhando como Orientadora Pedagógica na rede municipal de Campinas desde 2009, atuando até 2012 na mesma unidade, percebo a crescente necessidade de pensar sobre as minhas intervenções formativas com os adultos no que diz respeito ao trabalho pedagógico com as crianças, desenvolvido na unidade educacional onde atuo, e este tem sido o principal foco de meu planejamento de trabalho. Minhas reflexões partem do pressuposto que os sujeitos possuem diferentes formas de aprender, e com isso entendo que há uma grande variedade de estratégias e também de situações e movimentos que despertam a motivação para busca de novos conhecimentos. Então uma das principais preocupações para esse trabalho é a de ampliar sempre as vivências com as mais diversas linguagens. O que me movimenta, portanto, é compreender onde se encontra a raiz da busca pelo conhecimento num adulto profissional. Quais são as situações que fazem com que esse adulto saia de sua zona de conforto e parta para outras estratégias e possibilidades de organizar o próprio trabalho com as crianças com as quais convive diariamente.

**Palavras-chave:** Escola; formação; intervenção, reflexão.

**Abstract:** Working as a Pedagogical Advisor in the municipal network of Campinas since 2009, working until 2012 in the same unit, I realize the growing need to think about my training interventions with adults with regard to the pedagogical work with children, developed in the educational unit where I work, and this has been the main focus of my work planning. My reflections are based on the assumption that subjects have different ways of learning, and with that I understand that there is a wide variety of strategies and also situations and movements that awaken the motivation to search for new knowledge. So one of the main concerns for this work is to always expand experiences with the most diverse languages. What moves me, therefore, is to understand where the root of the search for knowledge in a professional adult is. What are the situations that make this adult leave his comfort zone and go for other strategies and possibilities to organize his own work with the children with whom he lives daily.

**Keywords:** School; training; intervention; reflection.

**Resumen:** Actuando como Asesora Pedagógica en la red municipal de Campinas desde 2009, actuando hasta 2012 en la misma unidad, percibo la creciente necesidad de pensar mis intervenciones formativas con adultos en relación al trabajo pedagógico con niños, desarrollado en la unidad educativa donde Yo trabajo, y este ha sido el foco principal de mi planificación laboral. Mis reflexiones se basan en el supuesto de que los sujetos tienen diferentes formas de aprender, y con ello entiendo que existe una gran variedad de estrategias y también de situaciones y movimientos que despiertan la motivación para la búsqueda de nuevos conocimientos. Por lo que una de las principales preocupaciones de este trabajo es ampliar siempre las experiencias con los

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Campinas.

más diversos lenguajes. Lo que me mueve, por tanto, es comprender dónde está la raíz de la búsqueda del conocimiento en un adulto profesional. Cuáles son las situaciones que hacen que este adulto salga de su zona de confort y busque otras estrategias y posibilidades para organizar su propio trabajo con los niños con los que convive a diario.

**Palabras clave:** Escuela; formación; intervención; reflexión.

### **O que me levou a pensar sobre a produção de conhecimento do adulto**

Tenho, já há algum tempo, pensado em como se dá o processo de aprendizagem e de formação dos adultos profissionais – professores, monitores e os outros funcionários – que trabalham comigo na unidade – Unidade de Educação Infantil da região Sudoeste de Campinas – SP.

Minhas primeiras tentativas de intervenção nos processos de produção de conhecimento desses sujeitos seguiram o padrão em que eu desenvolvo meus estudos e produções: leio muito, penso muito sobre o que li, faço várias anotações nas leituras e discuto com colegas sobre os temas que mais me chamaram a atenção.

Com alguns parceiros essa estratégia produziu bons efeitos: um grupo de estudos sobre Portfólio Avaliativo que, com as leituras, as reuniões e o trabalho com as crianças, avançou para estudos sobre a avaliação na Educação Infantil, tema mais amplo que fez falta para fundamentar a temática anterior; um grupo de estudos sobre Avaliação Institucional na Educação Infantil – temática muito recente e que, por essa razão, possui restrita bibliografia específica, mas que ao longo do tempo foi perdendo adeptos e ficou reduzida a duas pessoas apenas, uma professora e eu; reuniões com alguns dos professores para tratar de temática específica do trabalho, sempre embasada por leituras e bibliografia, que produziram mudanças palpáveis na prática desses colegas, no entanto não foram capazes de interessar outros em participar dessa proposta.

Aparentemente, as trocas comigo, como parceira, representavam um desafio grande demais para os profissionais, penso eu, por duas razões principais: primeiro não sentiam confiança suficiente em mim para mostrar suas fragilidades na atuação com as crianças e, segundo admitiram mais de uma vez em reuniões, não sentiam prazer em leituras técnicas para estudo, apontando que não percebiam mudanças práticas com essas leituras.

Penso que o cotidiano produz um embaçamento na visão das ações e do trabalho desenvolvido com as crianças. Sem uma parada para a reflexão, tudo fica muito mecânico e assim é muito difícil acompanhar o desenvolvimento das crianças e planejar as propostas de acordo com suas necessidades e interesses. Mas como fazê-los perceber a necessidade de um aprofundamento nas discussões e debates?

Nesse primeiro período eu organizava meu trabalho na unidade dividindo o tempo ao longo da semana com as reuniões coletivas e seu planejamento, atendimento às famílias, conversas individuais ou em pequenos grupos com os profissionais, quando havia demanda, e o que eu chamei de acompanhamento de um período de atividades por turma. Esses momentos aconteciam pelo menos duas vezes no ano em cada turma, sendo uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre.

Esse acompanhamento tinha o objetivo de conhecer o trabalho dos professores e tentar perceber indícios de como eu poderia auxiliá-los no trabalho com as crianças. Minhas observações, sempre por escrito, eram usadas no planejamento das reuniões coletivas e nas reuniões que eu chamei de devolutivas, nas quais eu me posicionava em relação ao que tinha observado, no tempo em que fiquei acompanhando a turma, muitas vezes sem dar voz aos profissionais com os quais conversava.

Meu entendimento era de que, no papel de Orientadora Pedagógica, seria preciso ter o controle sobre o meu trabalho e sobre os processos formativos da equipe que coordenei nesse período.

Retomando a leitura de Rancière (2005), pude perceber, assim como Jacotot, o personagem real sobre o qual o autor discorre em *O mestre ignorante*, que o caminho não era (como eu fazia) tentar transmitir conhecimentos unilateralmente, colocando-me no centro do processo, quando na verdade são os trabalhos que desenvolvemos com as crianças que devem estar na centralidade das discussões que se pretendem formativas.

Entendi porque as pessoas silenciavam quando eu organizava o trabalho somente propondo textos teóricos e tentando realizar análises dessa natureza: esse tipo de proposta produziu uma percepção dos educadores em relação a mim de arrogância e superioridade, provocando resistência ao invés de convidar à reflexão.

Os comentários dos educadores revelavam um entendimento de que eu estava distante do cotidiano e da prática desenvolvida por eles: “na prática essa teoria não funciona” ou “na hora em que temos que trocar 30 bebês não há teórico que dê conta” ou ainda “não é possível que essa teoria se efetive num contexto em que não temos materiais para trabalhar” e outras do tipo.

Então, se não é possível que a teoria sustente minha prática, para que discutir? As discussões se esvaziavam até sumirem e eu não tinha conhecimento suficiente para derrubar esses argumentos que grande parte do grupo trazia nas reuniões coletivas.

Após várias tentativas frustradas de trabalho com textos e leituras sobre temáticas que eu interpretava como importantes de serem objeto de estudo, passei a refletir sobre quais outras estratégias usar para despertar no grupo a necessidade de pensar sobre o próprio trabalho e buscar referências para fundamentá-lo.

A dificuldade em expressar as análises que me eram possíveis a partir do trabalho pedagógico 3 acompanhado ao longo de um período, para um grupo profissional muito heterogêneo, que se agrupa para atender às crianças, foi outro motivo que me estimulou a procurar outras formas de colocar o trabalho educativo em foco de observação e estudo.

Há ainda outra questão presente nessa relação muitas vezes conflituosa entre orientador e educadores que atuam diretamente com crianças: os incômodos que aparecem quando não fica claro que o que está sendo analisado e debatido é o trabalho e não a pessoa que realiza este trabalho – muito embora, claro, mesmo com toda clareza que se possa ter, o trabalho e o seu autor sempre se confundem em uma certa medida.

Na tentativa de construir parcerias profissionais com os diversos coletivos da unidade, tenho pensado muito sobre as diferentes formas possíveis de intervenção no trabalho no sentido de promover debate e reflexão, e não a resistência pura e simples que paralisa: a formação a partir de intervenções é foco desse trabalho, e não a devolutiva de alguém que está num patamar do saber mais alto e que tem coisas a ensinar.

Minha pretensão tem sido, junto com os educadores, olhar para a prática desenvolvida com as crianças como um outro parceiro que se coloca a observar a partir de um deslocamento de ponto de vista. Provocar os educadores para que eles próprios assumam esse papel, de outro deles mesmos, realizando uma meta análise do trabalho desenvolvido com as crianças.

No processo formativo dos educadores muitos interlocutores e mediadores estão presentes com grande intensidade: as crianças, os espaços, os colegas, a gestão, as famílias das crianças, autores de textos que leio e que lemos juntos. Mas onde está o próprio educador? Que movimento produz em sua própria formação?

Levar para a centralidade das análises e das discussões não as pessoas, mas os processos, a partir do ponto de vista dos próprios educadores, aponta para um movimento em que não há julgamentos e sim uma parada para pensar sobre o que quer que chame a atenção dos sujeitos em formação.

Assim não há roteiro, não há grade, o planejamento do processo de formação não está focado em etapas a serem transpostas, e sim na criação de um ambiente favorável à reflexão, a

levantamento de questões – que não precisam necessariamente ser respondidas – e busca pela melhor forma de cumprir com o compromisso com a aprendizagem das crianças.

A exploração da dimensão do sensível, nesse contexto, favorece que os educadores assumam o controle do seu processo formativo e que as singularidades sejam respeitadas, além do que promove um intercâmbio interessante das experiências em momentos de trabalho coletivo.

Mais que apresentar textos que eu, orientadora pedagógica, entendo como importantes a partir do que eu, orientadora pedagógica, sei e observo, tem se mostrado um bom caminho a exploração desse sensível que circula nas relações com crianças tão pequenas, pois é a partir dele que as necessidades, desejos e buscas revelam-se. A dimensão racional, entendida aqui como a que é evidenciada por textos técnicos da área de educação, pelas teorias que circulam nas escolas e nas mãos dos profissionais da área, não tem sido suficiente, pois cada sujeito encontra uma motivação diferente, em momentos diferentes, para ler e estudar sobre determinado assunto.

A grande heterogeneidade da formação e das experiências de leitura e estudo sobre educação, e também em relação ao próprio trabalho com as crianças, também é um dificultador, pois um mesmo material pode ser repetitivo e muito fácil para alguns, mas impossível de compreender para outros.

### **Uma estratégia formativa**

Partindo do princípio de que a formação do educador é favorecida e se dá pela relação com o outro – orientador, crianças, colegas – mas também pela relação com textos, espaços e imagens... uma possibilidade de intervenção formativa que se delineou foi a utilização de fotos de momentos, de sujeitos, de ações, de detalhes, de objetos existentes na sala onde realizo o acompanhamento das atividades do dia.

E com essa intenção, é que iniciei uma estratégia diferente que está ainda em fase de experimentação: quando vou às salas para o acompanhamento do trabalho, além do caderno para as notas, levo comigo a minha máquina fotográfica. Fotografo tudo o que me chama a atenção e, na reunião pós-acompanhamento, inicialmente apresento as fotos tiradas e convido a professora ou o grupo de profissionais da sala a expressarem o que as imagens provocam neles, o que a professora e a equipe de monitores observam do próprio trabalho.

Uma dessas situações está descrita a seguir, com a intenção de revelar certo percurso formativo que pude acompanhar.

Estive na sala da professora Carol, que trabalha com o Agrupamento III (organizado com crianças de 3 a 5 anos), em junho de 2012, quando tinha uma turma de 30 crianças no período da tarde. Minha estratégia foi ficar na sala com um caderno fazendo anotações e fotografando o que me chamasse a atenção nos acontecimentos daquela tarde.

Nesse dia fiz poucas anotações e elas buscam descrever o que presenciei, e eventualmente faço algum comentário, anotação pessoal ou destaque para comentar na reunião de devolutiva, como segue:

*Estão em roda iniciando as atividades do dia, marcando o calendário e fazendo a chamada. Fizeram uma brincadeira para escolher quem seriam os ajudantes do dia (indiscriminadamente pela quantidade, 2, e pelo sexo, qualquer um).*

*A turma está com projeto de leitura hoje, então em vários momentos da tarde algumas crianças estarão fora.*

*Depois desse preparo, escolheram brinquedos para ficar nas mesas dos grupos. Eles escolheram utensílios de cozinha/casinha, carrinhos e uma pista pintada por eles, peças de montar, tangram de madeira.*

*Enquanto as crianças brincam, Carol responde às agendas e vai aos poucos se aproximando das crianças e conversando com elas.*

*Já faz parte da rotina essa proposta com os brinquedos, o que explica a harmonia que existe entre as crianças. Não há brigas, entendem-se muito bem e todos ajudam na hora de pegar e na hora de guardar.*

*14h30 – Depois de guardar tudo, foram para a roda e alguns ficaram em pé terminando a arrumação.*

*Carol mostrou o cardápio do dia para a turma e todos foram ao refeitório.*

*Fiquei uma hora ausente para cobrir falta na equipe da secretaria. Retornei às 16 horas.*

*Quando voltei eles haviam acabado de fazer uma atividade de autorretrato usando espelho e papel laminado e estavam em roda conversando sobre a próxima proposta: parque de areia.*

Além das anotações neste dia, fiz também muitas fotos, 169, e logo que o dia acabou combinei com a professora uma data para que fizéssemos uma reunião para conversar sobre o que tínhamos vivido naqueles momentos.

De posse dos dados que recolhi naquela tarde, me debrucei no planejamento da reunião que faria com Carol. Li o registro do dia e olhei exaustivamente para as fotos até que selecionei um padrão entre elas, que foi a referência usada para montar o arquivo a ser apresentado no encontro. Eu fotografei muitas mãos das crianças em diversas situações e foram essas fotos que produziram uma narrativa organizada por mim e apresentada à professora.

Mia Couto diz que as fotos têm som. Quando você olha para uma imagem, ela traz a memória de um som. Digo isso à Carol no encontro e solicito então que ela me diga o que ela “ouve” a partir das imagens apresentadas. Essa estratégia acaba por se consolidar, mesmo sem ter sido muito refletida. Em outras oportunidades solicito à professora ou à equipe em reunião, que diga o que as imagens dizem.

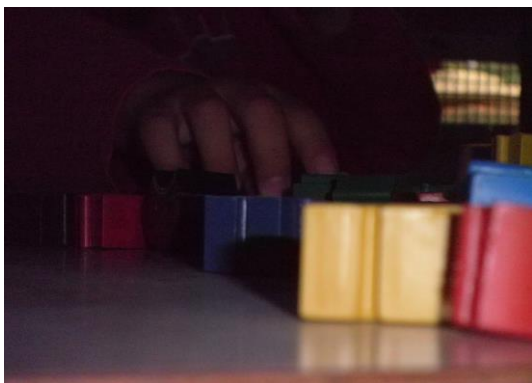


Foto: Pecinhas – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Cozinhando – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Comidinha – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Micro-ondas – Fonte: Acervo Celisa, 2012





Foto: Encaixe – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Carregamento – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Automóveis – Fonte: Acervo Celisa, 2012

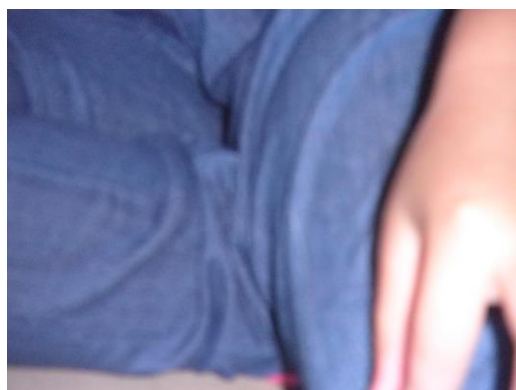


Foto: Fazer – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Tráfego – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Mãos – Fonte: Acervo Celisa, 2012

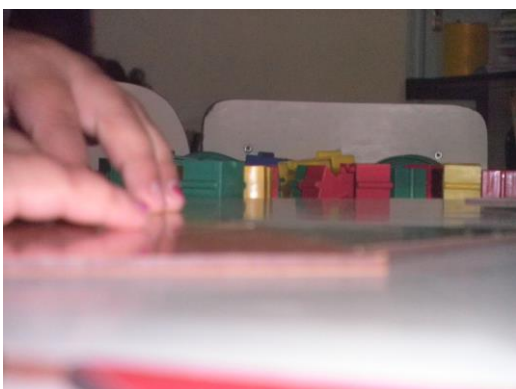


Foto: Tráfego – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Mãos – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Encaixes 2 – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Encaixes 3 – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Refeição – Fonte: Acervo Celisa, 2012



Foto: Refeição 2 – Fonte: Acervo Celisa, 2012



MC Escher – Autorretrato em Esfera Espelhada (1935)

Carol percebe que é possível ver o que as crianças estão fazendo, as brincadeiras que elas fazem em todas as situações. Aponta um som de construção. Eles estão construindo alguma coisa. Faz relações entre construções físicas e a construção da própria criança.

Tentando descontraí-la, e puxar a conversa para um território “menos acadêmico”, faço uma intervenção propondo que ela não pense tanto em “dizer a coisa certa”. Peço que ela se deixe afetar pelas imagens e traga coisas que também a afetam.

Depois disso a professora fala um pouco de suas dificuldades com as estratégias e com a organização tempo/espço. Apresenta contradições entre o que ela sabe e o que de fato faz. Aponta que ainda não tem conseguido fazer a conexão entre o que ela lê e o que ela de fato faz com trinta crianças de 3 a 5 anos.

A partir disso, conseguimos estabelecer um diálogo em que procuro trabalhar com as dificuldades apresentadas e as possibilidades que o trabalho com crianças pequenas traz quando damos ouvidos a elas e a nós mesmos. Juntas percebemos que o que aparentemente é “meio sem querer” e que dá muito certo, de fato não é, pois é aí que aparecem nossas leituras, nossos conhecimentos e nossa escuta sensível do grupo que temos sob nossa responsabilidade.

Num primeiro momento a professora fica em silêncio e não sabe muito bem o que dizer. Aguarda o que eu vou falar. As outras equipes com as quais me reúno, assim como a professora Ana Carolina, não tem percebido que eu começo a reunião já dizendo, através das imagens. Elas são meu dizer inicial, numa linguagem que não é a que usualmente usamos para nos comunicar, mas, ao terminar a apresentação, ficam aguardando eu falar sobre o que observei no tempo em que fiquei na sala.

Entendendo a linguagem como uma expressão de um pensamento/sentimento, os sorrisos, o franzimento da testa, vergonha, silêncios são a resposta à provocação com as imagens e, portanto, estabelece-se a comunicação. O desafio é como traduzir tudo o que se seguiu à exposição das imagens em discurso oral, de forma organizada e com significado. Acontece um tipo de tradução e, como em toda atividade dessa natureza, há perdas, desvios, incoerências, incongruências e a desestabilização intelectual. Isso tudo paulatinamente produz mudanças nas ações.

Não sou fotógrafa, não tenho formação com essa linguagem. Minha tentativa nesse contexto é, sendo uma profissional da educação, buscar a diversidade possível na produção de conhecimento, fazendo experiências com uma linguagem que não domino, entendendo-a como estimulante do deslocamento do sujeito de ação – os educadores – para sujeito de observação e análise e, como linguagem que, ao gravar a imagem, cria um objeto de análise. Linguagem essa que tem maior conexão com a dimensão do sensível, pois é aberta à apropriação pessoal, não havendo unicidade do dizer, uma vez que permite a manifestação de experiências sensoriais singulares.

Apesar de aparentemente possuir o domínio do que é fotografado, não tenho esse domínio do produto, da imagem produzida. Entretanto, essa imagem que se cria nos momentos de acompanhamento de sala não tem a pretensão artística, mas sim plástica, estética. Busco o detalhe, o foco exagerado, com o propósito de permitir a narrativa do que não está lá, da ausência, ausência esta que produz reflexão, expansão do pensamento – em outras palavras, a presença de uma ausência.

Minha pretensão é estudar o percurso de elaboração de saberes sobre o próprio trabalho, que é singular e único, e que no meu entendimento pode ser potencializada pelo olho como 'máquina' (conforme sugere Deleuze) – o olhar como instrumento e o sensível como método, pois na experiência de formadora de professores observo que só o acadêmico, o intelectual, o racional não dá conta, não é suficiente para impulsionar um movimento novo para o trabalho que realizam com as crianças.

A constituição das singularidades docentes é percurso entrecortado por histórias, continuidades, descontinuidades, vazios, mortes, devires...

O que os educadores sabem sobre o próprio trabalho vem carregado de todos esses movimentos criando um conhecimento também descontinuado, narrado, cheio de mortes, vazios, vida e devires.

O professor pode ser, no seu processo de formação, o outro dele mesmo, juntamente com o mediador, o orientador pedagógico. Ao mesmo tempo muito próximo, sendo ele analisado, e distante do acontecimento, observa as imagens, pensa sobre elas, cria uma narrativa que mistura



memória com a imagem. Nesse movimento, o educador pode estabelecer relações com tudo o que o formou e o que pensa ser adequado em relação ao seu trabalho. A partir disso, pode observar, avaliar e reorganizar suas ações.

No momento da reunião, os profissionais deslocam-se fazendo uma meta análise do vivido, enxergam as imagens produzidas sob um ponto de vista externo, de quem observou. As falas nem sempre têm relação direta com as imagens ou com o que as imagens buscaram registrar, mas essas mesmas imagens provocaram esses comentários num formato de pensamento rizomático com pontos de intersecção. O diálogo produzido tem a produção da orientadora pedagógica e do profissional que vê as fotografias.

A partir de imagens criadas por ensaio fotográfico numa turma de Educação Infantil e apresentadas à professora, produz-se multiplicidades num processo de busca pelos signos possíveis e que desencadeia – pelo menos assim entendo – novo processo de pensamento significando outro evento que está no plano do devir. Devir que atualiza o evento em outro tempo. O evento habita a linguagem sem com ela se confundir. Na linguagem, pura criatividade na formação de algo novo. A imagem do evento assume a função de problema que é o 'sentido da invenção' (CORAZZA, 2006, p. 98).

Busco colocar as imagens num movimento de fabulação (DELEUZE & GUATTARI, 2010), que produza escapes, vontades de verdade e apresente a potência do falso na criação, provocando uma espécie de 'educação do olhar', um caminho a se percorrer que produz uma afetação, uma criação de sentido sobre a infância e sobre o próprio trabalho do professor. O sensível, nesse movimento, limpa o representacional para produzir um devir outro de sensações (DELEUZE, 2007) que funde o que há presente na memória com a limpeza da representação. Criar um encontro com as imagens em que o professor fique impregnado delas, buscando um contínuo de corpos retratados, envolvendo-o de forma a impulsionar um outro movimento do seu trabalho com as crianças. Desterritorializar, estrangeirizar possibilitando outras conexões. É o que acredito possível favorecer com esse trabalho que tenho experimentado.

## Referências

ALMEIDA, Inês Maria M. Zanforlin Pires de (Org.). **O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Suzana (Org.). **Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPQ; Campinas ALB, 2011.

AMORIM, Antonio Carlos; GALO, Sílvio; OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado (Org.). **Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e...** Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPQ, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Equipe de tradução: Roberto Machado (Coord.) *et al.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.  
PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

### **Sobre a autora**

**Celisa Carrara Bonamigo** é licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e possui mestrado em Educação pela mesma universidade (2010) na área de concentração, currículo e formação de professores. Também é especialista em gestão escolar pela PUCCAMP (2001). Atualmente é orientadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Campinas, com ingresso em 2009. Desde 2017 atua no Centro de Formação (CEFORTEPE) vinculado à Secretaria de Educação da rede municipal de ensino de Campinas com grupos de formação sobre leitura e escrita e avaliação institucional participativa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, avaliação no âmbito do ensino fundamental e da educação infantil.

*E-mail:* [celisa.bonamigo@gmail.com](mailto:celisa.bonamigo@gmail.com).