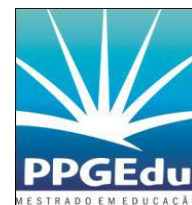




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**SOILA CANAM**

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
ESCOLA PÚBLICA**

Rondonópolis

2015

**SOILA CANAM**

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

Rondonópolis

2015

### **Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.**

C212p Canam, Soila.  
A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
NA ESCOLA PÚBLICA / Soila Canam. -- 2015  
138 f. : il. color. ; 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, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Projeto Sala de Educador. Teoria e Prática. Práxis Pedagógica.  
Formação Cidadã.. 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  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: "A PRÁXIS PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA PÚBLICA"**

AUTOR : Mestranda Soila Canam

Dissertação defendida e aprovada em 18/05/2015.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente BancaDoutor (a) Ademar de Lima Carvalho  
Ins UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Doutor (a) Adelmo Carvalho da Silva  
Ins UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Doutor (a) Ildeu Moreira Coêlho  
Ins Universidade Federal de Goiás

Examinador Doutor (a) Eglén Silvia Pipi Rodrigues  
Ins UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 18/05/2015.

*À todos os educadores que  
pensam e refletem criticamente sobre suas práticas pedagógicas,  
e acreditam na escola  
como instituição responsável pela formação da pessoa humana,  
que possibilita a construção do Conhecimento,  
da Crítica e da Imaginação...*

***Ao Hassan...***

*Por me ensinar a viver no mar de incertezas, na certeza que o pôr do sol  
chegaria, e traria consigo a calma...*

*Há cinco anos estamos em nossa jornada, e com você aprendi a...*

*Conviver...*

*Perceber...*

*Chorar...*

*Entender...*

*Admirar...*

*Amar...*

*Sorrir...*

*e*

*Imaginar...*

*À você meu filho, que me ensina a cada dia o valor da fé, da perseverança, da  
justiça, da beleza, da alteridade, do sentido de ser humano...*

*...e quando as palavras faltam, em nossos abraços encontramos o conforto  
para mais um dia...*

*...Não saberia viver outra vida...*

## AGRADECIMENTOS

À Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pela misericórdia e ação em meu viver, por colocar em cada fase da minha vida, pessoas solidárias, humanas e especiais.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, ao qual tenho grande admiração, estima e respeito. Através do seu olhar, do seu engajamento político, da ética, e da dedicação com a qual sempre tratou as questões educacionais nas aulas do Mestrado, no Grupo de Pesquisa e na formação de Coordenadores, compreendi o sentido da “palavra verdadeira”. Hoje, com todas as suas contribuições à luz da ciência, entendo a função política e social da escola, como instituição histórica responsável pela formação humana, capaz de despertar a curiosidade epistemológica e a crítica. Obrigada pela acolhida fraterna, pela solidariedade de classe, pelos constantes diálogos e orientações, por sempre responder os e-mails, as mensagens e atender o celular quando as dúvidas e inquietações chegavam. Obrigada por aumentar em mim o Amor pela educação e pela escola pública.

Ao Prof. Dr. Adelmo Carvalho da Silva, pelo carinho e consideração desde o Conpeduc de 2012. Obrigada por ler meu trabalho e participar conosco das discussões, com as riquíssimas orientações e por me ajudar a costurar os fios soltos da colcha. E principalmente, por dialogar sobre a práxis, ação consciente, pensada e refletida criticamente.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eglen Silvia Pipi Rodrigues, pelo convite aceito desde as aulas do Mestrado e pelas preciosas contribuições. Obrigada pelo carinho e consideração nesses dois anos de estudo. Admiro-a como educadora e como pessoa. Na disciplina Estudos Temáticos e no Estágio em docência, compreendi a importância da reflexão na ação, assim como das práticas dialógicas. Percebi que, o discurso igualitário é possível na escola pública. E que a vida tem que ser vivida com esperança e igualdade.

Ao Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho, pela gentileza com a qual aceitou participar das discussões em minha dissertação. Pelas valiosas considerações que muito contribuíram para enriquecer o trabalho. As suas produções sobre o sentido da escola, como instituição que forma a formação humana são fundamentais para a formação docente.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katia, por despertar em mim o fascínio pela leitura deleite.

À Anabel Beatriz De Col, pela acolhida, paciência, carinho, insistência e amizade.

Ao Hassan, meu filho, por me ensinar a viver um dia de cada vez, doando amor, carinho, esperança e fé.

À minha prima Meire Ramalho, pelo apoio e incentivo, por fazer do Mestrado um sonho possível. Hoje, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> da qual tenho um imenso orgulho e admiração, por cada vitória conquistada com muito estudo, dedicação e trabalho.

Aos meus pais, Farid e Lúcia pela perseverança e incentivo. Aos meus irmãos por cada pedacinho de esperança. De modo particular, à Fayruzi (Nega) pela ajuda fraterna. Ao Said, pelos nossos cafés reflexivos, pela coragem, bravura e companheirismo nesses longos anos de cumplicidade. As palavras são poucas para agradecer sua presença em minha história.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa que possibilitou dedicação exclusiva ao curso.

Ao Márcio, que se tornou apenas um amigo.

À minha amiga de infância e comadre Paula Vieira, pelas longas horas de diálogo, nesses anos de amizade, de partidas e chegadas.

À minha amiga e comadre Ivete Zanchetta, por compartilhar meus planos, projetos de vida e sempre estar presente, mesmo distante.

À minha comadre Cláudia, pelas partilhas, pelas lutas, por seguir a vida retirando cada pedra, com sabedoria e ânimo.

Às minhas amigas do mestrado, saudades de todos os dias de estudo, das apresentações, das conversas, dos consolos e dos deliciosos cafés da tarde. A Hellen, Aline e Marta pelas conversas e partilhas. Em especial a Matildes, Márcia e Renata, amigas queridas, de todas as horas, tantas afinidades, tantos risos, alegrias e angústias compartilhadas nesses dois anos de convivência. Vocês moram em meu coração.

Ao meu amigo engenheiro, par nas aulas de dança, Rheider Faustino, por todas as risadas, baladas, giros e rodopios. As nossas tardes de quartas-feiras foram divertidas.

Ao Gustavo Araújo, pelo encontro inesperado, por todos os assuntos compartilhados, pela doçura, pela leveza e pelos sonhos.

À Helia, pelo encontro também inesperado, pela solidariedade, carinho e dedicação conosco. Obrigada por tornar real a minha formação em estimulação visual. Minha gratidão é para vida toda.



Era de vidro o seu olho esquerdo. De vidro azul-claro e parecia envernizado por uma eterna noite. Meu avô via a vida pela metade, eu cismava, sem fazer meias perguntas. Tudo para ele se resumia em um meio-mundo. Mas via a vida por inteiro, eu sabia. Seu olhar, muitas vezes era parado como se tudo estivesse num mesmo ponto. E estava. Ele nos doava um sorriso leve com meio canto da boca, como se zombando de nós. O pensamento vê o mundo melhor que os olhos, eu tentava justificar. O pensamento atravessa as cascas e alcança o miolo das coisas. Os olhos só acariciam as superfícies. Quem toca o bem dentro de nós é a imaginação.

Bartolomeu Campos de Queirós

## RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGEdu/CUR/UFMT) na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, discutiu-se a formação continuada, na perspectiva teórico-metodológica para entender a práxis pedagógica do professor no PSE. Dessa forma, o professor precisa reconhecer a crítica como um dos elementos que compõe o entendimento sobre a práxis. A questão do estudo foi compreender: *Como o Projeto Sala de Educador tem garantido uma formação teórico-metodológica que possibilite ao professor pensar e refletir sua práxis pedagógica em sala de aula?* Especificamente buscou-se compreender a concepção do professor acerca da educação, de ser humano, da escola, das práticas pedagógicas e da formação continuada na escola; analisar a concepção do professor sobre a relação teoria e prática; analisar como o PSE tem ajudado a constituir a identidade cultural docente; entender como é desenvolvida a metodologia na formação PSE; examinar quais conteúdos são trabalhados no PSE; refletir como o professor desenvolve a práxis pedagógica; Dividida em quatro capítulos, a dissertação apresenta as análises dos dados em sete grandes categorias: concepção de educação; de ser humano; práxis pedagógica; observações da práxis pedagógica em sala de aula; concepção de formação continuada; ressignificação da práxis pedagógica na formação; observação do PSE nos encontros formativos. O método dialético permitiu em seu movimento a apreensão do objeto de estudo. O trabalho foi desenvolvido em uma escola da rede estadual do município de Rondonópolis, tendo como sujeitos seis professores do II Ciclo. Os instrumentos de coleta de dados foram: o questionário de identificação do professor, entrevistas semiestruturadas, análise documental (Orientativos PSE (2011-2014), proposta PSE (2013 e 2014) e PPP da escola investigada) e observação. A base teórica desse estudo fundamenta-se na pedagogia crítica substanciada ao pensamento freiriano. Ao longo do estudo tentei refletir sobre a relação teoria e prática. Os resultados evidenciaram que as ações pedagógicas mantêm uma relação intrínseca com as experiências socioculturais dos professores. Ao final do trabalho, conclui-se que o professor tem clareza sobre o sentido da educação na perspectiva cidadã, e de sua importância na formação do estudante crítico e autônomo. Porém, em sala de aula, alguns não conseguem realizar o movimento entre o pensar e o agir. A formação do PSE, no campo utópico representa um espaço de reflexão, entretanto, os dados revelam que a escola não consolidou uma proposta de formação que possibilite aos professores pensar e refletir sobre sua práxis pedagógica. A incoerência entre discurso e ação é um desafio a ser superado pelos professores. É preciso (re) construir a estrutura teórica metodológica do PSE, para que haja sentido nos estudos realizados, de modo que, os professores se conscientizem sobre a necessidade de transformar suas atividades pedagógicas em práxis pedagógica.

**Palavras-chave:** Projeto Sala de Educador. Teoria e Prática. Práxis Pedagógica. Formação Cidadã.

## ABSTRACT

This paper, related to the Post-Graduation Program in Education (PPGEdu/CUR/UFMT, in Portuguese), focuses on Teachers' Training and Public Education Policies and debates continuing education in the theoretical-methodological perspective regarding the teacher's pedagogical praxis. Thus, s/he needs to take criticism as one of the elements that leads to the understanding of praxis itself. The main question to be answered was *How much has the Educator's Room Project (ERP) ensured theoretical-methodological training that enables the teacher to think about and reflect on his/her pedagogical praxis in the classroom?* Most specifically, it was intended to comprehend the teacher's conception of education, human beings, school, pedagogical practices and continuing education at school; to analyze the teacher's conception of the relationship between theory and practice; to analyze how ERP has helped to build a teaching cultural identity; to understand how the methodology in ERP training is developed; to examine which contents are covered in ERP; to reflect on how the teacher develops his/her pedagogical praxis. Divided in four chapters, this paper presents data analysis in seven major categories: conception of education; of human being; pedagogical praxis; observance of pedagogical praxis in the classroom; conception of continuing education; reframing of pedagogical praxis in training courses; observance of ERP in pedagogical meetings. The dialectical method allowed comprehension of the subject of study. This research was carried out in a state school in the municipality of Rondonópolis, State of Mato Grosso, Brazil, having six Second Cycle teachers as subjects. The tools to gather data were a teachers identification questionnaire, semi-structured interviews, document analysis (ERP Orientations 2011-14, ERP Proposition 2013-14 and the school PPP) and observation. Critical pedagogy taken from Freirean teachings was the theoretical basis for this study. Throughout the study, I tried to consider the relationship between theory and practice. The results have shown that pedagogical actions keep a close relationship with the teachers' socio-cultural experiences. Eventually, its conclusion is that the teacher has education in sight in a citizen-ridden perspective as well as his/her importance in the teaching-learning process involving a critical and autonomous student. Yet, once in the classroom, some are not able to join both thought and action (theory and practice). Training in ERP, in the field of utopia, represents a space for reflection; however, data collected revealed that the school has consolidated a training course proposition that enables teachers to think about and reflect on their pedagogical praxis. Incoherence between discourse and action is a challenge to be overcome by such teachers. It is necessary to (re)build the ERP theoretical-methodological structure so that it makes sense in the studies carried out by now, in a way that these teachers be aware of the necessity of changing their pedagogical activities into pedagogical praxis.

**Keyword:** *Educator's Room Project*. Theory and practice. Pedagogical praxis. Citizen-ridden teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Recursos didáticos utilizados nas aulas.....	77
<b>Quadro 2:</b> Limites encontrados diante da possibilidade da práxis.....	79
<b>Quadro 3:</b> Concepção de educação e formação continuada nos orientativos PSE (2011 – 2014).....	94
<b>Quadro 4:</b> Identificação da escola nos PSE.....	97
<b>Quadro 5:</b> Semana Pedagógica na escola pesquisada.....	99
<b>Quadro 6:</b> Temáticas abordadas no PSE -2013.....	104
<b>Quadro 7:</b> Temáticas abordadas no PSE -2014.....	106
<b>Quadro 8:</b> Observação Projeto Sala de Educador na escola pesquisada.....	117

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** As concepções e suas relações com a práxis..... 67
- Figura 2:** Elementos essenciais que compõem a práxis pedagógica..... 68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PASE	Progressão com Apoio de Serviço Especializado
PCCS	Plano de cargo e Carreiras dos Profissionais da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPAP	Progressão com Plano de Apoio Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PS	Progressão Simples
PSE	Projeto Sala de Educador
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SUFT	Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 - OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	
<b>21</b>	
1.1 Revisão de literatura .....	23
1.2 A escolha do método.....	24
1.3 Por que pesquisar a práxis?.....	25
1.4 Passos da pesquisa .....	27
<b>CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO .....</b>	<b>37</b>
2.1 - O que dizem os professores sobre educação .....	42
2.3 Escola: o lugar do conhecimento .....	52
2.4 Educação cidadã na contemporaneidade .....	56
2.5 A formação do Ethos como desafio à práxis pedagógica .....	58
<b>CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA .....</b>	<b>63</b>
3.2 Pedagogia da práxis .....	63
3.3 A práxis.....	64
3.4 - O que dizem os professores sobre suas práticas pedagógicas? .....	70
3.5 – A prática pedagógica dos professores: possibilidade de práxis? .....	75
<b>CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROJETO SALA DE</b>	
<b>EDUCADOR .....</b>	<b>87</b>
4.1 A formação continuada no Estado de Mato Grosso: algumas considerações.....	88
4.2 O discurso sobre educação e formação continuada nos orientativos PSE.....	93
4.3. Identificação da escola.....	97
4.4 - Concepção de formação na escola no olhar dos professores.....	108
4.5. – O que pensam os professores sobre a ressignificação das suas práticas pedagógicas através do Projeto Sala de Educador.....	112
4.6 - O que fazem os professores nos estudos da formação PSE.....	116

4.7 Limites e possibilidades da formação e da práxis pedagógica na escola.....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS DOS TEXTOS CITADOS EM EPÍGRAFE.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>



## INTRODUÇÃO

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre - a de me entregar a uma prática educativa e uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano.

Paulo Freire

Nesse trabalho, situando-me na relação entre teoria e prática, faço uma reflexão e análise das práticas pedagógicas do professor e sua relação com a formação continuada na escola através do Projeto Sala de Educador.

A formação de professores, nas últimas décadas tem sido objeto de estudos, debates, reflexões e questionamentos, nacionais e internacionais. No que se refere à práxis, num breve levantamento<sup>1</sup> que fiz em 2013, no portal da Capes e Scielo.org, constatei poucos estudos, sobretudo na área educacional e relacionados às linhas de pesquisas que tratavam de movimentos sociais. Quanto aos artigos científicos, a saúde foi a área de maior produção.

A produção científica no Brasil, de acordo com os dados do site <http://www.brasil.gov.br> do Governo Federal que tratam desse assunto, afirma que no país o crescimento é considerável, 8% ao ano, uma vez que, a média mundial anual é de 2% ao ano.

Embora esses dados evidenciem um crescimento nas produções científicas, é preciso entender que a concentração está nas áreas tecnológicas. No Brasil, ainda há pouco investimento em pesquisas na área das ciências humanas, em especial na educação.

É preciso investimentos em pesquisas educacionais que auxiliem a comunidade escolar entender os seus desafios, assim como encontrar respostas para superá-los. A pesquisa em educação é uma forma de pensar a escola na contemporaneidade. Entender as concepções

---

<sup>1</sup> Atividade desenvolvida na disciplina de Metodologia Científica do curso de Mestrado – UFMT, Câmpus Rondonópolis. O foco do levantamento foi estimar as produções (dissertações, teses e artigos) relacionadas com o nosso tema de pesquisa, em portais da Capes, Sielo.org e Scielo.br.

e as ações do professor, significa possibilitar o envolvimento na construção de um projeto educativo, que possibilite a transformação.

A educação para transformação é responsável pela promoção da vida coletiva, do belo, do justo e do humano. O ato de

ensinar, aprender, socializar, desenvolver, enfim formar esse conjunto de dimensões em cada criança, adolescente ou jovem tem sido ao longo dos séculos as esperanças depositadas na educação e na docência. Hoje esperanças e exigências dos educandos e da sociedade. (ARROYO, 2011b, p. 224).

A docência vai além do ensino dos conteúdos. Isso é uma exigência não dos estudantes, mas também da sociedade. A educação possui em seus fundamentos primordiais a formação para a vida pública.

O maior desafio, posto no sistema educativo atual, concentra-se em possibilitar à classe trabalhadora um ensino com qualidade social<sup>2</sup>. A divisão social precisa ser superada. Inverter a ordem capitalista que delinea as relações humanas e a organização da sociedade é uma das finalidades da escola.

A escola é uma instituição que tende a promover a ideologia dominante, quando nega a existência da exploração entre os homens. Se a escola é um dos lugares de disseminação da ideologia, contrariando esse paradigma, ela tem condições de promover a contraideologia.

Nesse sentido, a caminhada pelo ensino público levou-me a percorrer estradas sinuosas, contraditórias e desafiadoras. Minha tendência progressista, impulsionou-me a querer entender o porquê das contradições na escola. A experiência como docente, ora conformista, ora inquietante, instigou em mim o desejo em compreender a práxis pedagógica do professor e sua relação com a formação continuada.

Dessa forma, a investigação busca analisar criticamente as concepções e ações docentes a partir do problema central da pesquisa: *Como o Projeto Sala de Educador tem garantido uma formação teórico-metodológica que possibilite ao professor pensar e refletir sua práxis pedagógica em sala de aula?* Espero com este estudo, contribuir com as reflexões

---

<sup>2</sup> A educação com qualidade social relaciona-se à promoção da crítica e da transformação sociocultural.

e discussões sobre a (re) construção da proposta de formação no PSE, fundamentando novas metodologias que possibilitem ao professor a reflexão crítica sobre seu trabalho pedagógico.

A reflexão é um ato consciente que transcende do pensar ao agir. Considerando a ação-reflexão-ação-transformação, o objetivo central da pesquisa foi compreender como a formação continuada possibilita ao professor o envolvimento teórico-metodológico no processo de ressignificação das suas práticas pedagógicas.

Desse modo, especificamente se pretendeu

- Compreender a concepção do professor acerca da educação, da escola, do educando, e das práticas pedagógicas;
- Analisar a concepção do professor sobre a relação teoria e prática;
- Analisar como o PSE tem ajudado a constituir a identidade cultural do docente;
- Entender como é desenvolvida a metodologia na formação do PSE;
- Examinar quais conteúdos são trabalhados no PSE;
- Refletir como o professor desenvolve a práxis pedagógica em sala de aula;

Esta pesquisa é uma investigação qualitativa tendo como objeto de estudo a práxis pedagógica. Na apreensão do fenômeno utilizei como instrumentos para coleta de dados o questionário de identificação do professor, análise documental (Projeto político-pedagógico, pareceres orientativos do Projeto Sala de Educador de 2011, 2012, 2013 e 2014, propostas do Projeto Sala de Educador da escola investigada), observação na sala de aula e nos encontros de formação continuada, e entrevistas semiestruturadas.

A dissertação estrutura-se em quatro capítulos. A partir do segundo capítulo, as análises serão apresentadas por intermédio de categorias. Essa metodologia está intrinsecamente ligada ao método dialético, o qual considera a dinâmica das relações humanas num processo contínuo de reflexão e ação.

No primeiro capítulo justifico *os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa*. Apresento a escolha do método, do qual me cerquei para apreender, compreender e analisar o fenômeno que envolve a práxis pedagógica. Delineei os instrumentos para a coleta de dados, a

exposição e identificação do lócus, a escolha pelos professores do II Ciclo e apresentação dos professores sujeitos-colaboradores a partir do questionário de identificação<sup>3</sup>.

O segundo capítulo, *educação, cultura e formação*, apresenta uma discussão sobre educação para a vida em sociedade. Neste capítulo trago duas categorias de análises, para melhor compreender as concepções dos professores sobre educação e ser humano. Uma vez que a escola tem como fundamento a formação para a cidadania, nesse movimento a cultura é percebida numa visão antropológica, considerando-a em sua totalidade que é trabalho humano, de pura criação estética.

No terceiro capítulo, *educação e práxis pedagógica*, dialoguei com teóricos e sujeitos da pesquisa, no intuito de promover uma reflexão sobre educação humana e a práxis pedagógica. O ponto de partida foi discutir a educação na atualidade, como exigência para uma educação que possibilita a consciência política. Nestes termos, apresento duas categorias centrais desse estudo: as concepções dos professores sobre a práxis pedagógica e como trabalham a práxis pedagógica em sala de aula. As concepções e as observações se distanciam em determinados momentos do estudo, principalmente pela incoerência entre o dizer e o fazer docente de alguns pesquisados.

O quarto capítulo, *a política de formação do Projeto Sala de Educador*, apresenta brevemente as políticas de formação continuada de Mato Grosso, através dos orientativos de formação. Diferente dos demais capítulos, neste apresento três categorias de análise, no sentido de compreender a relevância da formação continuada no processo de (re) construção do espaço formativo trago a concepção de formação continuada, a ressignificação das práticas pedagógicas no espaço formativo e como acontece a formação do PSE na escola.

---

<sup>3</sup> O questionário de identificação foi elaborado para que o professor, sujeito da pesquisa pudesse apresentar alguns dados como: formação acadêmica, formação profissional, entre outras questões relativas à formação continuada na escola.

## **CAPÍTULO 1 - OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Neste capítulo apresento o aporte teórico-metodológico que justifica o caminho tomado para a tessitura da investigação. Com rigor e ética, extraindo-lhe as concepções das quais me cerquei para pensar e ordenar a pesquisa.

Entender os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa exige rigor metódico e ético. Proceder de outra forma é desconhecer o significado do trabalho com a pesquisa. Tratar de assuntos banais, de cunho imediatista, descaracteriza o real desejo dos pesquisadores, que giram em torno de questões e problemas de ordem ampla, que exigem estudo teórico denso, capaz de problematizar e enriquecer a pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa visa à compreensão da práxis pedagógica do professor, por entender que não existe outro caminho para se chegar a uma educação de qualidade sociocultural, a não ser pela práxis pedagógica. Ao se propor mostrar aos professores e ao Estado de Mato Grosso, como é desenvolvida a formação centrada na escola, sob a perspectiva da práxis, essa pesquisa tem uma relevância social e política.

As intencionalidades das pesquisas decorrem das suas diversificações, que se apresentam em consonância com os objetivos que o pesquisador estabelece e se propõe a observar, constatar e mensurar (ANDRÉ, 2001). A intenção do meu estudo nasceu em meio às contradições do espaço escolar. Os anos dedicados à escola pública trouxeram-me tempos de alegrias, angústias, frustrações, decepções, sobretudo de reflexão e mudanças.

Considerando as mudanças, faço minhas as palavras de Freire (2001) ao dizer que, não se nasce professor, mas se constitui e se (re) constrói a partir das experiências, do contato com os pares, mas a única diferença entre ser e estar educador é o sonho.

Sonho com dias melhores na escola pública, acima de tudo, com a educação libertadora. Tais expectativas estão interligadas a minha tendência progressista, concedendo-me sonhos, que me fazem acreditar no estudante como sujeito histórico e na educação como prática da liberdade.

E por acreditar na educação que transforma, preocupei-me em conhecer o discurso e a ação do professor, sobretudo entender a ineficácia e fragilidade de tantas formações continuadas, e ao descaso e descompromisso de muitos profissionais da educação com a

dinâmica formativa. A ausência de sentido nos espaços formativos está associada a uma vasta coleção de formação que, em sua maioria, produzem ínfimas mudanças na escola (IMBERNÓN, 2012).

No que tange à formação, a práxis se apresenta como possibilidade de transformação, por proporcionar uma educação crítica. A práxis exige consciência, compromisso político, clareza teórica e reflexão crítica da ação. Partindo desse pressuposto, encontrei na pedagogia crítica<sup>4</sup> consubstanciada no pensamento freiriano, o substrato fundante desta pesquisa. Ao observar o professor a partir do pensamento de Freire, o meu olhar torna-se um olhar que não condena, pelo contrário, questiona e inquieta, no que toca às contradições, consegue promover o incomodo diante das situações que se externam no dia a dia escolar.

Nesse sentido, estou convencida que a educação pública na contemporaneidade necessita de educadores, que não se calam diante dos conflitos, não escondem nem mascaram a realidade e não amenizam o sofrimento.

A exigência para a superação das injustiças sociais está no compromisso do professor, que, consciente das finalidades da educação e de suas práticas pedagógicas, mantém coerência entre o falar e o agir.

Essa coerência explicita que a ação docente é complexa e árdua, exige do professor uma postura crítica diante da realidade que o cerca. Desse modo, Veiga (2009) põe em discussão, a consciência docente sobre os desafios educacionais a serem enfrentados, entre os ingressos e egressos da formação inicial. Em sua obra, “A aventura de formar professores”, a autora explicita os pormenores dessa problemática que cerca historicamente a vida do professor em serviço.

“Se educar é conscientizar, a educação é ato essencialmente político. Portanto, ninguém educa ninguém sem uma proposta política” (GADOTTI, 2004, p. 88), sem intencionalidades definidas, sem desejo de mudanças, tampouco sem o sentido do esclarecimento. “O esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO, 1947, p. 5), sendo essa uma das

---

<sup>4</sup> Para exemplificar o significado de Pedagogia crítica, tomarei o conceito de Saviani, exposto por Franco (2012, p. 86). “A pedagogia histórico-crítica tem sido considerada como uma perspectiva educacional que resgata a importância da escola e sugere a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado que marcará a especificidade do saber na escola”.

intencionalidades do ensino público, ofertar e possibilitar meios para a projeção de um futuro mais justo e digno na sociedade contemporânea.

A intenção de tratar da práxis do professor, para isso busquei teorias que pudessem fundamentar a *função social da escola*, sobretudo do ensino, que vai além da esfera técnica e, necessita de um olhar que perceba a beleza e as capacidades do outro, acreditando que as mudanças são possíveis, e que os sonhos possibilitam a construção de dias melhores.

No campo da práxis, delineei meu referencial teórico a partir de Vázquez (1977) e Freire (1987), por assumir a prática pedagógica como ação consciente, teorizada, política, desvendadora e em processo permanente de ação/reflexão/ação/transformação.

Parto do pressuposto que, o espaço de formação teórico-metodológico possibilitado ao professor através do Projeto Sala de Educador, deve fornecer subsídios capazes de provocar nos professores a autocrítica necessária para a reconstrução do fazer em sala de aula.

Se por um lado, a formação continuada deve possibilitar a clareza teórica, por outro, deveria contribuir para a formação política como substrato da verdadeira práxis, marcada pela vivacidade e unidade entre teoria e prática.

A escolha teórica do pesquisador para analisar o fenômeno revela sua relação e concepção de mundo, de ser humano, de educação e formação. Com relação às escolhas, a revisão de literatura é apresentada como espelho capaz de refletir a alma, desvelando as expectativas, angústias e sonhos daquele que se aventura pela pesquisa em educação.

## 1.1 Revisão de literatura

O início de toda pesquisa consiste em construir um referencial teórico capaz de dar sustentação à temática frente ao trabalho que se pretende desenvolver.

A pesquisa bibliográfica<sup>5</sup> tem como principal característica o fato de que a sua *fonte dos dados* é a bibliografia especializada. Todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica, uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada, mas só a pesquisa bibliográfica tem como *campo de coleta de dados* a bibliografia (TOZONI-REIS, s.d., p. 18):

---

<sup>5</sup> Nesse estudo, o termo utilizado será revisão de literatura, mas com o mesmo conceito atribuído pelo autor.

A revisão de literatura reveste a escrita com a alma do pesquisador. Debrucei-me na literatura especializada, para compreender o sentido da educação, de ser humano, da escola, da práxis, da prática e da formação. Busquei na literatura especializada meu referencial teórico, para melhor compreender a constituição da práxis, entendendo como as ações pedagógicas, em suas peculiaridades, trazem marcas de incompletude, de ruptura, de possibilidade e de transformação.

A transformação acontece quando a consciência possibilita uma reflexão crítica daquilo que se faz e, impulsiona a ação, que é práxis. A palavra, a reflexão e a ação são os elementos que constituem a práxis. A palavra pela palavra, é palavração, não tem efeito, nem sentido, tampouco ação pela ação não tem significado, uma vez que não transforma (FREIRE, 1987).

A palavra ganha um novo sentido a partir do pensamento freiriano e demais teóricos que auxiliam a compreender a práxis na área educacional. Construir a pedagogia da práxis é ter clareza teórica e política, articulada a um projeto educativo que se comprometa com a formação humana dos envolvidos no ato de ensinar.

A fim de conhecer como o professor desenvolve sua práxis pedagógica, a pesquisa buscou entender a concepção dos professores sobre o ser humano, educação com qualidade e da formação centrada na escola. A complexidade do tema levou à escolha do método capaz de apreender e entender a dinâmica do fenômeno em sua totalidade.

## **1.2 A escolha do método**

A presente pesquisa utiliza a abordagem qualitativa tendo como base o método dialético, entendendo que através dele seria possível observar os sujeitos nas relações de conflitos e contradições em seu ambiente de trabalho e de estudo. O método possibilita olhar os sujeitos imersos em seus contextos, considerando a vivacidade das relações, dos conflitos e das contradições presentes na escola.

O método dialético exige considerar o contexto histórico, cultural e social inerentes aos sujeitos, uma vez que os acontecimentos da vida humana, que passam pela dimensão histórica e cultural das pessoas e, por meio delas são construídas as relações concretas e simbólicas.



A escolha do método justifica-se pela temática da pesquisa. Nesse sentido, “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2004, p. 98) e, entender os meandros da constituição do homem social é o desafio para a educação na pós-modernidade<sup>6</sup>.

Nesta pesquisa, a compreensão do método dialético parte do pensamento de Gadotti e Frigotto. Ao mencionar Marx, o faço com a única intenção, evidenciar a passagem do pensamento para ação. Essa percepção é clara para Marx,

meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a êle inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 1975, p. 16).

No campo educacional, o uso do método histórico dialético se relaciona a capacidade do pesquisador em observar as práticas dos professores, uma vez que a intenção é perceber como esse professor mantém as relações interpessoais com seus estudantes, possibilitando um ensino competente diante do contexto e das possíveis adversidades acarretadas pelas situações externas vividas por ambos.

A dialética está presente nas relações de conflitos e antagonismos, logo os acontecimentos externos à vida docente poderão interferir no modo como os sujeitos concebem e percebem o ser humano, sobretudo na forma como realizam suas atividades pedagógicas.

O método adotado requer atenção não apenas ao fenômeno em si, mas principalmente aos fatores externos ao fenômeno, que fornecerão condições e possibilidades para entender e analisar a postura, a concepção e as ações docentes. Essas foram algumas peculiaridades balizadoras para o estudo sobre a práxis. Então, por que pesquisar a práxis?

### **1.3 Por que pesquisar a práxis?**

---

<sup>6</sup> Shinn (2008, p. 65) “A pós-modernidade mistura tudo, diminuindo normas, estrutura e função, abomina a substância, a continuidade e a historicidade, minimizando ou rejeitando a identidade de elementos que são vistos como temporários, oportunistas e sempre fluidos. A pós-modernidade recusa, assim, os referentes, de modo que, em um universo pós-moderno, tudo se torna possível e possui um igual valor. É seguro dizer que o resultado constitui um mundo unidimensional”.

A escolha do tema está vinculada intrinsecamente com minha caminhada pelo ensino público. “Ser-se investigador significa interiorizar-se o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994. p. 128). E nesse contexto da escola pública, resolvi entender e pesquisar a práxis pedagógica.

Meu interesse pela pesquisa relaciona-se a trajetória como docente da educação básica. Os meus doze anos conduziram-me por todas as modalidades de ensino. Desde as salas multisseriadas (pré escola à 4ª série) na escolinha de uma fazenda, no município de Rosário Oeste, até a educação de jovens e adultos na escola municipal em Terra Nova do Norte – MT.

Os anos foram de muita experiência social, dos quais, pude atender e conviver com crianças, jovens e adultos, dos mais pobres aos mais abastados. Foram tempos árduos, de muito trabalho, de angústias, desânimo, conflitos, mas também de esperança.

Convivi e experimentei as relações mais desafiadoras quando estive em cargos<sup>7</sup> de confiança e liderança. Vivi intensamente a dialética, sem saber da sua existência. Nesse momento, percebi o quanto a política mascara as reais intenções da educação. Na verdade, a ausência de formação política descaracteriza o sentido do processo educativo na escola cidadã.

Voltando aos anos em docência, participei de formações continuadas, ora promovidas pela secretaria de educação do município, ora pela escola. Mas houve um tempo, que tais formações não tinham sentido, apenas valor de escritura. A utilidade era apenas como um documento, com a finalidade restrita à contagem de pontos no fim do ano letivo.

A ausência de sentido na formação continuada, penso que está, entre outros fatores, relacionada à falta de autonomia. O mediador na formação tem uma função relevante, ao possibilitar aos professores refletirem sobre a ação prática, pois “não é possível à liderança tomar os oprimidos como meros fazedores ou executores de suas determinações; como meros ativistas a quem negue a reflexão sobre o seu próprio fazer” (FREIRE, 1987, p. 70).

---

<sup>7</sup> Em 2008 estive como gestora da Escola Municipal Minuano. Instituição em que pertencia como professora efetiva. Em 2012 atuei na Secretaria Municipal de Educação de TNN como Assessora de Políticas Educacionais. Dentro das possibilidades tentei realizar um trabalho na educação acompanhando os professores da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, mas isso apenas no campo utópico, porque a realidade política e transitória impediu-me de avançar inúmeras vezes.

Portanto, ser professora e estar pesquisadora no mestrado em educação significa ajudar os professores a se tornarem fortes. Não me considero

um “doutor” falando a professores, culpando-os, humilhando-os. Sou, ou pelo menos tento ser, um colega pesquisador transmitindo resultados de pesquisas, instrumentos conceituais e práticas para eles se tornarem mais fortes, mais orgulhosos de seu trabalho, mais felizes e também para que eles façam a mesma coisa com os seus alunos (CHARLOT, 2010, p. 156).

Estudar a práxis é devolver vida a quem não se permitia sonhar e ter esperanças. E com esperança busquei compreender que os trabalhos dos professores não podem ser reprodutivos, fechados, intuitivos e fragmentados. Ao contrário, é um trabalho complexo, que exige rigor e muito estudo teórico e reflexão crítica constante sobre o trabalho.

Esse modo de pensar de pensar a docência, revela uma nova forma de perceber o mundo e as relações socialmente construídas. O professor ao

incorporar a reflexão como inerente à prática é muito mais que adicionar um novo componente à prática instrumental. É uma nova forma de conceber o mundo, as relações sociais, o processo de apreender e compreender a realidade sócio-histórica. É uma postura política, epistemológica e existencial (FRANCO, 2008b, 98).

Desse modo, esse trabalho, para melhor compreender a realidade vivida pelos sujeitos, descreve o passo a passo da pesquisa, desde a escolha dos instrumentos para coleta de dados, até a apresentação dos professores pesquisados.

#### **1.4 Passos da pesquisa**

Para entender a organização da pesquisa trarei adiante os instrumentos escolhidos para a coleta de dados, a escolha e identificação do lócus, e a opção pelos sujeitos da pesquisa.

O envolvimento nesse tipo de estudo, explicita que “o trabalho do pesquisador é evidenciar as contradições, inclusive aquelas que existem no seu campo. É assim que ele pode ajudar o povo e contribuir para o avanço do movimento social” (CHARLOT, 2010, p. 155), primando pela seriedade que legitimará e garantirá a validação, a fidedignidade e a credibilidade da pesquisa.

Para colher os dados na escola, elegi como instrumento, o questionário de identificação do sujeito; a análise documental (orientativos Projeto Sala de Educador, Projeto político-pedagógico, proposta Projeto Sala de Educador da escola); entrevistas semiestruturadas e observação em três momentos - Semana Pedagógica, estudos do PSE e salas de aula.

Essa dinâmica foi pensada para melhor compreender o objeto de estudo, a práxis pedagógica do professor na escola pública. Os critérios utilizados para escolha dos sujeitos foram: ser de escola pública, da rede estadual de Rondonópolis e atuantes no II Ciclo.

Para analisar os discursos dos professores, parto da “palavra verdadeira” e “palavra inautêntica” retratada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987, p. 44). Além do discurso, foi preciso observar “a ação docente” dos professores, pois toda palavra quando verdadeira, em sua essência é práxis.

Para iniciar a pesquisa a campo, dirigi-me à Escola Estadual São José Operário, no dia 5 de março do ano de 2014. Apresentei-me a diretora, dialoguei sobre a intenção do meu estudo e, entreguei a ela uma carta de solicitação assinada por mim e por meu orientador, para pesquisar a unidade, bem como solicitei a permissão para copiar os documentos: a) Projeto Político-pedagógico; b) Projetos Sala de Educador (2011 a 2014); c) Planejamento anual dos professores sujeitos da pesquisa<sup>8</sup>. E ainda, anexo à carta seguiu um esboço do projeto, contendo: a temática, problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos, entre outras informações.

A diretora leu e concedeu permissão para realizar o estudo, indagou-me a respeito da temporalidade e dos sujeitos da pesquisa. Compartilhou suas angústias sobre a formação continuada realizada em 2013, as lacunas que deveriam ser preenchidas pelos professores desde o início desse ano letivo<sup>9</sup>, e as expectativas para a formação continuada de 2014. A visão positiva da formação, e a seriedade com a qual trata espaço teórico-metodológico são explícitas. Ao ver o quadro docente, optei por acompanhar os professores que lecionam no Ciclo II<sup>10</sup>, no período matutino.

---

<sup>8</sup> Esse instrumento não foi utilizado na pesquisa.

<sup>9</sup> Refere-se ao ano letivo de 2014.

<sup>10</sup> No Estado de Mato Grosso o ensino está organizado em Ciclo de Formação.

O marco das minhas observações é a Semana Pedagógica<sup>11</sup>. Durante esse tempo acompanhei e observei a metodologia, a participação e envolvimento dos participantes. Estavam presentes a gestão escolar, funcionários, professores efetivos e contratados para mais uma jornada acerca do funcionamento e função da escola.

Alguns dias depois, iniciei a observação na formação continuada na escola. Estava apreensiva para falar com os professores e, no encerramento, a coordenadora apresentou-me a eles. Em função do ínfimo tempo, após encerrar as atividades da formação, ela cedeu o espaço para que eu pudesse falar com os professores. Apresentei-me e falei-lhes das intenções da pesquisa e como seria minha inserção na sala de aula. Alguns se entusiasmaram em participar e colaborar com o mestrado em Educação, enquanto outros sentiram-se incomodados com o trabalho a ser realizado.

Com relação aos instrumentos, optei pela análise documental dos documentos o projeto Sala de Educador (2011), os pareceres orientativos de 2010 a 2014, em consonância com o PPP da escola e as propostas do PSE de 2010 a 2014. Além destes documentos, as “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), são valiosas fonte de coleta de dados documental.

Ao tratar da pesquisa em educação, é válido reconhecer que a pós-modernidade trouxe consigo um aligeiramento que se instituiu em pesquisas de todas as áreas. Isso gerou críticas sobre o desenvolvimento de pesquisas, questionando sua veracidade, o rigor e o método.

A tentativa de superar o pragmatismo e o marxismo levou diversos pesquisadores à síntese de seus trabalhos. Isso “fez com que as teses e as dissertações se tornassem cada vez mais meras descrições e narrativas. As descrições no melhor dos casos, chegam a ser organizadas por meio de categorias empíricas e provisórias, desvinculadas de uma teoria que justifique sua adoção e seu uso” (DUARTE, 2010, p. 70).

Em meio a essa discussão, a observação tornou-se um instrumento relevante no campo da pesquisa em educação, principalmente para aqueles que se comprometeram a

---

<sup>11</sup> Ver Capítulo 4.

estudar a práxis pedagógica do professor. Essa preocupação em apreender o objeto estava em construir uma pesquisa que fosse válida e fidedigna, e com esse instrumento conseguiria olhar o discurso dos professores em relação às práticas pedagógicas.

Com a observação é possível

entenderemos as trajetórias escolares dos seus habitantes se entendermos seus contextos concretos de vida, fora da escola, penetrando sem pedir licença nas salas de aula. Há muitas lembranças ruins da escola misturadas às boas. As vivências cotidianas da escola estão carregadas de sucessos e fracassos, de sonhos e realidades (ARROYO, 2011b, p. 96).

Portanto, diante dessa realidade, no sentido de melhor compreender a práxis pedagógica do professor escolhi a observação direta como instrumento de aproximação da prática do professor no cotidiano da sala de aula.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKË; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Durante as observações, os dados foram transcritos no caderno de campo, o qual considerava diário reflexivo. Isso porque, ao participar do Estágio<sup>12</sup> em Docência, conheci outro instrumento chamado “diário de campo reflexivo<sup>13</sup>”. Ainda que tivesse terminado as observações, acredito que minhas observações não eram apenas notas, mas sim, algo mais completo e reflexivo.

As anotações seguiam um padrão contendo data, número de estudantes, professor (a), turma, conteúdo, recursos, objetivos, diálogo, afetividade, participação, relação entre conteúdo e realidade, atividades, metodologia e pontos a refletir.

---

<sup>12</sup> Um requisito para os mestrandos que possuem bolsas de estudo. Com a Carga Horária de 30 h, as atividades envolveram participação em discussões teóricas na disciplina que contemplam o tema da pesquisa, além de ministrar aula.

<sup>13</sup> Instrumento utilizado para a coleta de dados na disciplina Estágio supervisionado III, no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Câmpus Rondonópolis, em ocasião do cumprimento do estágio docência, uma exigência para mestrandos bolsistas. Ver Miguel Zabalza. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Os eixos tratados acima foram essenciais para apreender e compreender o fenômeno nos momentos de formação e ação. Os autores assinalam uma preocupação válida com esse instrumento, por exigir do pesquisador uma postura ética diante da pesquisa, a fim de manter o rigor e a validação do estudo.

Na visão de alguns pesquisadores, o ideal seria permanecer no local escolhido por pouco tempo, considerando que as anotações não deveriam ser descritas a punho, conforme o pensamento de Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986).

O ideal, no imaginário dos teóricos citados seria permanecer pouco tempo em contato com o objeto, mas contrapondo essa concepção, fiz as anotações enquanto a aula transcorria, em função do tempo da observação em cada sala de aula. A metodologia pensada para observar os seis professores em sala de aula, no período de três meses foi a seguinte: escolhi três dias da semana (segunda-feira, quarta-feira, e quinta-feira); observei dois professores por dia, por exemplo, na segunda das 7 h às 9 h observei a professora Laura, das 9:15 min. às 11 h estive na sala do professor Akira.

Durante esses dias, utilizei um caderno de campo para fazer as anotações nas aulas e nas formações continuadas. Ressalto que, enquanto pesquisadora, não sentia confiança em ter apenas minha memória como insights para a construção das descrições, que garantisse um registro fiel dos acontecimentos.

Ao agregar observações e notas de campo, a intenção foi utilizar o lócus como um mecanismo de reflexão sobre fatos reais que permeiam a esfera educativa. Considerando os contextos, os sujeitos e os fatores externos que influenciam direta ou indiretamente as ações desenvolvidas no cotidiano escolar. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), “isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Após findar as observações das salas de aula, e da formação continuada, voltei à escola para realizá-las.

A entrevista foi utilizada como um instrumento de coleta de dados, com a intenção de observar como o professor teceu seu imaginário simbólico, perante o sentido e significado da educação transformadora e do ser humano enquanto sujeito histórico, autônomo e crítico.

A boa entrevista, capaz de fornecer dados relevantes para compreensão do objeto, flui independente do lugar que se conceda os dados, desde que o entrevistador deixe os sujeitos confortáveis para falar de suas experiências e expor seus argumentos, atrelados na subjetividade e desvelar os mistérios acerca do objeto de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A boa entrevista exige do entrevistador cautela e cuidados a considerar, tais como a sinalização não verbal emitida pelo entrevistado (movimentação das mãos, cabeça, ou algum outro desconforto) que possa ser percebido durante a entrevista (mudanças bruscas no timbre de voz), enfim, deve-se considerar todos os tipos de linguagem (verbal, não-verbal) para continuar ou modificar o rumo da prosa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista aparece como parte constituinte da interpretação em face ao objeto de estudo. Uma vez que permitiu a mim, enquanto investigadora, compreender as concepções e posicionamento dos interlocutores, diante dos questionamentos.

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Optei pela entrevista semiestruturada, por permitir aos entrevistados, liberdade e conforto para exposição de suas percepções e considerações frente ao significado da educação, do ser humano, da formação e das práticas pedagógicas.

Foram entrevistados seis professores, dentre eles cinco mulheres e um homem. Os entrevistados falaram, entre outras questões, sobre a participação na elaboração da proposta de formação; as concepções de educação e ser humano; avaliação e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas no II Ciclo, e por eles mesmos; considerações sobre a inclusão<sup>14</sup>; avaliação e percepções sobre a formação, e as possíveis contribuições do espaço formativo para a ressignificação do seu agir.

---

<sup>14</sup> A escola pesquisada possui um histórico educacional marcado pela inclusão de crianças e adolescentes nas salas regulares. Dos seis professores colaboradores, cinco conviviam com estudantes especiais. Umhas crianças com dificuldades leves, outras comprometidas severamente.



Estes foram alguns dos questionamentos suscitados pela entrevista, que envolveram os professores a pensar a práxis e a formação continuada. Vale ressaltar que, a escolha do lócus demandou um mapeamento das escolas estaduais<sup>15</sup>, na direção de experiências positivas diante da formação no PSE.

A escolha do local foi discutida, pensada e repensada. Durante as orientações e conversas, sempre demonstrei uma preocupação em escolher uma escola que pudesse subsidiar positivamente o objeto de estudo.

Foi necessário buscar uma experiência positiva na dimensão da formação continuada na escola, para que a pesquisa não fosse mais uma a evidenciar aspectos negativos entre formação e docência.

Ao considerar esses pormenores e, após analisar qualitativamente as escolas no município, escolhi uma escola estadual no município de Rondonópolis – MT. Dentre as trinta e três escolas estaduais, os requisitos para a escolha foram: possuir gestão democrática e participativa; clareza política e compromisso com a educação de qualidade social por parte da diretora; implementação do PSE de acordo com as necessidades educativas; envolvimento dos profissionais da educação na organização da formação continuada.

Assim sendo, a questão democrática antes de ser a questão da concreticidade da própria cidadania – trata-se do direito à gestão da vida econômica, social, política, fundada numa cidadania concreta que começa no plano de trabalho, é a passagem dos objetos sócio-políticos em que nos tornamos, à de sujeitos históricos (CHAUI, 1983, 68).

Neste estudo entende-se por gestão democrática, a escola que possui

II – autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola, mediante organização e funcionamento dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar, do rigor na aplicação dos critérios democráticos para a escolha do diretor da escola e da transferência automática e sistemática de recursos às unidades escolares (MATO GROSSO, 1998, p. 130).

A escola investigada, denominada São José Operário faz parte da periferia da cidade, localizada na Vila Operária. Suas raízes são de origem religiosa. Pertencia à Escola Daniel Martins de Moura, mas, no ano de 1975 foi desmembrada, e passou a ser denominada “Escola

---

<sup>15</sup> Durante as orientações, nas conversas informais com professoras formadoras do CEFAPRO, e na apresentação do projeto de pesquisa, na disciplina Aportes Teóricos, o objetivo foi encontrar uma escola com experiências positivas acerca da formação continuada.

Estadual de 1º grau São José Operário, sob o decreto nº 50/ 75 de 22/04/75, autorização nº 110/ 75”.

Tem como base filosófica “fazer da Escola uma comunidade de comunhão participação e solidariedade, em vista de uma sociedade mais justa e fraterna, preparando o educando para o pleno exercício da cidadania” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2009. p. 13).

Essa unidade escolar possui o ensino público, com gestão democrática participativa. Existe uma parceria com o Estado e com a Igreja católica. Enquanto a primeira cabem os recursos humanos, financeiros e didáticos, a segunda cede parte do espaço físico sem ônus para o Estado. As peculiaridades em torno da demanda de atendimento são grandes, principalmente por desenvolver os trabalhos com tantas crianças e adolescentes pobres.

A organização curricular da escola é por Ciclo de Formação Humana. Atende o I e II Ciclo no período matutino, e o III Ciclo no vespertino.

O PPP retrata, de forma objetiva e precisa os anos de funcionamento escolar, desde sua origem em 1962 até o ano de 2009. É interessante ressaltar a presença da igreja católica desde a fundação da escola, que perdurou até 2003, com a direção designada pelas irmãs franciscanas. A partir de 2004 a direção passou a ser de responsabilidade da professora Eunice.

A concepção de educação, de ser humano e de sociedade expressas no documento, possui uma veia religiosa muito forte e presente na instituição até os dias atuais. Há uma reciprocidade entre comunidade, igreja e escola. A escola também colabora com as ações festivas realizadas pela paróquia<sup>16</sup>, por entender que, procedendo assim mantém elos fraternos instaurados desde a criação da instituição de ensino.

Com relação aos sujeitos, os critérios utilizados para a escolha foram: a) primeiramente ser do II Ciclo; b) ter experiência de no mínimo dois anos na unidade escolar; c) participar dos encontros de formação continuada.

---

<sup>16</sup> Em reuniões com os professores a diretora falou sobre a relação social entre a escola e a igreja. Na época, a igreja organizou um bingo, e os professores ajudaram a vender as cartelas para ajudar. O entendimento da gestão é de que, se a igreja ajuda a escola sem cobrar, logo, a escola também poderia auxiliar a igreja quando necessário.

Dentre os seis professores que atendiam os requisitos para serem sujeitos do estudo, quatro aceitaram prontamente em contribuir com a pesquisa, sentiram-se valorizados em participar e colaborar com a formação de futuros mestres. Sentiram-se privilegiados em compartilhar as vivências, em abrir as salas de aula, para que eu pudesse conhecer o seu universo. Em contrapartida, dois professores demonstraram receio, mas acabaram aceitando, ao ver o entusiasmo dos demais.

Enquanto uns sentiam-se à vontade com minha presença, outros demonstravam certo desconforto ao me ver chegar na escola. Incômodo esse que foi gradativamente diminuindo e, ao final, minha permanência era vista com mais naturalidade. Penso que, ao compreenderem que meu trabalho não era julgar e avaliar seu desempenho em sala, mas sim, entender a forma como desenvolviam a docência.

Eis os meus professores colaboradores<sup>17</sup>, sujeitos da pesquisa.

Valentina, casada, mãe de dois filhos com formação superior, concluiu seu curso de Pedagogia em 2004 na UFMT Câmpus Rondonópolis. Especialista em Educação Especial pela FIC – Faculdade Integradas de Cuiabá. É professora há dez anos, lecionou em escola estadual, municipal e particular. Possui experiência na sala de articulação. Seu vínculo é por contrato, atualmente leciona no II Ciclo e sala de articulação. Há seis anos dedica-se à escola pesquisada.

Laís, casada, mãe de dois filhos, concluiu seu curso de Pedagogia em 2009 pela UFMT Câmpus Rondonópolis. Especialista em Psicopedagogia pela UCAMPROMINAS. Professora há dez anos, lecionou em escola estadual e municipal. Possui experiência na sala de articulação. Seu vínculo é efetivo, atualmente leciona no II Ciclo. Há dois anos integra o quadro efetivo da escola pesquisada.

Akira, casado, pai de três filhos, concluiu seu curso de Pedagogia em 2003 pela CESUR Rondonópolis. Professor há catorze anos. Possui experiência na academia de Judô. Seu vínculo é efetivo, atualmente leciona no II Ciclo. Há dois anos integra o quadro efetivo da escola pesquisada. O único que leciona em outra escola.

---

<sup>17</sup> Os nomes fictícios são sugestões dos próprios docentes, com ressalvas para Laís e Akira que foram denominados por mim, devido não expressarem seu pseudônimo no questionário de identificação do professor.

Lúcia, casada, mãe de uma filha, concluiu seu curso de Pedagogia em 2009 pela UFMT Câmpus Rondonópolis. Especializando-se em Coordenação Pedagógica. Professora há quatro anos, lecionou em escola estadual e particular. Possui experiência coordenação pedagógica. Seu vínculo é efetivo. Atuava no II Ciclo. Atualmente está de Licença maternidade. Há dois anos e meio integra o quadro efetivo da escola pesquisada.

Laura, casada, mãe de dois filhos, concluiu seu curso de Pedagogia em 2011 pela Anhanguera Educacional em Rondonópolis. Professora há dois anos e meio, lecionou em escola estadual, municipal e particular. Atualmente leciona no II Ciclo. Seu vínculo é por contrato. Há dois anos dedica-se à escola pesquisada.

Joana, casada, concluiu seu curso de Pedagogia em 2009 pela UFMT Câmpus Rondonópolis. Especialista em Educação Especial<sup>18</sup>. Professora há três anos, lecionou em escola estadual. Seu vínculo é contrato. Atualmente leciona no II Ciclo. Há três anos compõe o quadro docente da escola pesquisada.

Os professores acima descritos foram sujeitos, protagonistas da minha dissertação. É digno de nota observar que

o docente é professor em exercício, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, participação presente – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar (RIOS, 2008, p. 53).

Entendo que, ser professor, significa possibilitar a formação para a cidadania. Veremos no próximo capítulo uma discussão sobre o sentido da educação na perspectiva humana, de iniciação ao conhecimento e a cultura.

---

<sup>18</sup> Na entrevista concedida em dezembro de 2014, a professora Joana afirmou que trocou de especialização, portanto passou a estudar a Psicopedagogia. Segundo a professora não havia afinidade com o curso.

## CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO, CULTURA E FORMAÇÃO

É preciso também ter sempre presente a *natureza*, o *sentido* e os *fins* da educação, da escola e da formação, e trabalhar para fazer da escola a instituição por excelência do pensamento, da imaginação, da sensibilidade, da formação humana, intelectual e profissional com vistas na instituição do primado da vida pública, da sociedade e da humanidade excelente, fundadas na igualdade na justiça.

Ildeu Moreira Coêlho

Esse capítulo é dedicado à compreensão dos conceitos de educação, cultura e formação, com base no pensamento de Paulo Freire. No decorrer do texto apresento as concepções dos professores sobre o sentido da educação e de ser humano, e de que forma essas representações são justificativas em suas práticas pedagógicas. A discussão põe em evidência a escola pública como instituição responsável pela formação para viver em sociedade.

Os conceitos de formação e cultura serão apresentados, paralelo ao reconhecimento da efetivação do diálogo no cotidiano escolar. A escola é uma instituição de formação sociocultural. Ao discutir concepção de educação, faço na perspectiva libertadora e cidadã.

O teórico que baliza toda a compreensão de educação, que forma a pessoa humana para viver em comunidade, construindo um mundo justo, com alteridade e equidade é Paulo Freire. A concepção de educação em Freire (1987) na perspectiva libertadora, não cabe o ensino depositante de conceitos, ao qual denominou “concepção bancária”.

A visão bancária retira do ensino a dialogicidade das relações. Nestes termos, a educação torna-se superficial, porque nessa concepção distorcida da educação,

no fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. (FREIRE, 1987, p. 33).

Na concepção bancária, não há espaço para a práxis pedagógica, tampouco para a transformação do homem, porque a ele é negado o processo de autonomia, de liberdade e da consciência.

O homem, quando coisificado, torna-se objeto maleável, moldável e dócil. Diante dessa questão, “o povo em nossa perversa cultura política e por vezes pedagógica é apenas para ser adestrado, controlado e habilitado com as competências elementaríssimas para continuar sendo povo, subserviente, empregável e ordeiro” (ARROYO, 2011b, p. 235).

O ser povo tem haver com o do ensino bancário, porque a opressão torna-se a sua principal característica. A prática bancária não aceita que educador e educando sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. O diálogo, fundamento da educação libertadora, não existe nessa concepção.

Contrapondo a visão bancária, encontra-se a concepção de educação transformadora. Essa concepção, reconhece a educação como prática social, em sua forma mais radical, permite ao estudante transcender ao imediato, a sair da categoria objeto para se tornar sujeito histórico, pois

reconhecendo o estado de objetos em que se acham as massas populares na situação concreta de opressão, reconhece também a possibilidade que elas têm de, mobilizando-se e organizando-se na luta contra a exploração, se tornar sujeitos da transformação política da sociedade (FREIRE, 2001, p. 46).

A transformação da sociedade está condicionada ao reconhecimento que o homem faz de si, enquanto objeto. A radicalidade da educação é transcender ao estado original. O senso comum, característica desse estado pode ser superado pelo conhecimento.

A educação e o conhecimento possibilitam a prática humanizada. O professor torna possível o processo civilizatório, por intermédio da intencionalidade de suas ações.

A educação é radicalmente vinculada ao conhecimento e se torna sua mediadora para intencionalizar a prática humana. Daí sua importância para a existência e a imperiosa necessidade de se transformar a estratégia pedagógica em esforço de universalizar o poder intencionalizador do conhecimento, de modo que todos os sujeitos se deem conta dos sentidos que redicionariam sua ação na linha de maior humanização (SEVERINO, 2012, p. 12).

Mediante a discussão apresentada, o professor é visto como aquele que medeia o conhecimento, e possibilita sua construção. O conhecimento liberta o homem para perceber-se construtor da sua história de vida, ao mesmo tempo em que contribui para a formação da sociedade em princípios humanizadores.

Ao submeter o saber e a formação à lógica e às leis do chamado mercado, da competição, do comércio de bens e serviços, a escola nega seu sentido e identidade como instituição de cultura, de formação de seres humanos para a vida pública; nega direitos da humanidade, da sociedade, dos indivíduos, dos estudantes e seus familiares (COELHO, 2012, p. 234).

A formação para o mercado reduz a educação às práticas do comércio, e a escola priva o homem de ser homem. O sentido da educação volta-se para a concepção bancária.

Nessa discussão, o tempo presente, é o momento ideal para os professores construir um novo modo de perceber a docência, com novos delineamentos sociais e com valores humanos (FRANCO, 2012).

A necessidade de um novo olhar para a docência reconhece que “o sentido da educação e da escola é a humanização do homem” (COELHO, 2012, p. 237). A articulação entre educação/homem/humanização efetiva-se na dialeticidade das relações homem/homem, homem/mundo.

“A educação só é humanizadora se for intencionalizada” (SEVERINO, 2012, p. 9), se o educador tiver consciência sobre as finalidades do ensino, das práticas pedagógicas e dos conteúdos a ministrar. Interligar o que se ensina à realidade dos estudantes é fundamental para que eles comecem a se envolver com os estudos, despertando a curiosidade epistemológica.

Isso remete ao currículo escolar. Ao problematizá-lo questiona-se a relação conteúdo/realidade e,

porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 15).

O professor é aquele que medeia o conhecimento e a realidade concreta, na intenção de provocar o espírito crítico, desocultando as relações entre homem-mundo.

A escola como promotora da crítica desperta a “curiosidade epistemológica” do sujeito, bem como ativa o fortalecimento da consciência para a radicalidade democrática e a afirmação da cidadania” (CARVALHO, 2005, p. 54). A escola é uma instituição que possibilita e desperta a vocação ontológica do homem (FREIRE, 2001).

Com o tema educação, cultura e formação, a intenção foi refletir sobre as reais possibilidades da escola pública, no que tange à formação cidadã do estudante, conseqüentemente do professor. Penso, assim como Severino (2012, p. 15) na relevância em dialogar com teóricos clássicos e atuais, visando a “dinâmica enérgica do pensar que problematiza nossa atualidade”.

O pensamento clássico evidencia preocupação em formar o homem para viver e governar a sociedade. Esse modo de pensar “a vida em comunidade, a *polis*<sup>19</sup> democrática tem por base a formação que deve ser comum a seus membros, os cidadãos. A construção da *polis* democrática é um projeto político-pedagógico. É uma empreitada formadora. A ideia de formação está na base da Paideia” (ARROYO, 2011b, p. 225). A formação nos moldes gregos implica a construção de um projeto de vida em sociedade.

Pôr o sentido da educação, da cultura, da escola e da formação é pôr no centro da interrogação, do pensamento, a *paidéia*, em sua dimensão histórico-cultural e original da Grécia Antiga, a permanente busca do sentido e da realização, da excelência, arité, do tornar real o que é, o ser verdadeiro do homem como ser político por natureza (COELHO, 2012, p. 236).

O sentido da educação, como busca permanente da essência humana, é de fundamental relevância para desmistificar os ideais individualistas, utilitaristas e mercadológicos que empobrecem a imagem da escola e, provoca a perda de valores essenciais para a vida em comunidade.

---

<sup>19</sup> Em sua Tese de Doutorado, Evandson Ferreira (2012, p. 103) conceitua a palavra pólis a partir da Grécia antiga. Para o autor: “na *pólis democrática*, existe uma *paideia* que acontece nas atividades da vida pública, uma educação pela vida política. Não se trata de uma questão de livros ou de verbas públicas, questões burocráticas que ocupam a discussão sobre a educação escolar moderna, mas, antes de tudo, de uma tomada de consciência por parte de cada *polítai* já que a *pólis* é cada um deles e o destino da vida coletiva depende do que eles pensam, de suas ações e de suas decisões”.



Formar para a cidadania representa a valorização da pessoa humana. A atualidade marcada pelo som e imagem, descaracteriza a essência do homem, vive-se na superficialidade das aparências, enquanto a essência permanece adormecida pela lógica descartável do capital. Compreendo que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola devem ser pensadas, teorizadas e sistematizadas, e disso depende a formação integral dos estudantes.

Ensinar exige rigor científico, ética e compromisso político.

Minha presença de professor, que não pode ser despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 1996, p. 38).

O professor deve compreender quão essencial é o sentido do trabalho docente na vida do estudante e sua influência direta, nas possíveis escolhas deles, porque “educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa para a mudança aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca” (GADOTTI, 2004, p. 86), aquele que fecha os olhos para as contradições no dia a dia escolar.

Nessa busca pela cidadania, destaco a importância em compreender que a postura do educador é transitória e dinâmica, o que representa possibilidades para mudanças pedagógicas. Ressalto, porém, que a condição é querer participar de um projeto de formação, cuja inserção na vida em sociedade, seja cultuada por princípios éticos, políticos, estéticos e humanos.

Formar o homem por excelência para a vida em sociedade é a essência da escola. Pensar a formação nos ideais gregos significa que “na *scholé*, o ser humano formava-se nos seus aspectos essenciais para a compreensão de si mesmo, constituindo seu *ethos*<sup>20</sup> e para atuação social, ser cidadão na *pólis*” (WOGEL, 2007, p. 90).

Educar em comunidade consiste em trabalhar coletivamente em prol do bem comum. A coletividade é uma das características marcantes da vida em sociedade. Inconcebível pensar

---

<sup>20</sup> Há algumas definições para o *ethos*. Escolhi Rios (2008, p. 100) para explicitar o sentido do *ethos*. A autora considera-o como “o espaço da cultura – do mundo transformado pelos seres humanos”, assim como “lugar de morada, o *ethos* ganha o sentido de costume, jeito de viver específico de seres humanos e que, exatamente por transcender a natureza, é plural, reveste-se de uma configuração diferente nas diferentes sociedades”.

o ato educativo de forma isolada, por isso um dos desafios posto a escola, é a reorganização do espaço educativo.

Nesse movimento, para melhor compreender o trabalho dos professores expoentes em sala de aula, apresento suas concepções de educação.

## 2.1 - O que dizem os professores sobre educação

Esse item apresenta as concepções de educação dos sujeitos da pesquisa. Os dados evidenciam que a base das concepções é proveniente da formação política construída na graduação e nas experiências vividas. Perguntados sobre esse tema, responderam, associando a possibilidade de formação integral do homem, para a vida em sociedade, de forma autônoma e consciente.

*A educação, eu acredito que além de você ajudar a formar a pessoa humana, uma pessoa honesta, que participa da sociedade, mas que também não caia nas tramas dela, porque também tem muito, eu acho que assim, acima de tudo, humanizar. Porque ela humaniza, isso é o que distingue nós dos animais. [...] não se contamine com o mundo que está aí, mas que ela tente fazer o melhor, fazer a diferença, mas que ela seja diferente, eu acho que é isso, começa desse jeito. A humanização tem que preparar para ser homem. Homem mesmo de valor que ajuda a transformar essa sociedade. Porque tem coisas que você não tem que aceitar, não tem que aceitar as imposições. É claro que a gente tem que ir tudo na lei, tem que está certo, tem que praticar a justiça (Laís, 2014. Grifos meus).*

*Preparar os alunos para viver lá fora, por mais que eles tenham dez anos, do portão para fora, eu digo para eles, irão cobrar o seu comportamento, as suas atitudes. O que a família ensinou? O que a escola ensinou? Vai agregar tudo. É normal da vida isso. Então porque deixarmos eles sofrerem? Tem alunos que falam, nossa professora, eu sou muito criança, mas nós temos que pensar no futuro, porque hoje as famílias, os pais trabalham, é bom cobrar da família a participação. Só que hoje, os pais trabalham, a mãe trabalha no turno da noite, e às vezes vão ver o caderno do filho no fim de semana, então é complicado. A participação da família é muito importante. (Valentina, 2014. Grifos meus).*

*Eu acredito muito nessa educação que nós temos hoje, eu estou falando do Ciclo de Formação Humana. Eu acredito no Ciclo<sup>21</sup> de Formação. Tem*

---

<sup>21</sup> Os nove anos de Ensino Fundamental nas escolas estaduais estão organizados por Ciclos de Formação Humana compreendidos em três ciclos para atender a fases específicas de desenvolvimento: 1º Ciclo – infância; 2º Ciclo – Pré-adolescência; 3º Ciclo – Adolescência. Essa forma de organização está regulamentada pela Lei nº

peessoas que não acreditam, tem professores que trabalham na escola de hoje e não acreditam no Ciclo de formação humana, que gostariam de voltar ao seriado, e eu não, eu acredito. Pra mim a educação escolar que nós temos hoje, está melhor do que a gente tinha ontem, que tinha antes. Eu penso assim, porque eu defendo, tem muita coisa que pode ser mudada, muita coisa que a gente tem que caminhar ainda. Mas a gente tem que caminhar pra frente, não para atrás. Nós não temos que retroceder nada. [...] *A educação que tem hoje, é uma educação que procura formar o ser humano global, formar ele não só ali na aprendizagem escolar, mas uma educação que se importe também com o ser, só porque ele está aprendendo, só preso ali na teoria, tem também a ver com a prática dele, com a vida dele. Porque antes nós tínhamos nota, agora é conceito, e pra você colocar um conceito para o aluno, se ele é PS<sup>22</sup>, PPAP<sup>23</sup>, PASE<sup>24</sup>, tem que conhecer o aluno* (Lúcia, 2014. Grifos meus).

*Então, educar é liberdade. É o que eu vejo no Ciclo. Criar consciência naquela outra pessoa. Não tem que ficar enfiando fazer tarefa. Se você não está afim, não é que não faz. É que, tem que saber que tem consequência esse ato de não fazer a tarefa. É conscientização. Não é aquela coisa do adulto na criança, isso que a gente tem que ver. Não é cobrar uma coisa de adulto para uma criança pequena. Mas despertar esse sentimento de responsabilidade. Educação para mim é ter essa liberdade de decisão. E é um dos perfis que eu percebi que o Ciclo tenta utilizar, a autonomia. Tem umas horas que você tem que dar uma robotizada na educação, algumas coisas têm que ser metodológica mesmo, bem Fordismo mesmo, mas não totalmente. Ter uma união entre o Anarquismo e a rigorosidade do Fordismo. Ficar no meio. Essa coisa do ritmo é uma coisa que eu não percebi no Ciclo. Eu achava que tinha que ser um pouquinho mais rigoroso. No primeiro ano você tem que ensinar isso, no segundo você tem que ensinar isso, isso e isso. Aqueles PCN's é coisa de louco ler. São Parâmetros. Essa parte eu não acho muito legal não. Você tem que flutuar na questão da responsabilidade, mas na questão de conhecimento, eu acho que deveria ser como antigamente. Até a 5ª série você tem que aprender isso. Acho que falta isso no tempo do Ciclo* (Akira, 2014. Grifos meus).

---

9394/96- LDB, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e na Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (ORIENTATIVO CICLOS DE FORMAÇÃO HUMANA, 2013, p. 2).

<sup>22</sup> PS – Progressão Simples. A avaliação proposta pelo ciclo considera que o estudante PS, é aquele que desenvolve suas atividades sem dificuldades.

<sup>23</sup> PPAP - Progressão com Plano de Apoio Pedagógico. Na avaliação do ciclo, o estudante PPAP, é aquele que necessita de complemento pedagógico, seja pelo professor regente ou professor articulador.

<sup>24</sup> PASE - Progressão com Apoio de Serviço Especializado. Nesse processo avaliativo, proposto pelo ciclo, o estudante PASE, é aquele que necessita de atendimento especializado para superar seus desafios de aprendizagem.

*Educação é a base de tudo. Educação começa desde o início da vida da gente. Então educação é a base que nos permite chegar onde queremos chegar (Laura, 2014. Grifos meus).*

*Primeiro que, para você viver em sociedade tem que ter educação. Você ser criado, saber falar, sua postura, como você vai tratar as pessoas, tudo isso é educação, não a educação de escola, do saber ali da matemática, o saber dividir, o saber a fração, não é esse tipo de educação. É para cidadania. Você tem que ter educação para viver em sociedade. Pode não saber uma fração, não é disso, essa educação que é importante entendeu? Viver em sociedade, e as outras coisas vem depois, porque educação é necessidade do ser humano, para poder ir mais a frente, mais adiante. Ele foi vendo que tinha necessidade de ter mais conhecimentos. Então isso ai vai de cada um. O conhecimento que você acha que está bom para você, ai é de cada um. Na escola entra a educação de conteúdos, de conhecimentos, porque essa educação ele aprendeu em casa, deve né. Nós pensamos que, deve chegar com essa educação, que você vai trabalhar com o aluno em sala de aula (Joana, 2014. Grifos meus).*

De modo geral, os professores atribuem à educação a responsabilidade sobre a formação humanizada e autônoma. A educação visa à inserção do estudante na sociedade, de forma autônoma e consciente. Desde a Paideia, nos diz Jaeger (1995, p. 3) que, “uma educação consciente pode até mudar a natureza física do Homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior”.

As falas apresentam alguns diferenciais que se complementam para explicitar o sentido da educação para a cidadania. Assim, ao discutir concepção de educação, Laís, evidencia que educar é formar um homem honesto e justo, porque ao mesmo tempo em que forma, também humaniza e leva a transformação da sociedade.

Enquanto Akira afirma que educação é liberdade. No entanto, com Freire, compreendo que, educação só conduz a liberdade quando possibilita ao estudante pensar criticamente sobre a realidade que o cerca. A educação, no pensamento freiriano, é libertação quando possibilita ao homem se reconhecer como sujeito objeto, e a partir dessa percepção transformar-se em sujeito histórico.

Na escola, a transformação social inicia na sala de aula, quando modifica-se a metodologia, a relação professor-estudante, estudante-estudante, no processo de conscientização.

A conscientização promove a educação que humaniza. Uma educação será humanizante quando possibilitar o diálogo, a reflexão crítica sobre estar no e com o mundo. O professor desenvolverá práticas humanizantes, quando também humanizar-se, porque a todo instante a humanização confronta-se com a desumanização (FREIRE, 2001).

“Reflexão significa: volta sobre si mesmo. Em geral, considere-se que somente a consciência é capaz dessa volta sobre si, isto é, de conhecer-se a si mesma como consciência. Só a consciência seria capaz de reflexão” (CHAUÍ, 1980, p. 16).

Nesse estado de consciência, educar no pensamento de Laís, Valentina, Akira, Lúcia e Laura, é condição vital para a formação do estudante na perspectiva cidadã. Essa afirmação é evidente quando afirmam que a escola é responsável por formar a pessoa humana, orientando o estudante para a vida em sociedade, de forma que possa atuar como agente social.

Pensar a educação na perspectiva da cidadania é, sem dúvidas, reconhecer que a escola é uma instituição de decisões. Ao professor, “implica opções, rupturas, decisões” (FREIRE, 2001, p. 21), significa entender a necessária combinação entre a ética e a formação humana.

O poder de decisão, a clareza e a seriedade funcionam como espelhos aos aprendizes. A atualidade exige dos professores um compromisso ético com a formação integral do estudante. Pensar dessa forma evidencia que a “educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979, p. 15).

A forma como Laís pensa a educação, reflete a pedagogia da práxis. A iniciação no desvelar, pressupõe a presença do outro, e esse outro materializa-se na figura do professor. A transição do pensamento ingênuo para o crítico acontece pela mediação reflexiva, entre educador e educando, diante de situações hipotéticas criadas a partir da realidade concreta.

Outro aspecto relevante diz respeito à projeção do imaginário sobre o real. Essa percepção é algo explícito no discurso de Valentina. Existe uma expectativa e uma preocupação quanto ao futuro dos estudantes. A esse respeito, Vázquez (1977, p. 191) pondera que “entre a atividade cognoscitiva e a teleológica há diferenças importantes, pois enquanto a primeira se refere a uma realidade presente que se pretende conhecer, a segunda diz respeito a uma realidade futura, portanto ainda inexistente”.

A atividade cognoscitiva e a teleológica permitem a transição temporal por intermédio das experiências vividas. Isso Valentina expressa ao relatar sua trajetória escolar e acadêmica durante a entrevista. A apropriação das experiências é tida como referência para não deixar que os estudantes passem pelos mesmos caminhos, e que não sofram por questões semelhantes às suas. Esse discurso soa como desabafo, um testemunho de tempos marcados por conflitos, que podem ser superados, quando o professor consegue orientar o estudante.

Ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos (FREIRE, 1996, p. 17).

O pensar certo adquire um tom de denúncia e revelação de acontecimentos vividos. Trazer assuntos do cotidiano para as aulas, a intenção é mostrar que existe possibilidade de aprender com as experiências, sobretudo, para agir diferente ou similar aos testemunhos.

Como visto, várias são as concepções de educação. A superação de concepções e práticas historicamente deslocadas é percebida na fala de Lúcia ao defender o Ciclo de formação humana como necessária nos tempos hodiernos. O dado revela insatisfação com o modelo anterior de ensino, por entender que a organização por Ciclo permite perceber o estudante em sua totalidade.

O Ciclo de formação humana pressupõe uma releitura administrativa e pedagógica, dos tempos e modos de ensinar. Quando um governo faz “a opção pelo ordenamento por ciclos representa uma opção política. Representa assumir que o conhecimento não é neutro, nem ensiná-lo e aprendê-lo são processos neutros, alheios à diversidade de trajetórias dos sujeitos que aprendem” (ARROYO, 2011b, p 222).

O reordenamento da escola por Ciclos é parte de uma política para extinção da reprovação. Certamente o Ciclo é passível de interpretações equivocadas, e isso ainda gera posicionamentos contrários entre os professores brasileiros. A insatisfação estava explícita nos adeptos das séries, da reprovação e da segmentação. Como arrancar do professor, técnico de ensino, a única ferramenta capaz de “incentivar” a criança e o jovem a estudar, a avaliação?

A avaliação sempre foi uma prática utilizada pelos professores. Na verdade a prática avaliativa foi desenhada para classificar o estudante. Entretanto, avaliar é uma das maneiras que o professor tem para refletir sobre como o estudante aprende a partir da metodologia docente.

A reinterpretação da avaliação no Ciclo é um desafio a ser superado pela escola, assim como pela família. Acostumou-se com o discurso da não reprovação. Isso gerou o entendimento de “descompromisso” com o ensino. É corriqueiro encontrarmos professores frustrados com os rumos da educação na atualidade, principalmente quando se deparam com discursos de adolescentes: “eu não reprovado mesmo” ou “não podem me reprovar”.

A implementação de programas de ciclos pressupõe um processo de reestruturação curricular, mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos, nas metodologias de ensino, na gestão da escola, na formação continuada de professores, na infraestrutura e condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação (MAINARDES, 2011, p. 3).

A implementação dessa proposta de ensino, exige mudança administrativa e pedagógica. Sendo a reestruturação a condição para resultados positivos, é um agravante a fala da professora em admitir que nem todos os profissionais da sua instituição gostam dessa organização do trabalho.

Nessa vertente, Akira revela ser adepto do Ciclo, mas não, um admirador como a professora Lúcia. Para ele existem pontos a serem considerados. Seu discurso evidencia um polo positivo relacionado à educação na perspectiva da autonomia, assim ensinar e aprender possibilita uma formação de seres “autônomos e livres” (COÊLHO, 2008. p. 5).

Por outro lado, o professor Akira acredita que há uma ausência no ritmo dos estudos e na sequência dos conteúdos a serem ministrados. Essa visão parece contraditória, uma vez que o Ciclo possibilita a autonomia docente na escolha dos conteúdos a serem ensinados. Ao entender que o estudante deva ter autonomia, pressupõe-se que, o professor também tenha essa mesma autonomia para buscar, reconstruir e criar seu plano de ensino de acordo com a idade dos estudantes.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à relação entre escola e família. Valentina expressa um sentimento de ausência, porém de reconhecimento. O fato é, em famílias economicamente desprovidas, os pais esquivam-se do processo educativo, não por vontade, mas por necessidade econômica.

Entre a fala dessa professora e a proposta PSE (2014) da escola pesquisada, há indícios de contradição. Enquanto ela reconhece a necessidade do trabalho como fonte de sobrevivência, demonstra também interesse na participação da família junto à vida escolar da criança. Por outro lado, o documento reconhece o trabalho da mesma forma, entretanto, parece aceitar esse argumento como justificativa para a ausência da família nas reuniões escolares. “A comunidade onde situa a escola, é constituída por famílias, sendo que a maioria dos pais de nossos alunos trabalha o dia todo, o que muitas vezes os impedem de um efetivo acompanhamento da vida escolar de seus filhos” (Projeto Sala de Educador, 2014, p. 3).

A mesma professora reconhece que tanto a escola, quanto a família têm suas funções no processo educativo. A cultura, resultado do trabalho humano sobre a natureza, tem se mostrado o fio condutor das ações docentes. Valentina entende que a cultura primeira, aquela constituída no cerne da família, se une a cultura segunda, a escolarizada, e se complementa. O sucesso escolar está no reconhecimento da cultura primeira, aquela que o estudante constrói na família. O respeito à cultura do aluno, permite a ele avançar em sua leitura de mundo (GADOTTI, 2004).

A questão que envolve educação e valores é evidenciada na fala de Laura ao afirmar que a “*educação é a base de tudo*”. Mas, o que seria esse tudo? Parece-me que, *tudo* é uma expressão utilizada quando o objeto não está bem definido. Isso dificulta expressar-se com clareza diante daquilo que questionado. Se a educação é a base de tudo, conforme o discurso de Laura, é possível dizer que “educar é trabalhar para que o Homem que está em cada indivíduo como possibilidade se torne real e os educandos reconheçam, vivam e afirmem sua humanidade, na esfera pública e privada” (COÊLHO; GUIMARÃES, 2012, p. 329),.

Diferentemente dos outros professores, Joana distingue duas formas de educação. A adquirida na família, cuja responsabilidade seria ensinar as regras de convivências sociais, e a outra pertencente à escola, que teria a obrigação de repassar os conteúdos curriculares. Esse modo de conceber a educação em duas vertentes, de um lado a família, do outro a escola, significa um delito contra a própria sociedade. As

famílias entregam seus filhos aos cuidados dos professores/educadores para continuação de um processo de formação do caráter e do intelecto, o profissional que desdenha disso e não toma a sério suas graves responsabilidades comete delitos de traição de confiança e de lesa-sociedade (MORAIS, 2003, p. 116).



Os pais conscientes ou inconscientes esperam que a escola possa continuar o processo formativo dos estudantes, no que tange à cidadania. Esse tipo de discurso usado pela professora é descontextualizado, entretanto presente nas escolas, uma vez que, “muitos (as) já superaram essa visão tão preconceituosa, mas ainda esse imaginário é pesado na sociedade e na docência” (ARROYO, 2011, p. 234).

A questão que envolve a participação da família na vida escolar de seus filhos, ainda gera polêmica. Inúmeros<sup>25</sup> fatores contribuem para acentuar essas ausências, em especial o trabalho. A maioria dos estudantes são de baixa renda, filhos de trabalhadores assalariados, que dificilmente conseguem conciliar seus horários com as reuniões escolares, devido a jornada de trabalho.

A família e a escola devem trabalhar em consonância para que os valores humanamente construídos possam ser parte de um projeto educativo comprometido com o ser humano. A escola, como instituição de formação para a vida em sociedade, não se limita a escolarização. Apenas escolarizar, é restringir o papel da escola, é negar a formação política e crítica ao estudante. Como nos apresenta Morais (2003), a função da escola em colaboração com a família é, também, formar o lado humano e o intelectual.

Outro ponto da educação que merece um destaque tem há ver com a questão dos conteúdos. Sempre que, o professor reduz suas aulas à técnica pura, dissociada da política, da ética e estética, seu trabalho se restringe ao que se chama de concepção tecnicista (RIOS, 2008). Essa visão técnica e utilitarista do ensino pode ser percebida nos discursos dos professores Akira e Joana, em detrimento da formação humana.

Se a escola é uma instituição que possibilita o alargamento cultural e a construção do conhecimento, deve-se criticar aquilo que se oferta como ensino, “a ampliação da idéia de conteúdos, que não se restringem apenas aos conceitos, mas englobam comportamentos e atitudes, aponta no sentido de se afastar de uma concepção de ensino marcada por uma valorização hipertrofiada da razão” (RIOS, 2008, p. 60). Diante dessas concepções (re)

---

<sup>25</sup> Enquanto professora, nesses doze anos, ouvi muitas justificativas de pais e professores sobre as ausências nas reuniões. De um lado os pais dizendo da incompatibilidade de horário, pois, frequentemente os horários em que iniciam as reuniões eles ainda estão em serviço. De outro, os professores, reconhecendo que, os pais daqueles que mais necessitam de acompanhamento não aparecem na escola, porque não gostam de ouvir apenas aspectos negativos de seus filhos, ou ainda por não terem tempo.

construídas culturalmente, é possível perceber os limites e possibilidades para a formação humana dos estudantes.

O conceito de cultura nos eixos simbólicos e concretos, mas também como conhecimento, a partir do olhar de Thompon (2011) e Coêlho (2012). Destaco o diálogo como elemento imprescindível, que transita entre os conceitos em questão. Sendo o diálogo um produto da fala, sua apropriação é necessária para o processo de esclarecimento, apropriação da cultura e transformação das relações homem-homem, homem-mundo (Freire, 1967; Habermas, 1998).

Parafraseando Gramsci, Severino (2012, p. 78) afirma que a cultura escolar contribui para disseminar dois tipos de formação: a ideológica e a contraideológica.

A educação tem papel importante na configuração e disseminação da ideologia e, portanto, na consolidação do consenso social, na preservação do bloco histórico dominante e na reprodução da estrutura de produção. Ela também pode afirmar a cosmovisão de um grupo não hegemônico, apresentando eventualmente um potencial contraideológico.

Essa discussão essencial na atualidade, que é tratar da formação do estudante. Por um lado, a escola traz marcas históricas da ideologia dominante, por outro não pode se eximir da obrigação em promover a contraideologia. Esse estado de autoconsciência é preponderante para a desocultação e desmistificação social. A imersão do “eu” nesse processo possibilita o reconhecimento de ser agente, ou permanecer paciente das ações que oprimem o ser humano.

A subjetividade mantém relação intrínseca com a cultura. Os valores, as crenças e o conhecimento são elementos construídos pelos homens e intermediados pela cultura.

Ao conceituar cultura, Thompson estabelece analogias entre a concepção descritiva e concepção simbólica. As concepções surgiram a partir do século XX com as descobertas da Antropologia. Há, portanto, duas formas de conceber a cultura: a visão reduzida associa-se a determinado grupo ou sociedade; a visão de totalidade concebe-a como pertencente ao homem.

A concepção descritiva de cultura refere-se a um variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas de uma sociedade específica ou de um período histórico. A concepção simbólica muda o foco para um interesse com simbolismo: os fenômenos culturais, de acordo com esta concepção, são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está

essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica (THOMPSON, 2011, p. 166).

Essa descrição facilita a transição de um estado para outro, das partes para o todo. As especificidades entre os conceitos estão relacionados ao modo como a cultura é percebida. Se a descritiva relaciona-se especificamente a um determinado grupo, a simbólica dispõe um alargamento das representações e significações. Não se trata de um povo, de um grupo ou comunidade, mas sim, do homem. “A cultura é permanente criação de significados, idéias, pensamento, conhecimento, teoria, prática, formas de expressão, obras de ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, bem como valores, direitos, desejos, sonhos e utopias” (COELHO, 2008, p. 1).

Considerar a escola pública como uma instituição cultural, requer o reconhecimento do homem como agente social. Se “a tradição burocrática da escola é um fardo pesado que limita os ideais de uma escola projetada para a liberdade e a autonomia. Mas é no interior dessa escola vivida que é possível construir outra escola” (GADOTTI, 1997. p. 6), edificada por uma pedagogia que reconheça o ser humano como sujeito histórico, produtor de cultura e conhecimento.

Reconstruir a escola na perspectiva cidadã está intrinsecamente ligada a conscientização, a reflexão, a problematização e a ação, como algumas de suas características primordiais, tendo a democracia como elemento fundante das relações. Ora, como ser cidadã se não reconhece o outro no processo? Como falar em democracia, se não possibilita ao outro o direito a interlocução?

Seria contraditório conviver na escola sem nos preocuparmos com a voz do interlocutor. A comunicação envolve componentes e, na ausência de um elemento, a linguagem torna-se vã, não se concretiza tampouco se estabelece nas relações e nos espaços escolares.

A falta de comunicação produz os discursos estéreis. Paulo Freire (1967, p. 93-94) há tempos se preocupava com a voz do sujeito. À medida que a palavra não encontra o outro no processo de comunicação, ela torna-se palavra oca, vazia, isto é, “ela é verbosa. Palavresca. É “sonora”. É “assistencializadora”. Não comunica. Faz comunicados”, e domestica o homem, encarcerando-o na posição de objeto.

Na escola pública o modo de codificação e leitura do mundo está associado ao modo como a linguagem se estabelece, seja pela “autoridade”, “resistência” ou “diálogo” (GIROUX, 1987).

No entendimento de Habermas (1998, p.104) a comunicação se estabelece diante do contato com o outro, ainda que gere tensões, “la acción comunicativa los agentes sólo pueden entenderse através de tomas de postura de afirmación o negación frente a pretensiones de validez susceptibles de crítica<sup>26</sup>”.

O diálogo é um requisito para o processo de ensino e aprendizagem na escola que se quer cidadã. A escola, presente no ideário freiriano, torna-se cultural, por também considerá-la “*aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não "incorporadas" no ser total e na vida plena do homem*” (FREIRE, 1979, p. 21).

Dessa forma, cultura e formação se unem nesse processo de instauração do diálogo. O alargamento cultural possibilita a formação para cidadania, conscientizando o estudante sobre seus direitos e deveres como agentes sociais. A escola não deve ser percebida como espaço reprodutivo e mercantil, mas sim, como instituição que possibilita a iniciação do estudante no mundo da cultura, do conhecimento, da criação e da sensibilidade.

### **2.3 Escola: o lugar do conhecimento**

Nesse item faço uma breve discussão sobre a história da escola pública. Evidencio seu caráter político, histórico e social. Parto do pressuposto que a escola é o lugar promotor de conhecimento erudito, que possibilita a formação plena da pessoa humana, responsável pela inserção do estudante na vida pública.

A escola como instituição pública e promotora de cultura, transcende a lógica do capital, uma vez que “o domínio do conhecimento, socialmente produzido e acumulado, passou a ser visto não como uma mera exigência do mercado, mas como o direito de todo

---

<sup>26</sup> “A ação comunicativa dos agentes somente podem ser entendidas através de posturas de afirmação ou negação frente as pretensões de validade suscetíveis a crítica” (HABERMAS, 1998, p.104) .

cidadão” (ARROYO, 2011b, p. 210). Compreendo a essência da escola sob o olhar de Carvalho (2005, p. 39), como um produto cultural, “o conhecimento é o centro da atividade numa escola e sua ação principal passa pela problematização do conhecimento”, à medida que oferta e garante o acesso às produções e bens culturais produzidos pelos homens.

A respeito disso, Imbert (2003, p. 29) atribui ao professor reponsabilidade pela travessia do senso comum ao crítico, certo que “o aluno progride rumo a um saber que lhe é estranho e ao mesmo tempo se revela a ele. Nessa progressão, ele deve ser ajudado, apoiado, guiado e controlado, porquanto ele não dispõe de força necessária para completar essa viagem sozinho e chegar ao fim do caminho”.

O professor tem uma função relevante na vida da criança, do jovem e do adulto, sua tarefa não é reproduzir conhecimento, mas conduzir os aprendizes pelos caminhos da crítica, e assim, consigam caminhar sozinhos na sociedade. É nessa atmosfera que compreendo a escola, como instituição social e histórica, o lugar de criação e apreensão do conhecimento elaborado, através de práticas dialógicas, como possibilidade para ser, conhecer, aprender e criar.

A escola é uma instituição da sociedade civil: um sistema social resultante da interação de diferentes agentes sociais. Ela se configura num espaço privilegiado e necessário para transmissão, apropriação e produção do conhecimento. Espaço importante onde professor e alunos vivem juntos a aventura de educar, ensinar, criar, recriar e descobrir seus próprios universos (CARVALHO, 2005, p. 51).

A escola caracteriza-se como um bem público, responsável por promover espaços de aprendizagem entre professor e estudante.

Nessa perspectiva, para melhor entender a necessidade em superar concepções ultrapassadas sobre o espaço escolar, delinieie um recorte histórico, que inicia a partir do olhar de Paulo Freire, na tentativa de promover reflexões em torno da relevância social da escola.

Houve um momento no Brasil, mais ou menos até os anos vinte ou trinta, a escola básica pública brasileira, em quantidade pequena inclusive era uma escola boa, séria e servia aos filhos das famílias chamadas bem instaladas, abastadas. É interessante observar que, na medida em que as populares, a partir dos anos 20, começam a pôr a cabeça um pouco de fora, elas vão percebendo e descobrindo que a educação tem uma força promotora, socialmente falando. Que a educação ajuda as pessoas a repor-se no conjunto da sociedade e então, os filhos dos poderosos faziam uma boa escola e continuavam poderosos (FREIRE, 1996b, p. 7).

A educação no Brasil sempre despertou inquietações e angústias, justamente por conferir a poucos, o que deveria ser de todos, a educação. Somente nos anos 60 e 70 do século passado a escola passou por transformações, isto é, foi reordenada ideológica e estruturalmente a nível nacional e internacional, “essa nova perspectiva leva a um esforço para universalizar a escola primária e, a seguir, o ensino fundamental” (CHARLOT, 2008, p. 19). Embora, a universalidade da educação básica permita aos filhos dos trabalhadores ingressarem no ensino público, não quer dizer que, esse acesso garanta a qualidade na educação ofertada aos pobres.

A compreensão da escola como lugar do conhecimento, passa pela valorização dos bens públicos, além de supor que

a necessidade e a importância de se criar uma cultura e uma prática de valorização do que é público [...], da coisa pública, do que por direito pertence a todos, é inerente à existência coletiva, ao bem comum, bem como de trabalhar para a superação de todas as formas de desigualdade, de criar e realizar direitos, de inventar a democracia e a justiça (COELHO, 2008, p. 7).

No que tange à democracia, considero como democrática, a escola que permite a participação ativa da comunidade escolar nas questões inerentes ao funcionamento da unidade, assim como aquelas que prezam pelo respeito e auxiliem na formação da pessoa humana e da sociedade.

A escola quando entendida como promotora do conhecimento e os estudantes como sujeitos pensantes, isso significa que uma das mais “altas e talvez a mais pura atividade de que os homens são capazes – a atividade de pensar” (ARENDETT, 2007, p. 13), assim, a escola passa a ter um compromisso com o pensar certo, na dimensão da crítica (SILVA; CARVALHO, 2011) e da curiosidade epistemológica (FREIRE, 2001).

“Tais expectativas colocam a escola diante da necessidade de repensar sua organização, de forma a torná-la, de fato, um espaço reflexivo e de aprendizagem para todos. E repensar sua organização significa refletir que a escola é local de vivência do cidadão” (MATO GROSSO, 2011, p. 12), de encontro, de diálogo, de respeito e alteridade. Enfim, “a tarefa fundamental da educação, da escola, ao construir e reconstruir e socializar o conhecimento, é formar cidadãos” (RIOS, 2008, p. 26), críticos, conscientes e justos.

“A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação reflexiva, da curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8), cujos estímulos

são fundamentais para que o estudante se reconheça sujeito do processo educativo, e que entenda sua possibilidade em vir a ser.

Nessa dimensão, tendo o ser humano como ponto de partida e de chegada, Freire (2001, p. 25) afirmar que, “não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico”.

Na mesma linha do pensar, Carvalho (2005, p. 91) reitera o pensamento freiriano, no sentido de que “a educação é sempre um ato intencional”. A intencionalidade é elemento fundante para uma ação competente.

A validação das práticas do professor associa-se a aprendizagem dos estudantes, porque “a validade do ensinar somente acontece quando os alunos aprendem a aprender, apropriando-se da significação do conteúdo ensinado. Daí, a competência científica, indispensável ao ato de ensinar, não é algo neutro” (ASSIS, 2007, p. 38), é intencional.

Isto é, a escola não pode ser extensão da casa, da rua, das mídias, de mera reprodutora de conhecimentos já sabidos, ao contrário, deve ser um espaço de possibilidades, de criação, de superação, de conhecimento, de estudo sistematizado e significativo, cujo alargamento cultural possa ser consolidado (COÊLHO, 2008).

Na discussão sobre espaços de aprendizagem, a família é a primeira instituição que forma, entretanto à escola possibilita a formação totalizante do estudante, “em que se pode desenvolver a abertura do pensamento, a rapidez de percepção, a capacidade de brigar por seu espaço” (ARROYO, 2011a, p. 190-191).

A escola é uma instituição que possibilita a construção do conhecimento, principalmente para a classe trabalhadora, desprovida historicamente desse bem. Em outras palavras, denota um espaço de ascensão social, ou ainda de sobrevivência. Sobrevive-se a miséria cultural, econômica, social, sobretudo a marginalização, em busca da emancipação “e superação da ordem social injusta” (MORTATTI, 2000. p. 259 -260) construída no bojo da sociedade brasileira.

A escola é uma instituição de respaldo social, sendo o espaço responsável pela educação formal dos indivíduos, face às expectativas das famílias e do Estado, tradicionalmente considerada como *lócus* de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas

tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. (MATO GROSSO, 2011. p. 12).

A escola é uma instituição promotora de conhecimento formal e lócus do saber. Ora, sendo a instituição promotora de conhecimento, torna-se incoerente a coexistência de discurso e práticas desarmônicas.

O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidades, de crítica, de sugestão (FREIRE, 2001, p. 37).

Essa visão invertida do pensamento e da ação não contribui para a formação do cidadão crítico. Os profissionais da educação precisam avançar rumo a uma nova leitura do espaço escolarizado, compreendendo-o como possibilidade de transformação, de crítica e conhecimento.

## **2.4 Educação cidadã na contemporaneidade**

Nesse item trago o conceito de cidadania evidenciado por vários autores já apresentados anteriormente. Por um lado conferimos a escola o predicativo de cidadã, por outro essa característica se apresenta como um desafio aos professores na contemporaneidade, no que diz respeito a sua práxis pedagógica, como também, a sua autoformação na perspectiva cidadã.

Atualmente, a escola enfrenta inúmeros desafios, de ordem conceitual, prática, política e ética. Isto é, a escola foi construída para determinado fim, mas, houve historicamente a ânsia de modificar essas finalidades, logo, criam-se estratégias políticas para que deixassem de atender apenas uma pequena parcela de pessoas, para atender significativamente o povo, o pobre.

Com toda certeza, emerge a necessidade de construir um projeto político de civilidade, tendo como base a educação cidadã, a formação humana construída por valores que transcendem a ordem hegemônica e a exclusão.

O que se busca na educação e na escola não é preservar a situação atual dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, mas a Ideia mesma, o projeto de



uma sociedade e de uma humanidade melhor, fundadas na liberdade, na igualdade, na justiça e na fraternidade, como algo a ser realizado (COELHO; GUIMARÃES, 2012, p. 326)

A busca é sinônimo de superação do estado original. Porém, a superação desse modelo educativo será efetivada quando os profissionais da educação compreenderem que “o ser humano contemporâneo não é, realmente, um homem em sua totalidade de possibilidades. Tornou-se um ser “partido”, “fragmentado”, multifacetado” (FERREIRA, 2008, p. 71).

A educação deve promover a verdadeira participação dos homens na esfera social, visando à contribuição “com os recursos simbólicos do conhecimento para garantir a todos o usufruto dos bens sociais e os direitos da participação político-social, mediados por direitos objetivos” (SEVERINO, 2012, p. 90).

A educação cidadã caracteriza-se pela busca de ações cingidas na democracia. Uma escola que se quer democrática envolve “Todos” no processo educativo. A gestão escolar, docentes, funcionários, estudantes, pais e a comunidade devem participar do Projeto político-pedagógico, com vistas a contribuir com a ressignificação da escola na contemporaneidade.

A escola cidadã preza pela docência, pela competência docente, como aquele que sabe desenvolver suas atividades diárias, “sobretudo quem sabe pensar e refazer sua profissão” (DEMO, 1998. p. 68), consciente de seu trabalho frente as exigências do mundo hodierno, sem perder o foco, a formação de sujeitos sociais comprometidos com a transformação da sociedade.

A educação cidadã tem condições de possibilitar a transformação social

se os docentes, dos anos iniciais da escola fundamental ao doutorado, constituem sua leitura, estudo, investigação, orientação dos escolares e a correção do que fazem, escrevem e expressam oralmente, como um autêntico trabalho intelectual, pensamento vivo, instigante da sensibilidade, da imaginação e da inteligência dos humanos e que, na aula, acontece diante dos estudantes; se estes participam efetivamente desses atos de criação e nos vários contextos da formação, interrogam, buscam o sentido, contestam e pensam o que lêem, ouvem, escrevem e fazem, podemos dizer: estamos inventando, fazendo verdadeiramente a escola, a universidade, a formação intelectual, a formação humana (COELHO, 2008, p. 4 – 5).

Independente da modalidade de ensino o professor deve ter a consciência do trabalho intelectual, e que suas ações buscam incentivar, orientar e formar o homem. O universo

educativo exige uma compreensão quanto à forma como os professores concebem a profissão, a educação, o ensino e a aprendizagem, o estudante e o conhecimento.

## **2.5 A formação do Ethos como desafio à práxis pedagógica**

Nesse item, trarei a concepção dos professores sobre o ser humano, e de que forma essa percepção do outro possibilita a compreensão das práticas pedagógicas. Um dos grandes desafios para a práxis pedagógica docente na contemporaneidade, é a formação do ethos discente.

Diante dos valores para a vida em comunidade, venho questionando-me sobre qual sociedade estamos ajudando a formar? Quem são os homens e mulheres que projetamos em nosso ideal de ser humano? As discussões possibilitam reflexões relevantes sobre o modo como a escola organiza seu projeto educativo. Tais questões relativas à formação são questionamentos que acompanham a pedagogia em seu percurso histórico.

As tentativas de resposta ocuparão a pedagogia em sua trajetória. Como formar? Pelo diálogo, pelo conhecimento, pela experiência, pela imitação, pelo ensino? Fabricar o mundo humano, a polis e formar o cidadão, transformar o filhote do humano é uma tarefa espontânea ou um projeto? (ARROYO, 2011b, p. 226).

Formar não é um ato espontâneo, mas sim, um ato consciente, portanto, exige dos professores clareza política e teórica. “É importante, ainda ressaltar que, quando o educador escolhe a abordagem pedagógica determinada, está optando, também, por determinada concepção de sociedade, educação e homem” (CARVALHO, 2005, p. 41), visivelmente percebidos em suas ações pedagógicas.

Desse modo, “afinal, que é o homem?” (FERREIRA, 2008, p. 53). Parafraseando Gramsci, Ferreira considera o vir a ser. A reflexão de Gramsci possibilita entendimento que o ser humano ideal, é visto na totalidade, com valores a serem construídos, com possibilidades, um ser autônomo, com sentimentos e capaz de viver em sociedade.

Neste aspecto, quando solicitados durante a entrevista, a falar sobre o sentido e o ideal de ser humano, os professores, sempre se referiam à formação para a cidadania.

De acordo com os discursos dos pesquisados, o ser humano ideal é uma pessoa que, no contato com o outro praticará o bem, superando suas dificuldades. Alguém que saiba viver em comunidade com autonomia e igualdade. Vale destacar que, algumas falas demonstram os desafios que professores, estudantes e famílias encontram no processo de formação do ethos. A violência, as drogas e a marginalidade são situações vividas em muitos lares e, de alguma forma o professor tenta ser um exemplo positivo para os estudantes.

*[...] é fazer com que o meu aluno, é, ele pratique o bem, acima de tudo, que ele adote a prática do bem, que ele seja um bom homem, que ele saiba viver em sociedade, você está entendendo?! [...] muitas vezes a gente entristece, quando você fica sabendo que aluno seu, está lá na Mata Grande<sup>27</sup>. Tem alunos que já passaram pelas minhas mãos, que está, mas assim, acima de tudo, quero ajudar a formar bons cidadãos, críticos, questionadores, e que pratique o bem, eu não sei se essa palavra está certa, mas, adotar a prática do bem, meu objetivo é esse. (Laís, 2014. Grifos meus).*

*É tudo isso que eu falei e muito mais. O ser humano, qualquer profissão você tem que ser. O professor principalmente, ele tem que ser humano em tudo. Nas atitudes, no contato com os alunos e pais. Tem que ser humano de verdade. Com a palavra humilde na frente. [...] Ser humano para mim, é ser humilde, ser carinhoso, é ter uma palavra amiga, independente se criança, adulto ou idoso. (Valentina, 2014. Grifos meus).*

*É difícil responder isso (risos). Pra mim é... ser humano é um ser dotado de sentimentos principalmente, de aprendizagem. É um ser dotado de sentimentos, um ser que aprende, um ser que tem dificuldades, um ser que supera suas dificuldades. É, ser humano é isso, é você ter vontade de aprender, mas também tem aqueles que não possuem vontade de aprender, por isso que eu estou falando que é um ser dotado de sentimentos. Eu acredito nisso que o ser humano é, um ser dotado de sentimentos, de emoções, de capacidade, mas também de muitos desafios [...], não é só questão do conhecimento né, é um ser dotado de sentimentos e emoções, em tudo que a gente faz tem sentimentos e tem emoções. (Lúcia, 2014. Grifos meus).*

*O Judô para mim é estilo de vida, desde os três anos faço Judô, e tenho isso na cabeça, é você ser útil na sociedade. Eu ser útil, e promover essa cidadania, poder colocar alguém melhor que a gente na frente. Então essas crianças e esses jovens aqui por ter tido contato comigo, levar uma coisa boa para poder não dar trabalho para a sociedade. É nesse sentido o meu ideal para essas crianças. Não é ser gênio, é conseguir ser autônomo,*

---

<sup>27</sup> Penitenciária Major Eldo de Sá (Mata Grande), em Rondonópolis- MT (215 km de Cuiabá).

*independente, essas palavras veio do Normal Superior<sup>28</sup>. Ser uma pessoa capaz de conviver em sociedade.* (Akira, 2014. Grifos meus)

Como eu falo para eles, vocês são especiais. *Nós acabamos nos tornando não só o professor, porque a gente acaba abraçando eles como se fosse até filho.* Essa semana, parei a aula e conversei com eles. Eu falei, se eu fosse uma professora que não gostasse de vocês, não ligasse para vocês, iria pôr minha perninha para cima e ficaria aqui, e não iria dar confiança para vocês. Meu salário ia cair, mas eu me importo com vocês. *E quero que vocês se tornem pessoas para viver em sociedade, que saibam caminhar. Eu estou dando o caminho para vocês. Eu sempre falo isso para os meus alunos. Eles têm que se preocupar com a base, que é o que eles estão fazendo aqui, para eles subirem.* Porque se continuarem brincando, um dia irão se arrependerem. Eu falo muito para eles a questão de valores, de comportamento. Porque *quero que eles sejam pessoas boas, dou exemplos de pessoas boas, para eles poderem se espelhar naquelas pessoas. Porque têm muitas crianças ali que a família é totalmente... é... o pai é drogado, a mãe é drogada, então nós damos exemplos de outras pessoas.* Eu tento fazer o melhor para eles, porque eles acabam se espelhando nós (Laura, 2014. Grifos meus).

*É complicado, porque se você olhar para cada lado tem uma ideia de ser humano. Está muito difícil essa reflexão para mim.* Porque se estou na igreja eu faço um tipo, se estou na faculdade é outro. *Acho que o ser humano tem que ser feliz, tem que buscar uma felicidade, uma felicidade que não vá atrapalhar o outro. É uma felicidade com limites, com regras sociais.* A sociedade está aí, as regras estão aí, e você tem que cumprir essas regras, mas você deve buscar sua felicidade. Para você buscar a felicidade, se é de realização material você vai ter que buscar esse bem material sem atrapalhar o outro, com estudo seu, com sua profissão você realiza aquilo ali, sem ferir o outro. A mesma coisa uma realização sentimental, contanto que você não fira o outro (Joana, 2014. Grifos meus).

As falas dos professores evidenciam a imagem de ser humano associada às qualidades, aos sentimentos e a convivência. As concepções de Laís, Akira e Joana referem-se ao homem clássico, capaz de viver em sociedade, sendo justo e honesto, praticando o bem. Essa relação social transcorre com respeito ao outro, porque “aprender é preciso, para viver. É

---

<sup>28</sup> A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. (SAVIANI, 2009, p. 143)

preciso aprender a viver. E este viver não é algo abstrato, mas algo que transcorre na *polis*, na sociedade organizada, na relação com os outros” (RIOS, 2008, p. 62).

É substancial entender que o ato educativo associa-se a ações humanizadas, tendo a instituição escolar como uma das responsáveis pela formação integral dos educandos. A escola deve ter como fundamento a formação para a cidadania, para a convivência, respeitando o outro como sujeito de direito.

Contrapondo as demais falas, Valentina e Lúcia destacam a afetividade como uma das características inerentes ao homem. O afeto é visto como um elemento relevante, portanto, deve ser parte constituinte de cada pessoa.

Atualmente, a aceleração do tempo, do trabalho, das relações interpessoais, que é própria da contemporaneidade impulsiona a vivermos em rotinas cada vez mais solitárias, seja pela exaustiva carga de trabalho ou pelos avanços tecnológicos, que nos conecta facilmente com o mundo, mas também, nos afasta cada vez mais do contato interpessoal.

Esse movimento acelerado e individualista deve ser discutido nas escolas, como uma forma de recuperar o diálogo, a proximidade entre estudante/família e estudante/escola. Os professores precisam entender que “o aluno é um ser ideal, concreto, presente na sala de aula, um ser que tem necessidades, interesses, sonhos, experiências de vida e representação da realidade” (CARVALHO, 2005, p. 54).

Em se tratando de conviver em sociedade, os dados revelam que Joana e Laura possuem uma imagem de ser humano interligado ao convívio social, às normas e às regras para se viver em sociedade. Essa visão está explícita na fala de Joana, enquanto da professora Laura está implícita. Quando o estudante reconhece as normas e as leis que regem uma sociedade, ele compreende que “a estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros” (JAEGER, 1995, p. 4).

A sociedade está formada por indivíduos que vivem juntos, de forma organizada, orientados por leis que regem o seu bom funcionamento, e garantem os direitos, assim como exigem que se cumpram os deveres.

Ao tratar os direitos e os deveres do cidadão, em especial das crianças e adolescentes, a Constituição Federal assegura que

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Se é dever do Estado primar pela integridade das crianças e adolescentes, a escola, órgão que o representa deve ter clareza sobre a função social da instituição, assim como do trabalho docente. Desse modo, Joana tem consciência que há estudantes em situação de risco, e seu dever como professora, sobretudo como pessoa é relatar bons exemplos para que os estudantes possam analisar e se “espelhar” em boas práticas. Parece-me que, agindo assim a professora tenta de alguma forma suprir as “falhas”, principalmente a “negligência” da família.

A família e a escola devem ambas cumprir seu papel, de garantir as crianças e aos jovens o convívio social e a formação para a vida em sociedade. A reflexão que segue volta às discussões sobre articulação entre educação e práxis pedagógica.

## CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito.

Paulo Freire

Neste capítulo versarei sobre educação e práxis pedagógica. Inicio por relacionar educação e práxis a um projeto revolucionário. Nesse estudo, entende-se por revolução, a capacidade que o homem tem, quando agindo com espírito crítico, para transformar a realidade. Desse modo, analiso as concepções dos sujeitos sobre suas práticas pedagógicas na intenção de entender como o professor pensa e reflete sobre o trabalho feito. Verifico, porém, a coerência entre o dito (discurso) e ação (prática), por intermédio das minhas observações.

Dialogar com os teóricos permitiu a compreensão de que, educação e práxis é uma exigência na atualidade. Considerando o processo histórico da educação com e para o povo, tornou-se fundamental disseminar uma pedagogia que atendesse às angústias do homem, e o pusessem na condição de sujeito. A pedagogia da práxis consegue, no movimento dialético, possibilitar uma leitura ampla da sociedade contemporânea.

### 3.2 Pedagogia da práxis

O termo pedagogia foi constituído na Grécia antiga, incorporando um duplo conceito, ora ligado às questões filosóficas centradas no caráter ético que fundamentaria as ações educativas, ora referenciavam ações em torno da psicologia (SAVIANI, 2007). O resgate conceitual clássico que Saviani apresenta, referem-se à Paideia.

A Paideia, embora seja um sonho distante, não é um sonho impossível. O que seria da humanidade se não houvesse os sonhos? Acreditar no ser humano, na mediação entre homem/realidade/ação/transformação é uma das características da pedagogia da práxis.

A pedagogia da práxis tem sua vertente metodológica na pedagogia crítica. A base dessas pedagogias é a Teoria Crítica<sup>29</sup>. Nessa concepção a educação é um modo de expressar a vida e sociedade.

A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os. Mas a pedagogia da práxis não é uma pedagogia inventada a partir do nada. Ela já tem uma história. Ela se inspira na dialética (GADOTTI, 2004, p. 28).

É oportuno observar as finalidades da pedagogia da práxis. É uma pedagogia inspirada na dialética, não foi criada no vazio. É válido ressaltar que, nesse estudo, defende-se a pedagogia da práxis como base teórica das ações docentes.

Compreendo que, “a pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo” (GADOTTI, 2004, p. 30), esse é o ciclo proposto para desvelar as relações antagônicas no bojo da sociedade.

### 3.3 A práxis

O termo práxis presente no pensamento de Marx, sem dúvidas, teve a intenção de explicar o processo de dominação da elite sobre a classe trabalhadora através do trabalho. Como atividade estritamente humana, o trabalho, é um elemento fundamental e inerente à vida do sujeito.

---

<sup>29</sup> Pucci (S. D. p. 2) “nos referimos ao pensamento de um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, alemães, que, a partir dos anos 1920, desenvolveram pesquisas e intervenções teóricas sobre problemas filosóficos, sociais, culturais, estéticos gerados pelo capitalismo tardio e influenciaram sobremaneira o pensamento ocidental particularmente dos anos 40 aos anos 70 do século passado. Esses pensadores constituem a chamada “Escola de Frankfurt””. Ver obra PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação (4ª edição). In: Bruno Pucci. (Org.). Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.



Pensar o trabalho, aqui nesse estudo, requer atribuir sentido as ações do professor. Para compreender o sentido da práxis, dialogo inicialmente com Vázquez (1997, p. 185). Refletir sobre essa questão, significa que, é preciso entender que há diferenças entre prática e práxis. Desse modo, “tôda PRAXIS é atividade, mas nem tôda atividade é praxis”.

A questão central é entender que práxis e atividades são ações distintas. A distinção entre essas ações são relevantes para entendermos que a educação deve ser um ato de consciente e intencional.

A práxis é uma atividade que resulta da reflexão/ação/reflexão/ação/transformação. A práxis é uma atividade que possibilita a transformação através da reflexão crítica que o homem faz sobre a realidade que o cerca.

A consciência leva o professor a refletir sobre o seu trabalho, e “distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características de empreendimento pedagógico” (IMBERT, 2003, p. 15). A consciência é um estado inerente ao homem, “a atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acôrdo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produto de sua consciência” (VÁZQUEZ, 1977, p. 189).

A discussão que envolve a práxis é possível e necessária. Vázquez e Imbert põe no centro das reflexões a distinção entre atividade e práxis. O professor deve ter a consciência sobre essa demarcação, pois assim, terá condições para auxiliar o estudante no processo de transformação.

A transformação do homem é possível quando, existe uma reflexão crítica sobre o que se faz no meio que atua. Essa reflexão deve ser teorizada. Em se tratando da relação indissociável entre a teoria e a prática, é preciso entender que “teoria e prática compõem uma trama densa, em que a passagem de uma para outra não é nem automática nem evidente. Entendo a teoria como a fala que brota da prática que, consciente de si, se sente incompleta. É o momento de astúcia da prática que se deseja recriada” (STRECK, 2003, p. 133).

A contradição teoria/prática foi percebida durante o desenvolvimento da pesquisa. Embora, os professores, colaboradores do estudo tivessem consciência do sentido da educação, alguns encontraram muitos desafios para desenvolver a práxis pedagógica. Enquanto uns supervalorizam a prática, outros não conseguiam relacionar

conteúdo/realidade/mudança. Quero dizer que, viver a práxis exige uma cisão entre a separação teoria/prática, homem/mundo, escola/sociedade. Com efeito, a consciência necessita da ação para se transformar em práxis.

A consciência conduz o homem a entender que “a práxis é ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada” (FRANCO, 2008b, p. 82).

É perceptível que o diálogo entre os teóricos convidados a problematizar a práxis são unânimes em afirmar que, a práxis, de forma alguma poderia permanecer na dimensão do pensamento. Embora os autores Vázquez e Freire possam se distanciar em algumas concepções, porém concordam que a verdadeira práxis obriga o homem a sair do estado de contemplação, para a ação.

Esse agir é composto por consciência e reflexão crítica. A práxis consiste no movimento que se faz em busca da verdade. A verdade para Vázquez (1997) pode e deve ser comprovada teoricamente. Exige-se do sujeito o elo entre teoria e prática, e somente com esses dois elementos é possível criar o terceiro: a ação.

Ao desenvolver a consciência da possibilidade de transformação, autoriza-se a propor a alteração das práticas escolares, bem como das condições institucionais em que estas se inserem. Esta é uma decorrência da assunção da natureza política da prática educativa, ação consciente que organiza as ações de modo a construir alternativas que redimensionem as práticas orientadas por uma *concepção bancária de educação*, tomando como referência a *concepção problematizadora e libertadora da educação* (FREITAS, 2004, p. 117. Grifos da autora).

A política presente na ação educativa consegue construir alternativas que redimensionem as práticas pedagógicas reprodutivistas, para as práticas libertadoras. Incoerente pensar que outra identidade docente teria condições para realizar a práxis pedagógica. Isto é, existe nessa relação entre o professor e os ideais progressistas, uma cumplicidade e um desejo, que impulsionam o homem a caminhar, convictos das possibilidades de transformação da realidade.

Os conceitos se modificam a partir do momento que a história também muda. A busca por novos sentidos na educação, nas práticas e no ensino, encontram na práxis um constante movimento de reflexão para a ação.

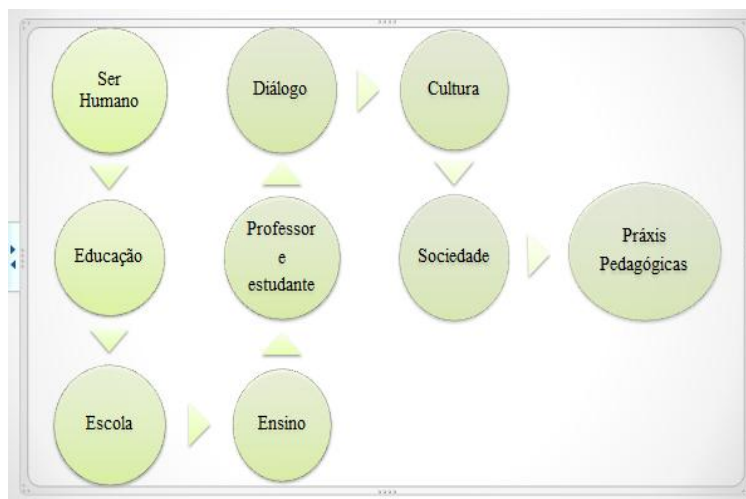
A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos. Para tanto, há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda

com seu inacabamento, conforme Paulo Freire e Charlot (FRANCO, 2008, p. 115 – 116).

O incômodo que impulsiona a buscar novos sentidos e significados para a própria existência humana. A inconclusão é um ato de consciência. Parto da concepção freiriana para entender que a finitude e inconclusão possibilitam ao homem um ciclo de constante modificação, na certeza que, “a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude” (FREIRE, 2001, p. 12).

Como professora e consciente da minha finitude, entendo que a práxis pedagógica é construída mediante a consciência, a reflexão e a clareza teórica. Para mostrar como as percepções de homem e mundo delineiam a práxis pedagógica, elaborei uma figura a partir das leituras teóricas que me cerquei ao longo do estudo, na intenção de promover uma reflexão sobre as representações e concepções que o professor desenha ao longo de sua trajetória educativa.

**Figura 1 – As concepções e suas relações com a práxis**



**Fonte:** Elaborado pela autora

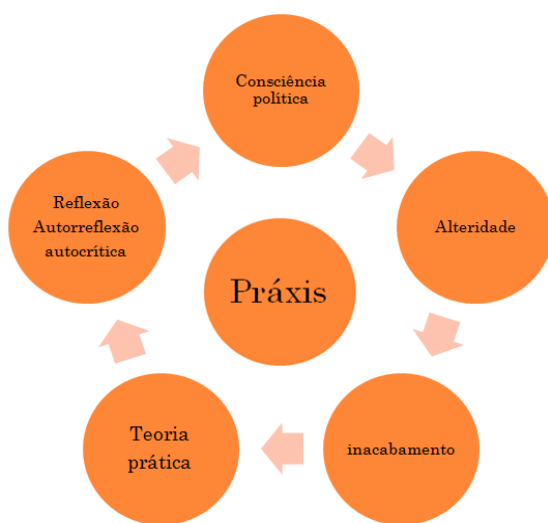
A Figura 1 sintetiza as concepções subjacentes à práxis pedagógica. O fio condutor das discussões sobre a práxis recai sobre a compreensão teorizada acerca do sentido de ser humano, de educação, de escola, de ensino, da relação professor e estudante, do diálogo, de cultura e de sociedade. Destaco a consciência e a compreensão teórica desses elementos, como fundamento concreto da práxis pedagógica.

As concepções estão associadas ao projeto político que o professor, consciente de suas ações, o projeta com a finalidade de demonstrar até que ponto as representações modelam suas práticas pedagógicas, entendendo isso, os professores compreenderão que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

Reconheço que a transformação é um processo lento e árduo, e que exige uma postura renovada diante das questões que envolvem o homem. Isso se faz pelas vias da consciência, da reflexão, de um projeto político individual. Digo individual, porque a mudança inicia em mim, e erradia ao outro.

A compreensão sobre a práxis pedagógica exige de nós, pesquisadores e professores, estudos teóricos e consciência política. O professor que espera mudanças radicais nas relações interpessoais, na organização escolar e na sociedade, precisa compreender que a práxis possui elementos essenciais que garantem a sua existência. A partir das minhas leituras teóricas, elaborei uma figura, sintetizando os elementos que, na minha concepção compõem a práxis.

**Figura 2 – Elementos essenciais que compõem a práxis**



**Fonte:** Elaborada pela autora.

A Figura 2 sintetiza os elementos essenciais que compõem a práxis pedagógica. Os elementos citados acima, se intercomunicam no sentido de que, um não se sobreponha ao outro. A interdependência entre esses elementos caracterizam a práxis pedagógica.

Desse modo, a pesquisa procura entender a relação teoria/prática no contexto da formação continuada, pois “a teoria adquire significado no confronto com os problemas da prática” (FRANCO, 2008, p. 113).

Do mesmo modo, Frigotto compreende o sentido uno entre teoria e prática, como elementos fundantes da práxis. “A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO, 1994, p. 81).

Em suma, para que o professor desenvolva a práxis pedagógica no contexto da escola, precisa apropriar-se dos conhecimentos filosóficos e teóricos, não só para entender a contemporaneidade, como também os processos teórico-metodológicos de sua práxis pedagógica. Como afirma Freire (2001, p. 28), “esta é uma luta que exige clareza política e competência científica”.

As disparidades entre atividade e práxis precisam ser conhecidas pelos professores, porque essa compreensão romperá com as práticas mecanicistas, “vistas sob a óptica da prática da produtividade, dos resultados, da relação entre custo e benefício” (COELHO, 2012, p. 230) em que as escolas estão submetidas.

A práxis é determinada pela dimensão política. O professor politicamente comprometido com a educação de qualidade social tem consciência dessa ação, enquanto possibilidade de transformação de vida concreta e simbólica.

Nesse contexto, apresentarei as concepções dos professores sobre as suas práticas pedagógicas, evidenciando o que sentem, pensam e como as desenvolvem em sala de aula.

### 3.4 - O que dizem os professores sobre suas práticas pedagógicas?

Discuto nesse item a concepção dos professores em relação as suas práticas pedagógicas. Igualmente, o discurso proferido por eles caminha no sentido de mudanças, de melhorar o que fazem. De modo geral, reconhecem que a atualidade exige um compromisso maior com o que se ensina e como se ensina.

É evidente que as representações e concepções estão interligadas ao “eu”. “A atividade docente não é exterior às condições sociais, psicológicas, emocionais, culturais do professor, ou seja, é um processo em que as dimensões pessoais e culturais dos professores interferem, modificam e compõem as condições de sua prática” (FRANCO, 2008a, p. 113).

O professor que pensa e reflete sobre sua prática pedagógica de forma crítica, é um docente que tem possibilidades de avançar na compreensão da práxis, rumo à educação libertadora.

Durante as entrevistas, ficou explícita que a mudança é concebida como algo particular, intrinsecamente ligada a cada um, e não a formação ofertada pelo PSE.

Os discursos dos professores evidenciam a contradição entre teoria/prática. A forma como concebem a educação, não condiz com suas práticas reais. Volto à discussão, a partir do pensamento de Franco (2008b, 88), “toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para que os que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que a ela são submetidos, dentro de uma postura ética”.

As intenções e percepções estão explícitas nos discursos, mas ausentes em quase todas as práticas observadas. Os discursos evidenciam aspectos particulares dos professores, com características que movem suas ações pedagógicas.

Quando perguntei que avaliação você faz da sua prática pedagógica e sobre a prática desenvolvida no II ciclo, os professores responderam que, às vezes são diferentes, em outros momentos são iguais, mas que precisam estudar para compreender o modo como os estudantes aprendem:

*[...] pra você melhorar a prática, você tem que ter a teoria, igual eu falei, que é um instrumento. A teoria é um instrumento, mesmo. Você é humana, a partir do momento, que você estuda, [...] começa a se sensibilizar com o aluno, porque o professor que não se sensibiliza, não tem como mudar essa prática. Então o intelectual ele tem tudo haver. Eu tenho que estudar (Laís, 2014. Grifos meus).*

*Eu gosto de fazer diferente. A leitura, por exemplo, é diferente. Têm colegas meus que me criticam, dizem que eu só fico inventando moda. Mas eu invento moda mesmo! Até os alunos gostam. Leitura com microfone, eles nunca tinham ouvido a voz deles. [...] o meu desafio é melhorar a minha prática. Como vou fazer isso? Estudando. Eu estou fazendo uma pós, mas está pouco. (Valentina, 2014. Grifos meus).*

[...] cada vez mais a gente tem que *procurar dar o melhor que a gente pode*, sempre em busca de aprender mais. *Eu estou sempre em busca de aprender coisas novas*, de aprender mais, tenho aprendido muito mesmo ali na Escola São José Operário desde que eu entrei lá (Lúcia, 2014. Grifos meus).

*A minha prática maior de docente seria na prática esportiva, na área de Judô. [...] E as coisas que a gente estudava na graduação tem embasamento. Estudei a Pedagogia, e desde o primeiro dia, Pedagogia não, Normal Superior. Da primeira letra até a última, eu aplicava nas aulas de Judô. E foi rendendo as aulas, melhorando minha prática lá. Eu acreditava que em sala, talvez por essa coisa do Judô, ia ser tranquilo aqui. Na primeira semana eu sai com o pescoço duro. Era uma sala que tinha 20 alunos só, muito diferentes. E lembro-me de uma frase que a Helena<sup>30</sup> falou no primeiro mês, “lá no Judô os meninos querem ir, aqui os meninos arrumam um jeito de sair da sala”. E depois que ela me clareou isso, eu tento montar o meu perfil de professor de sala de aula. Introduzindo essas coisas do Judô na aula, é isso (Akira, 2014. Grifos meus).*

[...] eu até comento com as meninas, a aula hoje foi gostosa, rendeu bastante todo mundo pegou o conteúdo, então essa reflexão eu faço terminando a aula. Hoje mesmo foi complicado dar aula. Porque o Cristian<sup>31</sup> anda muito estressado. *A mãe dele está mexendo com uns problemas de... Está fazendo tratamento de cabeça. Você sabe que atrapalha totalmente. Então hoje eu sai, e comentei com uma colega, hoje a aula foi difícil, os alunos falaram para mim: olha professora hoje foi tão complicado! Porque eles viram, eu fiquei tão baqueada sabe! Às vezes, você acaba demonstrando para eles né. Uai professora, hoje foi difícil, mas amanhã vai ser melhor! Eu falei: com certeza vai ser melhor amanhã e bola para frente, porque vai fazer o que né?! Esses alunos têm que estar incluídos<sup>32</sup> na sala de aula, e eles não te dão nenhuma base. Dão-te aquela turma, e te joga lá, pronto e acabou. Você entendeu? É você quem tem que correr atrás para poder lidar com aquela criança (Laura, 2014. Grifos meus).*

---

<sup>30</sup> Nome fictício para a diretora

<sup>31</sup> Nome fictício da criança.

<sup>32</sup> A professora Laura tem em sua sala regular, duas crianças especiais.

*Eu tenho muito que aprender sobre a minha prática pedagógica. Cada ano eu aprendo um pouquinho. Eu vejo pessoas que trabalham há vinte anos e estão aprendendo, que fala nossa eu fiz tal coisa, e hoje eu não faria. Eu tenho muito isso, vixe eu fiz tal coisa e não deveria ter feito, eu falei tal coisa e não deveria ter falado. A gente peca muito no falar. A gente fala muita coisa que não deveria falar. Até quando eu estou indo embora eu fico pensando, nossa eu não deveria ter feito isso. No outro dia eu repito, porque é algo que eu tenho que mudar em mim. Mas estou sempre buscando uma coisa diferente, sempre buscando. É difícil sair do conteúdo porque você precisa do registro no caderno, porque o aluno, já aconteceu isso comigo, de dar jogos, o aluno brincar na matemática com xadrez, dama e dominó, ele chega em casa e não tinha nada no caderno. Ele disse para a mãe que não havia feito nada, só brincou. Quer dizer, tem pai que vem e reclama. Não aconteceu comigo de reclamar, mas aconteceu com uma colega, de pai vir e reclamar. Então essa visão do pai também tem que mudar. O pai tem que entender que esse jogo tem um objetivo, não é que o filho não fez nada só brincou. Ele está aprendendo com a brincadeira. É uma prática. A minha prática pedagógica, eu tenho que trabalhar bastante ela sim (Joana, 2014. Grifos meus).*

Interessante perceber que na fala dos professores, a consciência aparece como elemento de reflexão do trabalho feito. O fato é, existe uma realidade escolar que não pode ser desconsiderada. As preocupações se relacionam ao querer dos estudantes, quer dizer, o que desperta seu desejo de estudar? Esse questionamento parece encontrar uma resposta nos discursos de Laís e Valentina, quando demonstram preocupação sobre suas ações, e, principalmente reconhecem que seu ofício exige um processo de ressignificação, que não acontece por outras vias, a não ser pelo estudo, preparo e mudanças metodológicas.

O pensamento de Carvalho (2005, p. 187) auxilia nessa reflexão reconhecendo que “a formação, preparação para a tarefa docente, exige um envolvimento com o processo de estudar, que significa *um quefazer crítico, criador e recriador* que se funda na análise crítica da própria prática”.

O estudo pode ser considerado nas falas dos professores, como o fio condutor das práticas pedagógicas. Não por acaso, a transformação das ações docentes mantém uma relação direta com a consciência. Também cabe destacar que, essas situações estão presentes nas falas dos professores, ainda que em forma de síntese. Por exemplo, a professora Laura brevemente relata um dia de trabalho, com poucos resultados, e a forma como faz a auto-reflexão dos acontecimentos em sala.



Outra questão evidenciada nos discursos de Laís e Akira refere-se à ciência, por compreender que tais mudanças acontecem pela união da teoria e da prática. Saber que não se dicotomiza teoria/prática (FREIRE, 1996), dela constitui o projeto de sociedade, que não se distancia da escola.

Por outro lado, a “sensibilidade” é destacada como elemento para mudança. O sensibilizar exposto por Laís, associa-se a estética, por entender que a forma como o professor percebe o mundo, a realidade e o estudante irão provocar sentimentos que o impulsionam a mudar a forma como agem e concebem as relações humanas. Por isso, “a sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” (RIOS, 2008, p. 97).

As diferentes formas de pensar o trabalho revelam as percepções e concepções dos professores, conforme a discussão de Franco no início do tópico. Tais diferenças são declaradas em alguns momentos da entrevista, por exemplo, com Valentina. De acordo com sua fala, ser diferente é prazeroso, principalmente quando o assunto é leitura, mas ser diferente causa estranhamento nos pares.

A leitura é um processo vivo nas instituições de ensino, porque a todo instante professores e estudantes estão em contato com as letras. Não significa que essa vivacidade esteja relacionada à fluência no entendimento de um texto. Pensar o trabalho com leitura requer uma reordenação da aquisição do sistema linguístico.

Aprender a ler é também ser capaz de trabalhar os conceitos e as articulações lógicas do texto, de compreender o sentido do que se lê e se ouve na fala dos outros, na aula, na conferência, na televisão ou no discurso político. Por mais que se tenha avançado, há muito que se fazer em relação ao aprendizado da leitura na formação das crianças, jovens e adultos (COELHO, 2012, p. 231).

A leitura e escrita são instrumentos de luta incessante pela cidadania e pela compreensão do mundo. São

condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, um *processo político*, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonogado e que é um capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios (SOARES, 2012, p. 59).

Os deveres, assim como os direitos dos estudantes, devem ser garantidos em nossas escolas públicas. Ler e escrever com competência é uma exigência social que garante a participação na ativa na sociedade.

No que tange a identidade docente, a fala de Akira relata que sua referência docente é o trabalho com o judô. Estabelece analogias entre os aprendizes de judô e seus estudantes da educação básica. Enquanto o primeiro grupo participa do esporte por escolha e gosto, o segundo tenta de alguma forma desvencilhar-se dos estudos. O que faz o esporte tão agradável? E a escola desagradável? Será que os estudantes têm clareza sobre a importância da escola em sua vida?

Em conformidade com a reflexão de Charlot (2010, p. 214), a escola precisa desenvolver em seu cotidiano a “equação pedagógica”, ou seja, um esquema onde se privilegie “atividade, sentido e prazer”. É preciso considerar o contexto escolar como possibilidades para aprender através do ensino contextualizado e intencional. Aquele que provoca e desperta no educando a vontade, a criatividade, a reflexão, a criticidade e a humanização.

A educação humana considera o respeito à diversidade e as especificidades de cada estudante. A fala de Laura apresenta a educação especial como um desafio à educação. O agravante, segundo a docente tem raízes formativas. O professor, de modo geral não está preparado para atuar em sala de aula com estudantes que precisam de atendimento diferenciado.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 9).

O fato de o Mec garantir políticas inclusivas, não significa que tais propostas sejam implementadas nas escolas públicas, como deveriam. Essa discussão envolve um todo, desde a formação inicial do professor até a continuada, porque a inclusão com respeito às diferenças é um direito adquirido constitucionalmente.

Compreendi que a inclusão na escola ocorre de forma superficial, porque o professor não tem suporte teórico-metodológico para atender as especificidades das crianças. A

pesquisa revelou que a inclusão<sup>33</sup> depende do comprometimento cognitivo da criança e do adolescente. Desse modo, quanto mais déficits tiverem, maior será a distância entre estudante e ensino.

No que se refere às práticas de salas de aula, os professores são unânimes em dizer que é preciso mudança. A esse respeito, Joana enfatiza que precisa mudar seu perfil docente. A fala revela que a família muitas vezes não compreende as metodologias adotadas pelos professores, principalmente quando relacionado ao lúdico.

A reflexão proposta por Joana retoma a concepção bancária da educação. A sociedade criou um modelo tradicional de organização escolar que, tanto a escola quanto a família têm dificuldades para abandonar. O ensino tecnicista, reprodutor do conhecimento ainda está presente nas escolas. Essa afirmação está explícita na fala da mesma professora, ao dizer que: *“é difícil sair do conteúdo porque você precisa do registro no caderno”*.

Essa concepção bancária acompanha a escola desde seu surgimento. O professor é visto como o detentor do saber e, apenas repassa, instrui, deposita e guarda o conhecimento. Ao passo que, o estudante, em sua posição de objeto, “apenas” abstrai, ou não, aquilo que lhe é repassado (FREIRE, 1987).

Considerando a problemática do objeto de estudo, a práxis pedagógica e a formação do professor na escola pública, seria incoerente apreender apenas a dimensão do discurso. Nessa perspectiva, através das observações pude compreender e verificar como o professor desenvolve a práxis.

### **3.5 – A prática pedagógica dos professores: possibilidade de práxis?**

Esse item dedica-se às minhas anotações e percepções durante o período de observação das práticas pedagógicas, sob o olhar da prática dos professores sujeitos da

---

<sup>33</sup> A professora Joana, em sua sala regular atendia um estudante autista. Segundo ela, o grau era severo. Embora não tenha visto o laudo, percebi nas observações que essa criança comportava-se diferente das demais. Ele andava pela sala de aula, com o dedo indicador desenhava nos vidros da janela, ou nas carteiras. Em uns momentos, quando aparentava desconforto, ele gritava. E mesmo assim, permanecia mimetizado entre os moveis da sala. Tanto a professora quanto os demais estudantes não se incomodavam com a atitude dele. Na verdade, era como se não existisse dentro daquele espaço.

pesquisa. Perceber através dos meus olhares a práxis pedagógica de cada professor foi, sem dúvida, uma tarefa delicada da pesquisa. Por um lado tive colaboradores solícitos, que não se importavam em compartilhar suas práticas, por outro aqueles que desconfiavam a todo instante do meu olhar.

A observação é um requisito relevante quando o problema da pesquisa relaciona-se à práxis. O desafio ainda é tornar indissociável o que os professores pensam e o que fazem. Para explicar esse movimento, parto da concepção de Freire sobre a palavra verdadeira, proferida com consciência política e ideológica.

Ao estabelecer analogias entre discurso e ação, percebi que no espaço escolar, existem duas identidades docentes. Enquanto uma se mantém fechada, com práticas utilitárias, a outra se abre às possibilidades do ensino.

Ser progressista ou conservador, não está, de forma alguma nessa pesquisa relacionado aos materiais didáticos utilizados em sala de aula, mas sim, ao modo como percebiam os estudantes em sua dignidade humana.

Ao tratar a ação docente, utilizo o termo tendência para referir-me a postura adotada pelo professor. Certamente, essa discussão é sempre tensa, principalmente se aquele que o é, não se considera, ou não percebeu sua tendência no processo educativo. A postura do professor diante de seu objeto de estudo, o faz tecnólogo do ensino ou agente social.

Para exemplificar os recursos utilizados pelos professores no período de observação, elaborei um quadro com os materiais didáticos e paradidáticos, em que os sujeitos utilizaram em suas aulas.

#### **QUADRO 1 – Recursos didáticos utilizados nas aulas**

<b>Professores</b>	<b>Recursos didáticos<sup>34</sup></b>
<b>Akira</b>	✓ Livro didático

<sup>34</sup> Referentes aos materiais pedagógicos utilizados com frequência, ou esporadicamente em sala de aula.

<b>Laura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Livro didático e paradidático;</li> <li>✓ Textos;</li> <li>✓ Sala de Vídeo;</li> </ul>
<b>Laís</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Livro didático;</li> <li>✓ Sala de Vídeo;</li> </ul>
<b>Lúcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Livro paradidático;</li> <li>✓ Textos;</li> <li>✓ Jornais;</li> </ul>
<b>Joana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Livro didático e paradidático;</li> <li>✓ Textos;</li> <li>✓ Material concreto (tampas de garrafa pet);</li> <li>✓ Sala de Vídeo;</li> </ul>
<b>Valentina</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Livro didático e paradidático;</li> <li>✓ Textos;</li> <li>✓ Caixa de som;</li> <li>✓ Microfone;</li> <li>✓ Cartazes;</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O quadro acima exemplifica os materiais didáticos mais utilizados pelos professores pesquisados. Embora, “praticamente todos”, utilizassem os mesmos materiais, o diferencial sempre esteve nas posturas dos educadores diante do ensino e do estudante.

Tratar o material didático é interessante, já que ele possui uma finalidade que lhe é singular, isto é, de provocar e estimular a sensibilidade criativa, pressupondo que seu uso forneça pistas em torno das atividades a serem desenvolvidas (DEMO, 1998).

Considerando as pistas didáticas fornecidas pelo quadro 3, é possível inferir que elas revelavam não só o que seria desenvolvido, como também, em alguns momentos deturpava as intenções. Embora um recurso diferenciado tenha sido introduzido em uma aula, necessariamente não implicou significativas mudanças.

Isto é, o uso de outras tecnologias, além do livro didático, aplicadas de forma descontextualizadas não produzem impactos significativos no processo educativo. Percebi isso, quando Joana e Laura, ao organizarem uma aula conjunta na sala de vídeo para sistematizarem um conteúdo, não conseguiram avançar, permanecendo no campo da recreação, da diversão, competição, como se fosse uma gincana entre os estudantes. Não houve o resgate posterior, tive a sensação de ruptura entre o que se faz em sala, e o que se faz fora dela.

Por outro lado, Laís soube utilizar esse mesmo recurso, ainda que tenha feito somente uma vez, durante minhas observações, soube explorar o recurso audiovisual, retomando o conteúdo em sala de aula. Conseguiu estabelecer analogias entre o conteúdo e a apresentação do vídeo.

Com relação à Lúcia, em virtude da gravidez, teve que se afastar das atividades, para gozar da licença maternidade. Acompanhei poucas aulas, mas pude notar que a sala estava sempre organizada, as crianças faziam os exercícios propostos com tranquilidade. As atividades geralmente foram transcritas no quadro de giz ou em folhas impressas. Não observei o uso do livro didático.

O livro didático foi muito utilizado por Akira. Não houve exploração além do previsto nas páginas do livro, assim como, não houve a utilização de outros recursos ou estratégias. O que não ocorreu com professora Valentina. A sua postura em sala revela seu apreço pela docência. A sua metodologia diferenciada possibilitou aos estudantes a iniciação à pesquisa. Isso foi possível pela ruptura em seu planejamento, a professora sempre deixou claro suas intenções com o ensino. Em sua entrevista, a professora afirma *“eu gosto de propor para eles, de perguntar o que eles pensam. Porque eu falo para eles assim: vocês têm que aprender a falar a opinião de você, o que pensam”*.

Em relação ao trabalho docente e sua interação com o estudante, percebi que o envolvimento dos educadores com seus aprendizes são em alguns momentos de intensa criação, mas em outros não. Para melhor expor os dados da pesquisa, elaborei um quadro a partir das observações. Nele, evidencio a relação entre o professor/estudante/práticas pedagógicas na perspectiva de limites para a criação da práxis.

**QUADRO 2 – Os limites percebidos diante da possibilidade da práxis**

Professor (as)	A relação professor/estudante/práticas pedagógicas
<b>Laís</b>	<p>A professora tinha um jeito particular de tratar os estudantes, essa relação era recíproca. Ainda que fosse para chamar atenção de alguns deles, o fazia com olhar severo, mas com a voz branda. A sua relação com a religião foi evidenciada em suas práticas. Ainda que, a escola lócus seja cultivada no catolicismo, há uma prática que somente encontrei em suas aulas. Antes de iniciar, a professora fazia uma oração, não só agradecendo a Deus, mas também pedindo proteção para as famílias dos estudantes. Interessante essa dinâmica. Ao entrar na sala, os estudantes, de pronto solicitavam que fizesse a oração. Suas aulas foram sempre dialogadas e participativas, havia sentido no que estava sendo apreendido. De modo geral, os encaminhamentos foram sempre os mesmos: o diálogo com o texto, os estudantes participando da leitura (cada um lia um trecho, em seguida a professora comentava) e a organização dos estudantes (sempre em semicírculo).</p>
<b>Valentina</b>	<p>Em todas as aulas, sem exceções a professora demonstrava sua angústia e preocupação, não só com a aprendizagem dos estudantes, mas, sobretudo com eles, com seu bem estar. Aproveitava as atividades desenvolvidas para explicar a eles quão relevantes é o ensino, a escola e o processo educativo na vida deles. O diálogo esteve presente em suas aulas. A professora valorizava cada produção, participação, bem como provocava e possibilitava ao estudante ser agente construtor do conhecimento. A sua metodologia contemplou atividades de pesquisa e apresentação de seminário.</p>
<b>Lúcia</b>	<p>A professora Lúcia teve o privilégio de conviver com estudantes participativos, praticamente inexistiam estudantes com desafios, o percentual era ínfimo quando comparados aos demais. Recordo-me apenas de <i>uma criança</i> que estava distante de aquisição da tecnologia escrita (não alfabetizada). Nas poucas observações, pude notar que a professora utilizava materiais do dia a dia para estimular as crianças no desenvolvimento das atividades, por exemplo: o jornal.</p>
	<p>Dentre os sujeitos da pesquisa, esse foi o único professor que demorava a</p>

<p><b>Akira</b></p>	<p>iniciar as aulas. Isso aconteceu em vários momentos, geralmente tentava estabelecer um diálogo com os estudantes, sobre assuntos alheios a escola, outras vezes aparentava não ter se programado devidamente para as aulas. Ainda que, a sala apresentasse um número considerável de estudantes, com desafios a serem superados, isso tornou-se um limite, quando considera-se a <i>intuição</i> como norteadora de muitas de suas ações. A metodologia, sempre a mesma, com exercícios e correções. Às vezes, solicitava que os estudantes fizessem a leitura do exercício (que estava no livro didático), para que ele pudesse responder no quadro de giz.</p>
<p><b>Laura</b></p>	<p>A professora, em detrimento as demais, lidou constantemente com desafios. Penso que, dentre eles, o espaço físico e a existência de estudantes especiais foram os desafios mais complexos. A sala era grande, o número de estudantes também. Os estudantes sentavam em filas para manter a organização da sala. Isso dificultava ouvirem o som da voz da professora. A acústica não auxiliava no entendimento, desse modo, sua voz sempre era encoberta pela voz dos estudantes. O tempo foi um fator preponderante, quero dizer que, os momentos em que a professora <i>“desperdiçava” pedindo silêncio</i>, ou ainda que <i>“prestassem atenção”</i>.</p>
<p><b>Joana</b></p>	<p>A professora demonstrou durante suas aulas uma postura sempre muito fria e distante em relação aos estudantes. Não havia uma afetividade explícita, até mesmo o sorriso era contido. Quando solicitada ela se dispunha a auxiliar o estudante. O estudante sempre objeto das práticas, não participava efetivamente do processo de ensino. Percebi que durante as atividades, os estudantes não recebiam estímulos. Ainda que, tenha possibilitado o manuseio de material concreto, isso não modificou a postura hierárquica entre ela e as crianças. Na sala havia um estudante especial. Ainda que, a criança tivesse um monitor para acompanhá-la, o que senti e observei era a indiferença à diferença. A criança era mimetizada entre os móveis, tão invisível, que nunca despertou (nas observações) um gesto de preocupação docente. Em vários momentos ele vagava pela sala, e nem sequer os colegas estranhavam seu comportamento. Durante a entrevista ela relatou-me que ele era autista severo, e sua especificidade era um grande desafio para ela.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora.



No quadro acima é possível perceber que as práticas pedagógicas dos professores são distintas, e de certa forma, revelam que existe influência das experiências vividas e da formação acadêmica, na forma como percebem os estudantes, a educação e o ensino.

O professor comparece às escolas para o exercício de sua prática. Que prática é essa que ele pode ou deve desempenhar? Como, de repente, contrapondo-se à lógica das relações sociais contemporâneas, está esse professor se organizando para dar conta de ser reflexivo, criativo e pesquisador? (FRANCO, 2008, p. 113).

É preciso refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores na contemporaneidade, e a forma como isso interfere em suas ações pedagógicas. Nos discursos dos professores, essa relação está associada à tendência, ainda que não o digam com tais palavras, é perceptível quando atribuem a si mesmos o processo de ressignificação de suas atividades práticas.

Quando me propus a observar a sala de aula, o objetivo era compreender o que seria relevante para efetivar uma formação humana na perspectiva da educação cidadã, sob os princípios da práxis. Torno a dizer que, entre práxis e atividade existem diferenças. O pensamento de Vázquez afirma que a práxis sempre será uma atividade, mas nem sempre uma atividade pode ser práxis.

O trabalho docente deve ser rigoroso e consciente. A ação do professor em sala de aula pode auxiliar o estudante a desenvolver o espírito crítico, mas isso está condicionado à metodologia empregada. Espera-se que os professores

compreendam e explorem as contradições no trabalho de transformação da sociedade, bem como aproveitem as possibilidades concretas de realização de um trabalho rigoroso e crítico, na escolha dos livros e na aula, por exemplo, no sentido de ensinar os alunos a questionar, a pensar e a criar, abrindo caminho para a paulatina constituição e afirmação de sua autonomia (COELHO, 2011, p. 323-324).

A sala de aula constitui-se em espaços de aprendizagens. Os professores precisam entender o valor do seu trabalho, e principalmente o valor e significado dos conteúdos a serem ensinados. Entendo que o ofício docente não se reduz ao ensino conteudista. O professor é o mediador do ensino. Cabe a ele ensinar aos estudantes a prática do diálogo, da crítica e do questionamento.

O processo de ressignificação das ações docentes, “independentemente do trabalho de sua produção e superação, o que está em questão na escola é a busca do sentido e da gênese do real, do mundo, da vida coletiva e pessoal, da educação e da escola” (COÊLHO, 2012, p. 242).

Em meio aos conflitos diários, o querer ser, e fazer o melhor, nem sempre foi concretizado. Existiam singularidades em cada sala de aula que, desafiavam os professores, e a sensação que tive muitas vezes, foi de impossibilidade e frustração frente aos desafios.

Ainda que, os profissionais possuam a concepção de educação cidadã, as práticas pedagógicas, foram desenvolvidas com pouca participação dos estudantes. Em quase todas as salas de aula, os exercícios propostos exigiam o mínimo de esforço do estudante. Os exercícios não possibilitavam a leitura de mundo, uma ligação com a realidade para além do currículo<sup>35</sup> disciplinar.

Quando a escola proporciona a todos a experiência da Leitura do Mundo, está interrompendo a tradicional prática escolar de separar o conhecimento da realidade e potencializando a sua capacidade de integrar no seu currículo escolar a história de vida das pessoas que dela fazem parte (CARIA, 2011, p. 119).

Essa forma de pensar a dinâmica em sala traz como eixo de discussões a forma como o currículo é pensado na escola. Neste estudo, não discutirei sobre esse tema. Entretanto é relevante entender que, ao acrescentar a crítica às disciplinas, constatou-se que o currículo disciplinar não valoriza os saberes dos estudantes, tampouco possibilita a eles uma visão de mundo, e desperta a curiosidade epistemológica (LOPES, 2008).

Isso revela que o desafio se concentra em adotar na escola pública, a reflexão crítica como ponto de partida para a ressignificação das práticas pedagógicas do professor. Nessa interface entre ação pedagógica e formação significativa,

a constituição do trabalho de formar, ensinar e aprender como trabalho intelectual exige disciplina, dedicação, esforço, superação da preguiça mental e libertação de professores e alunos que, às vezes, são escravos do mero cumprimento de tarefas e obrigações relativas a aulas, frequência,

---

<sup>35</sup> A obra de Alice Casimiro Lopes trata sobre o currículo envolvendo reflexões e analogias sobre o tema. “O currículo disciplinar é entendido como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento, enquanto currículos integrados são entendidos como algo baseado nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento” (LOPES, 2008, p. 43).

trabalhos, provas e notas; escravos da preguiça de ler, estudar, pensar e criar (COELHO, 2010, p. 3).

A atualidade exige dos professores uma rotina, com reflexão e avaliação das ações. O compromisso docente é fundamental para a “construção de uma nova sociedade verdadeiramente humana onde a fraternidade, a solidariedade e a justiça social sejam reais e não um discurso ôco, instrumento de agudização da desigualdade” (FERREIRA, 2008, p. 64).

A escola é uma instituição multicultural<sup>36</sup>, composto por complexos, estruturas menores que formam o todo social. A articulação entre igualdade e diferença é um desafio na escola pública. Tal visão remete as práticas das professoras Valentina, Laura e Joana. Essas professoras conviviam com estudantes especiais<sup>37</sup>, entretanto a diferença estava na relação professor/estudante e na deficiência. É sabido que, em casos severos o professor não consegue estabelecer a aproximação com a criança.

Os direitos dos homens são garantidos pela igualdade, nestes termos

nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são ‘os/as mesmos/as’. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAU, 2012, p. 27).

As diferenças devem ser transformadas em igualdade, na medida em que se reconhece o outro como um sujeito de direitos.

Entre tais formas de conceber o fazer docente, preocupe-me em manter um olhar cuidadoso em relação aos sujeitos, com isso, pude notar que os professores Laura, Joana e Akira, embora apresentassem um cuidado com o discurso, voltado para a educação cidadã, o movimento em sala de aula ficou imperceptível. As ações mecânicas, com perguntas e respostas, apenas com o uso do livro didático, empobreceram e distanciaram o envolvimento dos estudantes em atividades desafiadoras, que exigissem deles uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido pela disciplina.

---

<sup>36</sup> Ver a obra Didática crítica intercultural - aproximações, de Vera Maria Candau, 2012.

<sup>37</sup> Autista, TDAH e Esquizofrênico.

Essa prática ingênua que muitos professores utilizam em seu dia a dia, apenas para cumprir uma carga horária, uma jornada de trabalho, é o mesmo que negar o ensino de qualidade ao estudante, sobretudo uma formação para a vida em sociedade.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996, p. 17-18).

O rigor metódico conduz a prática do pensar certo e a problematização das situações concretas. Por outro lado, o saber ingênuo, produto da espontaneidade, acontece porque “o professor que se transformou num mero especialista em transmitir conhecimento no cotidiano da sala de aula está contribuindo de forma significativa com o esvaziamento de sentido da educação” (CARVALHO, 2005, p. 82), por desconhecer o real significado da educação como instrumento de luta e transformação social.

É importante trazer o pensamento de Paulo Freire sobre as tendências dos professores, na certeza de conduzi-los a reflexão crítica sobre como exercem seu trabalho na escola pública. Nesse momento, caracterizo as práticas pedagógicas como tendência progressista e tendência conservadora.

Durante o estudo percebi que, há dois grupos de professores. Um caminha na perspectiva da vida, outro nas trilhas da morte. A morte é simbólica, mas não deixa de ser morte, porque aniquila as possibilidades do vir a ser homem social.

Ainda que, Valentina e Laís ajam na perspectiva da cidadania, precisam avançar para construir a educação libertadora com base no pensamento freiriano. Esse modo de educar “para a democracia, para a tolerância, para o consumo, para o trânsito — exigências de uma formação que prepara o indivíduo para as novas *necessidades* de um mundo cada vez mais complexo” (FERREIRA, 2012, p. 109).

Educar para a libertação envolve, entre outras coisas, entender que “o papel da escola é, através do conhecimento, potencializar a capacidade crítica e criadora de todos os alunos. A educação para a cidadania implica o entendimento de que o aluno tem que ser formado para ser sujeito do seu próprio processo de conhecimento” (CARVALHO, 2005, p. 217).

Difícil estabelecer uma análise profunda sobre a professora Lúcia, em função dos poucos momentos observados. Entretanto, é possível dizer que suas práticas caminharam para promoção da criatividade do estudante.

Nas observações, ficou evidente que as experiências interferem no modo como alguns professores agem. Valentina tenta não reproduzir em sala, suas experiências enquanto estudante (educação básica e da Universidade). Para melhor ajudar seus estudantes no processo de autonomia, a professora envolveu-os na organização e apresentação de um seminário. Formou equipes, com pesquisas e exposição final do trabalho.

Esse modo de organizar o trabalho demonstra preocupação com a emancipação do estudante, porque “a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade” (DEMO, 1998, p. 8).

A metodologia, que envolve a pesquisa deve consagrar-se dentro das instituições de ensino, como uma prática inerente a docência (VEIGA, 2009). A escola precisa reorganizar seu currículo escolar. Essa reorganização será possível quando os professores criarem

alternativas para superar a lógica elitista, classificatória e excludente que a orienta, reconstruindo-a na perspectiva da educação popular; fazendo da escola um espaço de debate, de tomada de decisões, de construção do conhecimento, de sistematização de experiências; um centro de participação popular na construção da cultura (FREITAS, 2004, p. 34).

Os professores Akira, Laura e Joana possuem uma postura que distancia a formação humana do estudante. As suas práticas evidenciaram que “ensinar ainda continua sendo, em grande parte, transmitir aos alunos o saber sistematizado, ordenado e acabado, verdades das ciências, das letras, das artes e da filosofia, a serem assimiladas, apropriadas e consumidas” (COELHO, 2012, p. 231).

A pesquisa demonstrou que, existe um entendimento superficial sobre práxis. Neste item, em qual destaque o período de observação nas salas de aula, questionei-me sobre a possibilidade da práxis e, constatei sua ausência. O ensino, de modo geral é muito técnico. Ainda que, alguns professores tentem introduzir o diálogo em suas atividades, por exemplo,

ele torna-se um monólogo. Apenas o professor detém a fala. A racionalidade<sup>38</sup> técnica ainda prevalece nas práticas dos professores.

Por outro lado, o professor ao possibilitar atividades que envolvam a construção do conhecimento estará ajudando a construir não só um novo modelo de homem, de ensino, de educação, mas também de sociedade.

Dai a importância em retratar a questão da prática pedagógica associada à formação continuada docente. Segue, portanto, algumas considerações sobre a política de formação continuada de professores em MT.

---

<sup>38</sup> Ver artigo de Diniz-Pereira: Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. “De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 35).

## CAPÍTULO 4 - A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROJETO SALA DE EDUCADOR

Uma formação intencional e comprometida com a cidadania e a qualidade do *vir a ser* humano, não é algo que se possa fazer de qualquer maneira ou de forma aligeirada queimando etapas fundamentais a sua efetivação, muitas vezes para emitir certificados e garantir estatísticas mais “confortáveis” para a divulgação na mídia e à legitimação de decisões programáticas oportunistas. Uma formação intencional e comprometida com a cidadania e a qualidade do *vir a ser* humano exige uma proposta política intencional e operacional que não se reduz a programas massivos.

Naura Syria Carapeto Ferreira

Dedico esse capítulo às políticas de formação continuada em Mato Grosso, a fim de compreender como o PSE foi implantado na escola investigada. Para compreender um pouco mais sobre o envolvimento dos professores na construção da proposta, busquei entender suas concepções de formação continuada, evidenciando a possibilidade de reflexão nos estudos do Projeto Sala de Educador e ainda como a se desenvolvem metodologicamente a formação.

Para desenvolver o trabalho, estabeleci um recorte temporal para analisar as políticas do PSE do Estado de Mato Grosso em consonância com a proposta do PSE da escola pesquisada. A partir da compreensão de Silva (2014) entendi que os orientativos de 2003 a 2010 evidenciavam a questão do ensino. Desse modo, a fim de melhor compreender a prática pedagógica do professor, optei pelo recorte histórico de 2011 a 2014, na certeza que se baseavam na ação docente.

A formação continuada é uma proposta do Estado para garantir a formação em serviço. Desse modo, a escola deve

garantir aos profissionais a oportunidade de um estudo permanente em seu ambiente de trabalho e, ainda, planejar e/ou repensar o seu fazer e construir uma proposta de formação continuada a partir das necessidades pelo seu coletivo, a Seduc, através da Superintendencia de Formação dos Profissionais da Educação – Suft – atende às expectativas da comunidade escolar, com maior segurança de continuidade de ações que tenham

efetivamente contribuído para a melhoria da qualidade do ensino (MATO GROSSO, 2011, p. 4).

Considerando que, em 2011 as políticas tratariam das práticas pedagógicas, iniciei as análises a partir do orientativo Projeto Sala de Educador (2011) e seus elementos funcionais, acerca da formação continuada. Por se tratar de um documento completo, portanto, divide-se em: introdução/justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia, atribuições dos envolvidos no programa, referências e anexos. Enquanto os pareceres orientativos PSE dos anos 2012, 2013 e 2014, em síntese, apresentam os objetivos da formação e as atribuições dos envolvidos no processo formativo.

Ainda que os documentos orientativos PSE atribuam ao professor à qualidade da educação, torna-se urgente reconhecer que “para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na **formação continuada do professor**” (GADOTTI, 2009, p. 54. Grifos do autor), primando pelo estudo teórico-metodológico.

Na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino, 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 para criar e recriar o mundo (CARVALHO, 2005, p. 53).

Para melhorar a qualidade do ensino, é preciso investir na formação permanente, de modo que, os estudos possibilitem a reflexão crítica das ações docentes. Pensar e refletir sobre as ações docentes é um dos objetivos da proposta da SEDUC.

#### **4.1 A formação continuada no Estado de Mato Grosso: algumas considerações**

A formação Continuada em Mato Grosso é vista como uma possibilidade para melhorar a qualidade da educação.

O Projeto Sala de Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas, e para um objetivo principal de fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequente construção das aprendizagens (MATO GROSSO, 2014, p. 3).



Os orientativo PSE tem por objetivo, “**fortalecer a escola como locus de formação continuada**, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação”. (MATO GROSSO, 2012. Grifos do autor).

Em suma, o que garante esse fortalecimento, quando os professores afirmam desconhecer a proposta de formação do PSE? Isso significa que, é preciso mais que orientações para se fortalecer uma escola como instituição que promove a formação permanente. Os professores, além de conhecer as normatizações que regem seu funcionamento, devem ter clareza sobre as intencionalidades da formação continuada para sua vida profissional.

Em Mato Grosso, as políticas de formação de professores foram implementadas nas escolas estaduais no ano de 2003. Naquela época Blairo Maggi estava no governo. De acordo com Silva (2014, p. 69), “essa política começou a ganhar formato ainda em 2002, quando o ex-governador do estado de Mato Grosso, Blairo Maggi apresentou seu plano de governo através do documento intitulado “Mato Grosso mais forte - Agenda da Educação””.

A nomenclatura dessa formação em 2003 era “Sala de Professor”. A mudança ocorre quando relaciona-se a participação dos demais profissionais que atuam na escola. Assim, desde 2006 renomearam para “Sala de educador”, entendendo que a formação é um direito de todos os profissionais que atuam na unidade escolar.

A formação dos profissionais da educação é um dos principais compromissos assumidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso enquanto política pública. O desenvolvimento dessa política parte da compreensão de que o locus da formação ocorre inicialmente nas universidades e a continuidade dessa formação se dá principalmente no lugar em que o exercício profissional acontece: a escola (MATO GROSSO, 2011, p. 3).

Se a escola é quem deveria oferecer suporte metodológico para que o professor tenha condições de participar e dar continuidade a sua formação em serviço, tornar a escola um espaço de formação permanente significa “mobilizar os profissionais da escola a refletir sobre e no seu fazer, tomando para si o processo de mudança da prática torna o processo mais democrático e contínuo” (MATO GROSSO, 2011, p. 4).

No entanto, o que ainda falta é a verbalização das intencionalidades da formação. A coordenadora e a formadora do CEFAPRO devem explicitar aos professores, assim como aos demais funcionários, o porquê dessa formação na escola. Evidenciando o sentido desse estudo teórico-metodológico.

A proposta me parece inteligível. A escola deixa de ser apenas um espaço público, para se tornar um espaço de possibilidades teórico-metodológico para os profissionais da educação, “locus de formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas” (MATO GROSSO, 2013, p. 2).

No que tange à contradição, o documento orientativo PSE de (2011, p. 11) aborda explicitamente a questão da desigualdade social.

Adotar no documento a formação humana como papel preponderante da educação parte do reconhecimento de que a escola, na maioria das vezes, se constitui no único *espaço* em que os filhos dos que vivem do trabalho podem ter *acesso* ao conhecimento sistematizado e que é crucial manter a qualidade da *oferta* pública da educação para a maioria da população, uma vez que a *inclusão* na sociedade contemporânea não se dá sem conhecimento (Grifos meus).

Esse discurso conduz a uma compreensão que a exclusão social está associada à ausência da cultura erudita. Em linhas gerais, o documento reconhece que o homem desprovido de conhecimento permanecerá à margem da sociedade, excluído e, sem condições para governá-la.

A citação acima aborda um assunto de relevância sociocultural e histórica, no que se refere à educação para a população. Esse diagnóstico, sobre distorções do bem público foi percebido há tempos por Freire (1996, p. 6), ele considerava que uma das ações a ser desenvolvidas no processo de mudança social, tem a ver com a questão do Estado, que ele “cumpra um de seus deveres que é o de oferecer escola em quantidades e em boa qualidade para a população do Brasil e isso, o Brasil nunca fez. É urgente que faça”.

Décadas se passaram e ainda convive-se com as disparidades qualitativas e quantitativas das unidades escolares. As salas de aula, sempre com um número expressivo de estudantes, tornam-se um dos elementos que dificultam o trabalho dos professores no desenvolvimento da educação com qualidade.

Essas questões, relativas à formação e atuação docente, têm a ver também “com condições adequadas de salário, de carreira e de profissionalização” (FRANCO, 2012, p. 89).

Visto que, preparar a criança, o jovem e o adulto para a vida em sociedade é a principal tarefa da escola, “a formação continuada tem se apresentado como a saída possível para a melhoria da qualidade da educação dentro do contexto educacional contemporâneo” (MATO GROSSO, 2012, p. 3), a questão é, entender como os agentes implantarão a política de formação na unidade escolar.

No que diz respeito aos profissionais

As ações deste projeto se efetivarão com o estabelecimento de parceria entre Seduc-Cefapro-Escola, instituições formadoras e pessoas da comunidade.

- ❖ Parceiros: equipe central da Seduc; Cefapros; assessores pedagógicos; instituições formadoras e pessoas da comunidade que venham a colaborar com as atividades de formação da escola.
- ❖ Profissionais da Unidade Escolar: professores, funcionários, coordenadores pedagógicos e diretor (MATO GROSSO, 2011, p. 19).

No decorrer do texto, é possível encontrar a função dos envolvidos na implantação da proposta, passando pelo formador do CEFAPRO, o diretor, a coordenação, os professores e demais funcionários.

As funções dos agentes escolares são estabelecidas no documento orientativo.

- A escola construirá o seu **Projeto Sala de Educador** indicando as necessidades de formação, seja coletiva, com professores e funcionários, seja específica, das áreas de conhecimento e atuação. As estratégias de desenvolvimento dos estudos serão definidas com os profissionais da unidade escolar (professores e funcionários) [...];
- A Coordenação do Projeto Sala de Educador na escola é de responsabilidade do (a) **coordenador (a) pedagógico (a) da unidade escolar**, sob acompanhamento, orientação e avaliação do coordenador de formação e professores formadores dos Cefapros;
- Ao diretor da unidade escolar, corresponsável, cabe viabilizar as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto, participando dos processos formativos; (MATO GROSSO, 2012, p. 5).

Os agentes educacionais são os construtores da proposta. Ao professor caberá apenas as estratégias de estudos, ao coordenador elaborar teórica e metodologicamente os estudos, e finalmente à diretora, a viabilidade para sua execução.

Com o exposto acima percebi que, o discurso adotado no documento, não condiz com os relatos dos professores. Essa relação por contradição evidencia a categoria central desse trabalho. Os dados revelam que o documento oficial garante a participação de todos os profissionais da escola na elaboração da proposta, entretanto, as falas dos sujeitos evidenciam o contrário. A participação é vetada, em especial quando se referem a encontrar temas para os estudos.

Do ponto de vista das políticas públicas de formação no Estado de MT,

o projeto “Sala de Educador” é uma demonstração do compromisso e cuidado que a Seduc têm com a qualidade do ensino matogrossense, buscando estabelecer um trabalho sistemático de formação continuada para a construção de um comprometimento coletivo com a melhoria da prática educativa (MATO GROSSO, 2011, p. 10).

O documento oficial traduz o significado que a formação tem para a SEDUC. O seu compromisso com a qualidade do ensino no Estado e seus anseios em relação à formação continuada, e a qualidade em consonância com o coletivo, comprometido com as ações educativas.

A coletividade entre os profissionais da educação é considerada, como uma aliada ao ensino de qualidade. Com isso, tentam incrementar nesse espaço uma cultura de coletividade, praticamente inexistente nas escolas públicas, visto que “o principal desafio do mesmo consiste no estudo coletivo compartilhado dos profissionais da e na escola” (MATO GROSSO, 2011, p. 16).

Tais expectativas colocam a escola diante da necessidade de repensar sua organização, de forma a torná-la, de fato, um espaço reflexivo e de aprendizagem para todos. E repensar sua organização significa refletir que a escola é o local de vivência do cidadão. Esse entendimento muda o caráter educativo dos projetos institucionais, que não devem servir apenas para “ensinar cidadania”, mas fazer os alunos a vivenciar “cidadania” no cotidiano escolar (MATO GROSSO, 2011, p. 12).

Atualmente discute-se a humanização como fundamento para a formação de professores e estudantes, entretanto, Freire em suas obras *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como prática de Liberdade*, dizia da urgência em reconhecer o outro como sujeito histórico, e a escola mobilizar-se-ia para proporcionar a educação humana.

Se o PSE acredita que o desafio está na coletividade, a mim, me parece que o desafio é possibilitar uma formação crítica. “É preciso ir além do senso comum, é preciso negar o

empírico imediato e adentrar nos reais e significativos da prática, para que os docentes possam significá-la e dialogar com ela” (FRANCO, 2012, p. 88).

É preciso rever a organização e a metodologia da formação. Há um paralelo entre políticas, formadores e uniformidade, sendo assim, a problemática se estabelece por vias paradoxais.

Muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2012, p. 39).

Ao discutir a formação continuada, precisa-se considerar as políticas e os formadores. Por um lado, o documento oficial engessa a proposta, no sentido, de não extrapolar o esperado para execução do projeto, por outro, o recurso humano responsável por mediar os estudos, ainda encontra-se despreparado para promover uma formação significativa e crítica.

Diante dos desafios para o desenvolvimento de uma formação continuada que considere a reflexão crítica como ponto de partida das discussões, é necessário considerar como as políticas PSE de MT foram ordenadas, e quais concepções de educação e formação são expressas nos documentos orientativos que chegam anualmente as escolas.

#### **4.2 O discurso sobre educação e formação continuada nos orientativos PSE**

O quadro abaixo apresenta as concepções de educação e formação continuada nos orientativos PSE, com a intenção de entender tais concepções, uma vez que a função dos orientativos é nortear o projeto formativo da escola.

**Quadro 3 – Concepção de educação e formação continuada nos orientativos PSE (2011 – 2014)**

	<b>Concepção de Educação</b>	<b>Concepção de Formação continuada</b>
<b>2011<sup>1</sup></b>	[...] conceber a educação como elemento propiciador de formação humana compreende nortear todas as ações educativas e estabelecer relações que vão acompanhar o aluno em todos os níveis e modalidades de ensino, possibilitando-lhe crescimento gradativo e adequado para cada fase de desenvolvimento em que se encontrar.	A formação continuada, reconhecidamente imprescindível para o desempenho profissional, deve ser concebida em uma práxis contextualizada e abrangente, legitimada a partir da reflexão e da ação profissional e do desenvolvimento dinâmico de atividades profissionais significativas e contínuas.
<b>2012</b>	O que se espera é que os projetos educativos elaborados sejam coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de crescimento dos profissionais da educação, a melhoria do espaço educativo, a organização de uma escola sustentável, a melhoria da aprendizagem dos estudantes, em que todos se preocupem com uma educação além da escolarização.	Os profissionais da educação estudam e refletem <b>sobre e na</b> prática, aprofundando os conhecimentos teórico-metodológicos de modo a contribuir nas intervenções necessárias ao fazer pedagógico existente na escola.
<b>2013</b>	[...] educação/ensinância colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação.	A formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação.
<b>2014</b>	[...] educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação.	A formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos históricos culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação.

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir dos dados dos Orientativos PSE (2011 – 2014).

O quadro acima expõe a concepção de educação e de formação continuada presentes no Documento Projeto Sala de Educador de 2011 e, nos Orientativos de 2012, 2013 e 2014. De acordo com Silva (2014, p. 76), os “pareceres de 2003 e 2010 o foco basicamente estava na dimensão do ensino”, diante dessa leitura, optei pelo recorte temporal de 2011 a 2014.

O ato de formar torna-se um processo intenso de reflexão, autoavaliação e autocrítica das práticas pedagógicas docentes. A formação é um ato intencional e consciente, sobretudo

comprometido com “a cidadania e a qualidade do vir a ser humano” (FERREIRA, 2008. p. 59).

Para melhor compreender o sentido da educação, parto da concepção de educação posta no pensamento de Carvalho (2005, p. 139), “a educação é sempre um ato político”, sendo assim, é um ato intencional.

Quanto à organização do Projeto Sala de Educador de 2011 está estruturado em trinta e uma páginas, e contempla as temáticas, educação e formação continuada, assim como o papel da escola, do ensino, sob a óptica humanizada. Explicita os desafios que os filhos dos trabalhadores enfrentaram na contemporaneidade. Sintetizam historicamente as injustiças e desigualdades vividas em nossa sociedade. A desigualdade social é fruto da perversidade do capitalismo construído ao longo da história (CARVALHO, 2005), uma vez que anula a subjetividade e retira do homem sua vontade e desejos. Isto revela aspectos da divisão de classe presentes na escola.

Entender a forma como a escola foi pensada e organizada, é requisito essencial para não aceitar os paradigmas reprodutores, porque “a escola é uma instituição social que se articula à história, ao movimento social e que, ao mesmo tempo em que expressa de modo amplo os projetos políticos e econômicos da sociedade a que pertence, adota uma postura crítica diante da realidade social” (CARVALHO, 2005, p. 130).

Reconhecer a verdadeira função da escola na contemporaneidade, implicar conhecer as suas finalidades, que residem nas esferas do trabalho e da formação integral do sujeito (GÓMES, 1998).

Considerando a formação integral do estudante como uma das preocupações da práxis. Busquei o termo práxis nos documentos orientativos para compreender qual a dimensão da formação pensada para a unidade escolar.

A formação continuada, reconhecidamente imprescindível para o desempenho profissional, deve ser concebida em uma *práxis* contextualizada e abrangente, legitimada a partir da reflexão e da ação profissional e do desenvolvimento dinâmico de atividades profissionais significativas. (MATO GROSSO, 2011, p. 16. Grifos meus).

O discurso volta-se para o significado da formação continuada, primando pela reflexão da ação docente. Ainda que traga o conceito de práxis, o faz na superficialidade,

porque a práxis caracteriza-se como atividade pensada e refletida criticamente, com o objetivo de possibilitar a transformação.

A práxis é reflexão/ação/reflexão/ação/transformação, torna-se, portanto, um processo cíclico e constante, que nunca se finda, por ser permanente e inconcluso. Desse modo, “a práxis torna possível a passagem da teoria à prática, essencialmente, uma *prática transformadora, revolucionária*” (BATISTA, 2007, p. 177).

A consciência é o princípio da ação. Conscientizar para transformar o real é uma das exigências da práxis e da formação humana.

No que se refere à concepção de educação e formação continuada, constatei uma síntese nos anos 2012 e 2013, sendo que em 2012 está implícito o conceito de educação e formação, em 2013, as concepções estão explícitas no orientativo. Neste período, no substrato do PSE as concepções de educação e formação, apresentam uma denotação social. Em 2013 e 2014 está explícito o pensamento freiriano, “como dizia Freire (1987), a escola pode e deve se tornar um importante meio de transformação social” (MATO GROSSO, 2013, p. 2).

Parece-me que há nos orientativos uma concepção da pedagogia crítica. Mesmo que implícita, a pedagogia da práxis começa a ser perceptível. A essência da pedagogia aparece, quando elucidam o caráter desvelador do ensino. “Nesse sentido, imbuídos pelo desejo transformador e num modo colaborativo de agir, os profissionais da educação podem tornar a escola em um espaço para o desenvolvimento de metodologias para ação questionadora e desmistificadora” (MATO GROSSO, 2013, p. 2).

Entretanto, os formadores ainda não conseguem promover um estudo que leve a compreensão da práxis. A pesquisa revelou que, o professor ainda não sistematizou a dinâmica da formação na sua ação docente. É improvável transformar sem conhecer a importância da reflexão crítica do trabalho.

Seguindo esse fio condutor de análise, em 2013 e 2014, o perfil do professor foi idealizado para assumir a educação como prática de libertação, na medida em que “os profissionais da educação se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática” (MATO GROSSO, 2014, p. 4).

Criou-se uma imagem simbólica do professor, e esperando uma resposta positiva do ponto de vista metodológico. Há uma relação intensa entre trabalho e educação, “em sua tríplice relação com o trabalho, a educação não pode referir-se apenas à eficácia técnica” (SEVERINO, 2012, p. 87). Do mesmo modo, Veiga (2009, p. 19) explicita a interface da



formação humana e da cidadania, como “uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica”.

### 4.3. Identificação da escola

**Quadro 4 – Identificação da escola nos Projetos Sala de Educador**

Anos	2011	2012	2013	2014
Informações				
Números de alunos			843	754
Número de professores			46	46
Professor articulador			2	3
Sala de recurso			2	2

**Fonte:** Elaborado pela autora.

As informações sobre a escola pesquisada foram retidas das propostas PSE 2013 e 2014. A relação professor/aluno chama atenção. Ainda que, diminua o quantitativo discente, o quantitativo docente permanece o mesmo. Outro dado que chama atenção é a quantidade de professor articulador<sup>39</sup>.

No que tange à proposta de formação elaborada pela escola, os PSE dos anos 2013 e 2014 apresentam os mesmos princípios estruturantes.

O Projeto Sala do Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas, e para um objetivo principal de fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e consequentemente construção das aprendizagens (PROJETO SALA DE EDUCADOR<sup>40</sup>, 2014, p. 5).

<sup>39</sup> Profissional responsável por trabalhar os desafios dos estudantes. Atua em parceria com o professor da sala regular.

<sup>40</sup> Referem-se às propostas da escola.

Conforme o exposto, o objetivo geral foi retirado do orientativo PSE de 2014. Simplesmente utilizam-se da redação do orientativo, sem fazer uma reflexão crítica das reais necessidades da escola. A proposta PSE (2014, p. 5) da escola investigada, contempla sete objetivos específicos:

- Articular programas e Projetos de Formação;
- Diagnosticar o nível de aprendizagem/ensinagem por meio de instrumentos produzidos pela equipe docente e coordenadores, de acordo com a modalidade/área/disciplina, tendo como parâmetros os descritores de capacidades previstos nos documentos oficiais;
- Analisar as problemáticas encontradas nos diagnósticos e nos índices das avaliações externas;
- Buscar e estudar teorias que subsidiem a intervenção na prática pedagógica;
- Refletir e avaliar aos resultados das intervenções;
- Propor novas intervenções e/ou novo diagnóstico e assim sucessivamente;
- Desenvolver subprojetos de estudos voltados ao atendimento das necessidades específicas de aprendizagem dos alunos da modalidade/área/disciplina.

Outros elementos estruturais serão apresentados para contribuir com a identificação da escola pesquisada. Elaborei um quadro para explicitar os dados. Destaco, porém, as dificuldades que tive para conseguir as propostas PSE dos anos 2011 e 2012<sup>41</sup>. Isso revela os imprevistos que os pesquisadores encontram para desenvolver sua pesquisa.

A reelaboração do PSE, segundo os orientativos deve acontecer na Semana Pedagógica, antes do início do ano letivo. Cada unidade escolar, em colaboração com professor formador do CEFAPRO, gestão, professores e funcionários, são encarregados de repensar a proposta do ano anterior, observando os pontos que não foram contemplados em tempo na formação, mas devido sua importância devem ser estudados na proposta subsequente.

Durante “a Semana Pedagógica foram apresentados os gráficos de aproveitamento, dos alunos de 2013, para ser analisado, a partir dos dados levantamos as problemáticas e traçamos o foco de estudo” (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014, p. 6).

---

<sup>41</sup> Os PSE 2011 e 2012 não me foram entregues. A princípio, a escola lócus não havia em seus arquivos. Assim, solicitei via ofício junto à coordenação de formação do CEFAPRO, entretanto tive uma resposta negativa.

**QUADRO 5 – Semana Pedagógica na escola pesquisada**

<b>INFORMAÇÕES</b> <b>DIA</b> <b>PERÍODO</b>	<b>PALESTRANTE</b>	<b>TEMA</b>	<b>EIXOS DE DEBATE</b>
<b>12/03/2014</b> <b>Vespertino</b>	Osmindo (membro da sociedade civil e religiosa)	Campanha da Fraternidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tráfico humano</li> <li>• Violência</li> <li>• Valor de uma vida</li> <li>• Capitalismo</li> </ul>
<b>13/03/2014</b> <b>Matutino</b>	Silvia Bezerra (Formadora do CEFAPRO)	Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devolutiva do PSE de 2013;</li> <li>• Orientativo PSE 2014 do CEFAPRO e SEDUC/MT;</li> <li>• Orientação e reestruturação do PSE;</li> <li>• Sugestão de avaliação do ensino (construção do instrumento coletivo)</li> </ul>
<b>13/03/2014</b> <b>Vespertino</b>			
<b>14/03/2014</b> <b>Matutino</b>	Equipe Gestora	Repasso geral da escola	
<b>14/03/2014</b> <b>Vespertino</b>	CEFAPRO	Complexo Temático	

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O quadro acima apresenta uma síntese da Semana Pedagógica na escola pesquisada. A duração foi de três dias, nos períodos matutino e vespertino. Nesse momento os funcionários estiveram reunidos para conhecer e reiterar-se sobre o funcionamento e função da escola.

No dia 14/03/2014 não há eixos de debates, pois seriam repasses internos.

Nessa organização dos estudos, os profissionais da educação deverão “construir um comprometimento coletivo com o processo educativo; compreender o papel educativo do profissional no desempenho individual e coletivo de sua função; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público” (MATO GROSSO, 2011, p. 4).

No que diz respeito às políticas públicas, a escola procura atender àquilo que dispõe no Orientativo de formação continuada, “preferencialmente, no início do ano letivo durante a Semana Pedagógica, por meio da elaboração do Projeto Sala de Educador como mecanismo de Formação Continuada da Escola em consonância com o Projeto Político Pedagógico – PPP e PDE” (MATO GROSSO, 2012, p. 6).

Para realizar as atividades com todos os funcionários, foram desenvolvidas algumas palestras, conduzidas pela formadora do CEFAPRO (responsável pelo acompanhamento da formação na escola), ora pela gestão, ou pelo representante da sociedade civil religiosa. O acompanhamento da formadora do CEFAPRO é um dos requisitos inerentes à implementação do PSE.

Os Cefapros, diante das finalidades do projeto “Sala de Educador”, serão parceiros das escolas no desenvolvimento da Formação Continuada de seus profissionais. A distribuição estratégica de seus pólos possibilita-lhe, na concepção de trabalho em rede, atuar a partir de concepções gerais e planos locais de trabalho, articulando e viabilizando a formação continuada dos profissionais, auxiliando as escolas a organizar e promover suas ações, tendo como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal (MATO GROSSO, 2011, p. 24-25).

A parceria está explícita no orientativo e foi percebida em alguns momentos durante a semana pedagógica. A diretora deu início às atividades da formação, acolheu a todos, explicou a finalidade do encontro, ressaltou que, o professor contratado não era remunerado para participar daquele momento, não havendo obrigação em estar ali. Mas, seria interessante sua presença, pois conheceria o funcionamento da escola.

Apresentaram um vídeo sobre: A história do lápis. Como não havia áudio, uma pessoa se prontificou a ler, enquanto os demais prestavam atenção. A mensagem deixou uma reflexão aos professores, sobre as marcas. Quais marcas queremos deixar na vida dos nossos estudantes?

Após, o representante da comunidade civil e religiosa, tomou a palavra e discursou sobre a campanha da fraternidade com o tema *o tráfico de pessoas*. Chamou atenção para a

Quaresma, em seguida apresentou o vídeo sobre a Campanha da Fraternidade. Abordou o tema tráfico, na perspectiva consumista, sobre o trabalho escravo, em função do poder, do dinheiro e do consumo. Essas ações, segundo ele, contribuem com a naturalização da miséria humana.

No dia seguinte, para abordar a relação professor / estudante, a formadora do CEFAPRO contou uma história da escritora de Ruth Rocha, intitulada *Admirável mundo louco*. Buscou envolver os professores nas discussões, em tempo que problematizava suas práticas pedagógicas.

Além disso, provocou os docentes dizendo: *Quando vamos ao supermercado olhamos a data de validade dos produtos, porém, na escola, ainda há conceitos ultrapassados e vencidos*. Durante a formação, percebi que esse foi o único momento em que a formadora se reportou aos professores, solicitando, ainda que indiretamente a estabelecerem uma analogia entre o exemplo e as ações em sala. Mas isso, é muito superficial e não garante uma reflexão crítica das concepções e das ações.

No momento, a participação dos professores estava contida. Continuou a apresentação expondo os eixos inerentes à avaliação realizada sobre a formação de 2013, e alguns repasses gerais como: a) devolutiva da proposta do PSE; b) orientativo PSE 2014 do CEFAPRO, e da SEDUC/MT; c) orientação e reestruturação da proposta do PSE; d) sugestão de avaliação do ensino, por intermédio da construção de um instrumento coletivo;

Até a leitura do item “D”, a formação transcorria tranquilamente. Este item se refere a um trabalho conjunto, envolvendo a participação dos estudantes na construção de um instrumento de coleta de dados. O objetivo era identificar qual a disciplina que o estudante gostava, e qual ele não gostava. Um professor prontamente se manifestou em oposição àquela ação, por ser *radical e tradicional* (classificação que fez de si, enquanto tentava justificar seu dissabor quanto à participação dos estudantes, nessa suposta avaliação indireta das práticas docentes).

Como justificativa, o professor destacou as transições de uma época para outra, de acordo com seu discurso, em seu tempo escolar, quando o ensino era voltado a área técnica os estudantes aprendiam mais, e possuíam maiores possibilidades para ingressar no mercado.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador.

Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 1987, p. 33).

Precisamos de sujeitos pensantes, que ajam como cidadãos na sociedade contemporânea. Não existe ser meio conservador ou meio progressista, a dualidade só existe quando falta ética, compromisso político e respeito com o ser humano.

Em busca de refletir sobre a fala do professor, a formadora do Cefapro, resgatou exemplos em sua história de vida. Após, muito diálogo superaram o momento de tensão, o que não significou mudança de concepção.

A passividade em aceitar a opressão é algo inadmissível, “é preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da Utopia” (FREIRE, 2001, p. 17).

A diretora retomou a atividade expondo sobre o eixo da discussão. Segundo ela, a escola já promoveu atividade similar, com a participação do estudante presidente de sala. Para a gestora, os estudantes possuem maturidade e segurança ao expor suas percepções.

Em seguida, a formadora retomou os pontos apresentados. Reiterou o discurso presente no orientativo, enfatizando a coerência entre a proposta da escola e o projeto da Seduc/MT, sem perder as necessidades da escola. Após, propôs a reestruturação da proposta do PSE, seguindo as sugestões e comentários retirados da avaliação<sup>42</sup> do PSE.

Os dados coletados na avaliação do CEFAPRO elucidaram os seguintes temas: a) transtornos de aprendizagem; b) educação especial; c) oficinas com jogos; d) educação e sociedade; e) alunos indisciplinados; f) avaliação; g) diagnóstico; h) a função do diretor, coordenador, professor e funcionários; i) bullying e família.

Os temas sugeridos mostram a visão distorcida sobre a formação continuada. No que se refere aos temas, o discurso de Joana sintetiza a metodologia para as escolhas.

Quem escolheu foi a coordenadora, professores, *mas, com a Alice*<sup>43</sup> do CEFAPRO dando algumas ideias. *Então no final, nós acabamos ficando*

---

<sup>42</sup> O CEFAPRO realiza uma avaliação anual da proposta PSE.

<sup>43</sup> Nome fictício da formadora do CEFAPRO que acompanha as atividades na escola.

*calados, porque tudo que a gente falava ela cortava. Teve pessoas que falavam temas, por exemplo, o autismo. Não, o autismo você quer saber por que você tem o seu aluno, você procura, você estuda sobre ele, o autismo para você é importante, mas para os outros não é importante. Então foi mais ou menos assim. Alguns temas e sugestões que a gente queria foram cortados (Joana, 2014. Grifos meus).*

Joana evidencia o distanciamento entre o ideal e o real na formação. O ideal, na concepção da professora seria ações e estudos específicos, enquanto o real apresenta-se como estudos e debates sobre temas gerais destinados as áreas do conhecimento, que na maioria das vezes não contemplam e nem conduzem a reflexão crítica.

A fala de Joana e as observações evidenciaram que a metodologia da formação PSE precisa avançar para se tornar ideal. Sendo a formação mediada

pelos coordenadores juntamente com a diretora e secretária, no entanto, os próprios participantes no decorrer do curso poderão, conforme as necessidades observadas, realizar seminários, painéis, mesas-redondas, murais, produzir vídeos e promover palestras. Tudo sempre pensando na superação das dificuldades dos educandos e na formação dos profissionais da escola (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2014, p. 6).

O ideal, segundo o documento, caracteriza-se pela efetiva participação dos profissionais da educação, desde a construção, até a implementação da proposta. Com o exposto, percebe-se que a metodologia precisa ser modificada para que o professor possa refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

A metodologia da formação no ano de 2014, em linhas gerais seguiu a mesma organização do ano 2013. Os encontros foram semanais, sempre nas quartas-feiras período vespertino, das 13 h e 30 min. até as 16 h e 30 min. Em virtude do tempo, foram acrescentados mais 30 min. aos encontros, a saída passando a ser às 17 h, com vista no cumprimento das 80 horas propostas pelo estudo.

Um eixo a ser reelaborado nas políticas de formação é, a meu ver, a função do CEFAPRO. Penso que, da forma como está estruturado, quem direciona e constrói a proposta é o CEFAPRO. O poder conferido a ele passa pelas esferas ideológica, política e administrativa. Sua responsabilidade não está apenas executar, verificar e acompanhar. Ao órgão destina-se a implementação do projeto, ainda que ceda espaço para participação

coletiva, é ele quem avalia e aprova as intenções de estudo, pois a escola não tem autonomia para construir uma proposta formativa articulada às suas necessidades

De certo modo, é possível encontrar no orientativo PSE, uma relação de subordinação entre escola e CEFAPRO. Ao submeter à escola aos comandos do CEFAPRO, significa negar a autonomia à unidade escolar.

O fortalecimento do projeto *Sala de Educador* na escola, a Seduc/ SUFT conta com os formadores dos Cefapros que tem como papel principal o de implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas Unidades Escolares contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem em toda Educação Básica (MATO GROSSO, 2012, p. 4).

O poder e divisão social do trabalho estão descritos nos documentos oficiais destinados à formação continuada: de um lado há os responsáveis por implementar, coordenar, avaliar e aprovar o projeto, e de outro, há os destinados a cumprir e executar as orientações propostas.

Nesse estudo, não foi possível analisar os conteúdos dos anos de 2011 e 2012. Isso porque, durante a coleta dos dados, a escola lócus não encontrou em seu arquivo as propostas PSE. Com isso, entrei em contato com a formadora responsável pela unidade escolar que orientou-me a formalizar a solicitação dos documentos citados ao CEFAPRO. Entretanto, ao realizar os trâmites, recebi uma resposta negativa do coordenador responsável pela equipe de formação desse órgão alegando que, não haveria uma pessoa disponível para procurar tais documentos, devido às más condições de armazenamento dos arquivos.

#### Quadro 6 – Temáticas abordadas no PSE -2013

Temáticas: Anos Iniciais	Temáticas: Anos Finais
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projeto aula de apoio – apresentação e reflexão;</li> <li>✓ Projeto Conselho de Classe – apresentação e reflexão;</li> <li>✓ Prova Brasil e Provinha Brasil;</li> <li>✓ SIGA – Sistema;</li> <li>✓ Formação Continuada – Antônio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Projeto aula de apoio – apresentação e reflexão;</li> <li>✓ Projeto Conselho de Classe – apresentação e reflexão;</li> <li>✓ Prova Brasil;</li> <li>✓ Alfabetizar: Língua Portuguesa;</li> <li>✓ Alfabetizar: Matemática;</li> </ul>



<p>Nóvoa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escola Organizada em Ciclo de Formação Humana;</li> <li>✓ Filme: O Triunfo;</li> <li>✓ Inclusão na Escola Organizada em Ciclo de Formação Humana;</li> <li>✓ Patologias (encontradas na escola);</li> <li>✓ Filme;</li> <li>✓ Sexualidade na pré-adolescência;</li> <li>✓ Relatório Descritivo;</li> <li>✓ Oficina sobre relatório descritivo;</li> <li>✓ Reflexão e avaliação da Sala do Educador;</li> <li>✓ Entrevista com Pedro Demo;</li> <li>✓ Orientações Curriculares: Introdução;</li> <li>✓ Orientações Curriculares: Linguagens;</li> <li>✓ Orientações Curriculares: Ciências Humanas;</li> <li>✓ Orientações Curriculares: Ciências da natureza e Matemática;</li> <li>✓ Reflexão, avaliação e planeamento Sala do Educador 2014;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formação Continuada – Antônio Nóvoa;</li> <li>✓ Escola Organizada em Ciclo de Formação Humana;</li> <li>✓ Filme: O Triunfo;</li> <li>✓ Inclusão na Escola Organizada em Ciclo de Formação Humana;</li> <li>✓ Relatório Descritivo;</li> <li>✓ Oficina sobre relatório descritivo;</li> <li>✓ Reflexão e avaliação da Sala do Educador;</li> <li>✓ Entrevista com Pedro Demo;</li> <li>✓ Orientações Curriculares: Introdução;</li> <li>✓ Orientações Curriculares: Linguagens;</li> <li>✓ Orientações Curriculares: Ciências Humanas;</li> <li>✓ Orientações Curriculares: Ciências da natureza e Matemática;</li> <li>✓ Reflexão, avaliação e planeamento Sala do Educador 2014;</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Com base no quadro, embora em 2013 o projeto se subdivida em duas planilhas, anos iniciais e anos finais, percebe-se que as formações foram desenvolvidas com a mesma metodologia e os mesmos recursos.

No quadro, noto que o tema formação continuada aparece em um momento do estudo, sendo ainda pouco discutido o sentido da formação. Talvez, por desconhecer aquilo que se pratica, torna-se tão complexo definir as temáticas de estudo, em especial, pensar na reflexão das práticas pedagógicas para um melhor aproveitamento do tempo e do ensino.

Estudar e refletir a prática do cotidiano na racionalidade de que na escola aprendem não apenas os alunos mas também os profissionais da educação que nela atuam; e ainda, promover a educação a partir do conceito de formação humana, como propõe a política para a educação básica de Mato Grosso, é complexo e desafiador, o que exige do educador se abria para esta realidade e principalmente se preparar, através de uma formação continuada direcionada e forte nessa perspectiva (MATO GROSSO, 2011, p. 15).

Há, pois, o desafio em implementar nas escolas uma proposta de formação que priorize a formação humana docente e discente. A questão da formação deve ser esclarecida na escola, sendo o CEFAPRO “responsável” por aprovar, encaminhar, avaliar e implementar, porque então, deve ser papel do (a) professor (a) formador (a) explicitar as intencionalidades da formação.

#### Quadro 7 – Temáticas abordadas no PSE -2014

Temáticas
✓ Projeto aula de apoio- apresentação e reflexão. Diagnóstico da aprendizagem e intervenções;
✓ Projeto Conselho de Classe- apresentação e reflexão.
✓ Reflexão, avaliação e planejamento Sala do Educador 2014;
✓ Relatório Descritivo culminando com a reestruturação de relatórios;
✓ Reflexão e avaliação da Sala do Educador;
✓ Orientações Curriculares.
✓ Inclusão na Escola Organizada em Ciclo de Formação Humana;

**Fonte:** Elaborado pela autora.

A organização das temáticas em 2014 foi distinta em relação a 2013. Antes, havia uma divisão entre anos iniciais e finais, hoje, porém, não existe essa separação. As análises entre as temáticas e o discurso do orientativo PSE, evidenciam um distanciamento entre documento e assuntos tratados no estudo, e um paradoxo entre o ideal e o real. No conjunto dos objetivos e metas do orientativo PSE (2014, p. 4) “a educação/ensino numa perspectiva

colaborativa em que os profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação”.

O ensino com qualidade social passa pela formação cidadã, “parte do ângulo da escola pública popular que está comprometida em formar o sujeito capaz de fazer o exercício pleno da cidadania” (CARVALHO, 2005, p. 228).

Com base na metodologia da formação, ainda, encontra-se aquém das necessidades reais dos professores. Se os documentos oficiais trazem a necessidade de comprometer-se com o ensino através da reflexão das práticas pedagógicas, como poderia o professor pôr no centro de suas prioridades, repensar seu trabalho pedagógico, quando os temas de estudo apresentados a eles correspondem a projetos, conselhos de classe e relatórios? Ou ainda refletir sobre a avaliação do PSE? As temáticas expostas no quadro 08 e 09 merecem atenção. Das sete temáticas apresentadas, apenas duas (sexta e sétima) estariam voltadas às práticas docentes.

Ora se o discurso nos orientativos é fortalecer a unidade escolar como lócus de formação para a cidadania, a partir da reflexão das ações pedagógica, é possível inferir rupturas, que vão desde a percepção e significado da formação, quanto a ter perfil para ser formador de formadores.

A formação apresenta, de acordo com a proposta de estudo, uma fragilidade teórico-metodológica, em virtude de não contemplar em suas temáticas, assuntos sobre a formação continuada, a reflexão sobre teoria e prática, a Pedagogia, a formação política docente e discente.

A construção metodológica da proposta do PSE implica considerar os fundamentos da educação. A construção de uma proposta que considera o homem como sujeito sócio histórico, significa que, “a Pedagogia como ciência será um dispositivo social para contribuir para a reflexão cotidiana a respeito da vida entre homens, realizando contínua vigilância crítica, valorizando projetos emancipatórios e denunciando projetos que oprimem e degradam as possibilidades humanas” (FRANCO, 2012, p. 71).

A relevância social do PSE é indiscutível. Porém, o que se questiona, são as políticas, a implementação, a metodologia e o tempo reservado aos estudos. Ainda que, orientativos apresentem uma proposta de formação com as intencionalidades definidas, os

discursos dos professores foram muito similares quanto ao não conhecer a proposta de formação nos orientativos.

A clareza é essencial no processo formativo, “em todos os tempos históricos em que se dá, à luz de que concepção se dá e a forma pela qual se dá” (FERREIRA, 2008, p. 52). A consciência é o norte para as ações docentes. A clareza com a qual atuo, refletirá as minhas concepções de mundo, de homem, de educação e de formação.

#### 4.4 - Concepção de formação na escola no olhar dos professores

Neste item apresento as concepções de formação dos sujeitos da pesquisa. O diálogo envolve teóricos e sujeitos que ora se aproximam, ora se distanciam quando o assunto é a formação continuada na escola. Os discursos dos professores evidenciam o que significa a formação centrada na escola. Ao serem questionados sobre o sentido da formação, destacaram que é um espaço destinado às reflexões, aos estudos e às trocas de experiências:

*A sala de educador é um momento que nós participamos, uma vez por semana, para fazer reflexão temática. Vem por exemplo vários temas, lá a gente questiona e estuda. Assim, eu creio que o objetivo central da sala de educador é a questão da sensibilidade. Eu tenho que estudar. Estudar para eu ter uma mínima sensibilidade de colocar na sala de aula. Eu preciso do intelectual, não basta somente a prática, sendo que eu não vou tentar mudar. [...] o objetivo dessa formação é isso, é adquirir conhecimentos intelectuais, para me sensibilizar a mudar minha prática, a fazer algo novo, algo diferente, para os meus alunos, para que eles gostem de estar na sala de aula. (Laís, 2014. Grifos meus)*

*A formação... É os professores serem provocados para estudar mais, isso já começou. E voltar nas teorias, porque a gente discute muito a prática, mas precisa voltar às teorias da aprendizagem, Emília Ferreiro sobre a questão da alfabetização. Na verdade, o pedagogo ele é alfabetizador, e qualquer aluno do 1º, 2º, 3º ou 4º ano você vai sempre alfabetizar a criança. Por isso, estudar mesmo as teorias a fundo, porque muitas vezes a gente estuda a teoria, lê um livro, e se você não discute nada com ninguém, você fica só com aquele pensamento, por exemplo, o Vygotsky, quanta coisa boa a gente pode aprender usando a interação, a ZDP<sup>44</sup>, ela é verdadeira, acontece. Eu achava esquisito a ZDP, quando eu fui para a sala de aula, eu vi que aquela*

---

<sup>44</sup> “A ZPD auxilia no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem, conforme o nível de desenvolvimento individual da criança, e permite identificar os limites da aprendizagem para esta. Por isso as teorias de Vygotsky acerca da relação entre desenvolvimento e aprendizagem podem ser consideradas de muita importância no âmbito escolar, principalmente como instrumentos para o desenvolvimento de uma educação mais eficaz” (DILLI, 2008, p. 145).

teoria ela é verdadeira. *Aquela do Jean Piaget, os estágios*. Então muita coisa que você precisa voltar, eu sinto que preciso voltar nas teorias da aprendizagem, preciso *estudar mais o currículo, a avaliação*. Nós precisamos *pensar a questão da avaliação*, porque você tem que ter todo um cuidado de avaliar, tem que saber avaliar o aluno especial, o aluno que tem desafios de aprendizagem, porque é um crime sim, você colocar que o aluno não sabe nada<sup>45</sup>. (Valentina, 2014. Grifos meus)

*Nós participamos da construção do PPP da escola*, foi mostrado o projeto antigo. No começo, no primeiro dia da Sala de Educador, e, *por meio do projeto antigo foi construído um novo projeto*. Os conteúdos que foram trabalhados, foram estudados no ano anterior. Assim, não descartou, mas ficou fora, e entrou novas coisas nesse projeto novo. O que era de interesse dos professores, que não tinha sido estudado no ano anterior ai colocamos como meta pra estudar esse ano. Assim, de maior *interesse que tem haver com a prática, então foi pra estudar esse ano*. Eu fiquei com uma pena porque ano passado eu participei bem, agora esse ano como eu sai, então é meio complicado, não vou participar da Sala de educador. A temática que escolhemos para esse ano estava muito boa. [...] Mas a minha participação assim, *a gente estudava os textos, e depois discutia na sala de educador, levava pra casa e, discutia na sala de educador todas as temáticas. E tinha também oficinas ano passado, debates. É dessa maneira* (Lúcia, 2014. Grifos meus).

Bom, eu por ser novato aqui, vou para dois anos. *Esse ano, eu sempre participei, já discutimos temas. Eu também estou entendendo agora o que é direito essa sala, mas desde a questão desse ano que é o Pacto*. Eu também levantei a voz para falar, como estou novato na rede, *essa questão do alfabetizar, e agora que está tendo a matemática também né*. Sou bem cru nessa parte, a sala está me ajudando bastante nesse sentido para desenvolver *as coisas na sala de aula*, na minha disciplina e no alfabetizar mesmo. Porque na graduação a gente vê as coisas, mas não é direitinho. *Como professor, estou sentindo agora o que é ser professor mesmo*. Segundo ano em sala de aula. Sou professor de judô desde os 16 anos, eu ajudo na academia. De 20, 22 anos em diante eu já tinha a minha turma. (Akira, 2014. Grifos meus).

*É muito importante, porque a gente quase não tem tempo, e ali é um tempo que a gente tem para estudar, e renovar nosso aprendizado*. Renovando, estar sempre renovando. *Porque querendo ou não, sempre tem textos que nos embasamos dentro da nossa sala de aula. Teoria, não tem como as duas andarem separadas*. Às vezes traz um texto que a gente conversa. Eu acho isso muito importante. *Porque, quem tem filho, não tem aquele tempo para ficar correndo atrás*, então aquele tempinho que você tem, você vai colocar as suas experiências, vai receber experiências dos outros, e você aprenderá mais, para saber lidar em sala de aula. *Eu acho um tempo importantíssimo* (Laura, 2014. Grifos meus).

---

<sup>45</sup> Tipo de avaliação proposta pelo ciclo de formação humana. Ver página 49.

[...] *ficamos atentos no que é para fazer; como é para fazer; mas que deveria ter um estudo, não um estudo, mas eles não aceitam isso, ter mais a prática de oficinas por exemplo.* Porque, pedem que nós façamos um trabalho diferenciado em sala de aula com os alunos, mas a Sala de Educador, eles falam assim: *é para o professor estudar. O professor adquirir conhecimento.* Então, se eu quiser fazer uma oficina para ajudar o meu aluno, um brinquedo, ou um cartaz, alguma coisa, eu tenho que fazer fora da sala de educador. Então já discuti muito esse assunto. *E vêm as normativas e diz não, que é o estudo do professor, o conhecimento do professor. O que eu acho que é uma perda de tempo. Porque só para estudar eu estudo em casa, eu estudo em qualquer lugar.* Mas, você está com professores que conhecem, que está com alguma estratégia diferente, que tem jogos diferentes, que ele sabe fazer e ele pode te ensinar, que deu certo na sala dele. Usar 30 min ou 1 h, não toda quarta-feira, pelo menos uma hora, para fazer uma atividade lúdica para levar para sala, trabalharia melhor com os alunos em sala (Joana, 2014. Grifos meus).

Os discursos dos professores evidenciam a importância da formação continuada. A formação se apresenta como um espaço de estudo, de trocas de experiências, de teoria e prática. Porém, uma fala evidencia um paradoxo entre os pensamentos.

A formação, na visão de Laís, possibilita a construção de novos conhecimentos ao professor. Seu discurso permite encontrar a dimensão da estética, quando menciona a “sensibilidade” como elemento de percepção e transformação das práticas. Ela está em conformidade com o que diz Paulo Freire e Terezinha Rios, que o bom professor é aquele que começa adquirir o hábito de refletir sobre a prática pedagógica.

A sensibilidade tem haver com o respeito ao ser humano, com “o aguçamento de nossa sensibilidade às condições históricas e concretas da existência” (SAVIANI, 2012, p. 95). A sensibilidade, para Laís provoca nos estudantes o “*gosto por estar na escola e na sala de aula*”. O que faz o professor em sala de aula para provocar e despertar o interesse dos estudantes?

Esse questionamento é relevante “para que a ação docente seja compreendida como atividade crítica e reflexiva, o professor deve adquirir o, hábito de investigar, refletir, pensar e repensar a própria prática” (CARVALHO, 2005, p. 20).

Um professor para ser reflexivo e crítico precisa desenvolver hábitos de trabalho que permita pensar e refletir a sua própria prática. O professor politicamente comprometido com a educação libertadora deve promover o conhecimento, a criatividade e o diálogo.

Sobre as intenções do ensino, Valentina afirma que o papel do pedagogo em sala de aula está condicionado a alfabetização. Em sua fala o termo *resgatar* evidencia uma distância entre práticas e teorias. Assim, a professora menciona alguns teóricos que deveriam ser resgatados nos estudos de formação, como Emilia Ferreiro e Vygotsky.

Numa visão mais ampla, Lúcia relata a participação na elaboração da proposta do PSE, em consonância com a construção do PPP<sup>46</sup>. Esse eixo é de extrema importância, pois o dever do professor é conhecer e participar da sua (re) construção. O projeto político-pedagógico não deve ser engavetado apenas para cumprir as obrigações burocráticas (VEIGA, 2002).

O dever dos profissionais da educação é conhecer as intencionalidades políticas inerentes à educação, e começando pela sua própria escola. “A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente” (FRANCO, 2012, p. 167).

Os dados revelam que, as concepções dos professores se divergem, no que se refere à teoria. Valentina reforça a necessidade da teoria nos momentos de formação, “[...] *voltar nas teorias, porque a gente discute muito a prática*”, enquanto Lúcia prima pela experiência em detrimento da teoria “[...] *não só a questão da teoria, mas tem muita troca de experiências*”.

Nos discursos acima, percebo como o professor concebe a práxis. Existe uma distorção desse entendimento, quando há dissociação entre teoria e prática, ou quando uma sobrepõe-se a outra, porque “a teoria serve de orientação para a construção de um conhecimento libertador” (FREITAS, 2004, p. 190), que é práxis.

Ao considerar a teoria como parte do processo formativo, Laís, Valentina e Laura exercem direta ou indiretamente o pensamento de Franco (2008b, p. 106) “o professor como agente da práxis (de uma práxis transformadora) precisa, pois, de sólida formação teórica”.

No que se refere à iniciação a docência, a fala de Akira evidencia o desconhecimento da formação em virtude do tempo em que está no ensino básico.

Contrapondo a visão unilateral entre ciência e educação, está o discurso de Joana que demonstra insatisfação com a formação continuada, em tempo que revela seu apreço pela prática. Ao enfatizar: “o que eu acho que é uma perda de tempo. Porque só para estudar eu

---

<sup>46</sup> Projeto Político Pedagógico da escola lócus.

*estudo em casa, eu estudo em qualquer lugar*”. Na verdade, a insatisfação revela uma leitura inversa da formação continuada e das suas intencionalidades. Assim como, evidencia um dado relevante sobre a falta de sentido, e a necessidade de mudanças na proposta do PSE da escola investigada.

Dessa forma, compreendi que a formação é percebida sob duas vertentes. Uma centrada nos estudos que permitem a reflexão daquilo que se faz em sala de aula, a qual classificaria no campo utópico, das possibilidades e, outra que, na visão da professora deveria privilegiar o saber fazer, o construir, mas não no sentido de construir conhecimento, mas sim, de aprender a fazer. A racionalidade técnica está presente não só nas salas de aula, mas também na formação. O *perder* tempo é um dado que precisa de atenção, tanto da escola, quanto da formadora do CEFAPRO, no sentido de rever a formação continuada.

Ao desconhecer as finalidades da formação continuada, o professor não vê sentido naquilo que faz. A formação de professores passa pelo entendimento do ato de formar.

Formar professores implica conhecer a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2014, p. 331).

Precisamos compreender o porquê da fragilidade na formação continuada. De acordo com os discursos dos entrevistados, a formação precisa se tornar uma prática social, um processo de reflexão crítica das atividades pedagógicas.

#### **4.5. – O que pensam os professores sobre a ressignificação das suas práticas pedagógicas através do Projeto Sala de Educador**

Nesse item apresento uma discussão sobre a possibilidade de reflexão teórico-metodológica por intermédio da proposta do PSE. A questão central dessa discussão é a reflexão da ação docente. O Projeto Sala de Educador deve ser um momento de reflexão crítica. Por isso, ao serem questionados se os estudos contribuem para pensar e refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, os professores relataram de forma negativa:

*Não, porque a sala de educador tem muita coisa, muito assunto, muita pauta, [...] coisas assim da escola, que vai vir, que estão cobrando e tem que*



colocar em dias! Tem um momento sim de você ler, de você interagir com o colega, mas nem sempre é assim [...]. Eu acho que *tem que ir muito mais além, para ser uma reflexão*, tem que ir muito mais além. *Ela não é, vamos dizer aquela coisa centrada, exclusiva não*, porque a formação é usada pra muita coisa [...] (Laís, 2014. Grifos meus).

Você fala da formação? Contribui, porque eu pego as coisas boas, mas eu tenho que buscar. *Ela por si só não, eu tenho que buscar. Ela tem que avançar mais, principalmente para fazer o professor a estudar mais*. A gente tem que ser provocado. De modo geral, independente da formação, o professor quando ele é cobrado, muitas vezes ele não gosta, ele fala, mas nós temos mesmo que estudar isso!? [...] A formação pode melhorar se os professores estudarem mesmo. *Eu não falo só de ler, eu falo de estudar, expor opinião, o que isso contribuiu na sua prática? Melhorou? Como? Eu acho que é por aí, porque a Sala de Educador é para estudar*. (Valentina, 2014. Grifos meus).

*Eu acredito que sim*. Por causa disso que estou falando, da troca de experiências também, *não só a questão da teoria, mas tem muita troca de experiências. Então quando você vai discutir sobre a teoria, você vai debater sobre a teoria, sempre você está colocando suas experiências práticas sobre aquilo, isso é uma troca muito boa*. Quando você conversa com os outros professores, eles contam, você lê o texto, e vê que é de acordo com o que eu faço na sala de aula, e não tinha percebido isso antes. Então é interessante quando acontece isso. Eu consigo perceber mesmo (Lúcia, 2014. Grifos meus).

*Sim. Principalmente a troca de experiências*. Essa sala de educador *eu não estava dando muita bola no começo*. Mas depois que eu vi que não tinha domínio mesmo, que eu não estava entendendo o que estava acontecendo, aí essa vivência na Sala de educador com a troca de experiência, mais isso, do que o próprio objeto de estudo que a gente está tendo no momento. Esse objeto de estudo eu posso até definir agora, é só a mola, é só um motivo para eu escutar todo mundo conversar, *entender ser professor*. Estou no segundo ano, *preciso entender ser professor, esse de sala de aula, não confundir com o professor de Judô, mas também não me descaracterizar. Nesse último mesmo, que a sala de educador foi um conselho de classe, mas aí a Rita<sup>47</sup> perguntando, falando da criança, porque estávamos só nós, e cada um dando a sua opinião, e aí que a gente questionou, eu também fiz essa reflexão*. Porque não vai contar como sala de educador? *Eu acho que isso aqui foi mais Sala de educador do que os outros encontros*. Porque o problema está ali, o nome dele está ali. Ele faz isso e isso! Então, o que nós vamos fazer? Tenta colocar ele com outro! Então essa troca de experiência foi mais rica, no caso, igual esse ano. *Virou polêmica, porque não ia valer como Sala de educador. Ia valer no caso se fizesse um fechamento*. É estrutural. (Akira, 2014. Grifos meus).

---

<sup>47</sup> Nome fictício da coordenadora pedagógica.

*É um espaço de reflexão. Hoje iremos refletir se o que a gente está trabalhando em sala de aula está sendo correto, se está trabalhando certo, se precisa melhorar o que você está fazendo. Porque a gente erra, não vou dizer que todo mundo é perfeito, porque eu não sou e ninguém é também. Porque, às vezes estou fazendo uma coisa errada, mas eu posso melhorar. Refletir sobre minhas práticas em sala de aula. É isso que eu faço. Muitas coisas que a gente estuda lá, eu digo, eu posso melhorar nisso. Meu pensamento quando decidi ser professora, é que eu tive uma professora que foi a professora para mim, mas eu tive um professor, mas tive a professora que me fez despertar para ser professora (Laura, 2014. Grifos meus).*

*Tem que ser. Não tem como você ouvir um exemplo, uma experiência de alguém e você não se colocar no lugar, não fazer uma reflexão. Nós fazemos. Alguma professora fala sobre o que aconteceu na sala, a pessoa vem de fora e conversa com você, você faz sim, só que tem coisas que a gente não gosta de ouvir, porque cai tudo na gente, cai tudo em cima do professor. Ai é hora que a gente também fica chateado, porque parece que está tudo em cima da gente, e esquece família, esquece coordenação, esquece tudo, é só o professor. Você trabalha com o aluno, e o aluno não traz material, não traz tarefa feita, aluno brinca na sala de aula, e você não tem a quem recorrer. E quando chegam esses resultados que eles têm que fazer essas provas, a Prova Brasil<sup>48</sup>, chega o resultado e é cobrado. Igual na sala de educador foi posto para nós o resultado, que deu uma caída no resultado, e cai em cima de nós. E ai professor o que você vai fazer? Foi essa a pergunta que nós recebemos, qual é sua estratégia? O que você vai fazer agora? O que mais tem que fazer? Isso entristece. Porque são enes fatores porque os alunos não estão avançando! Ou é a família, ou o aluno, ou o professor, ou a sala, ou é a escola, é um conjunto, e parece que cai só na gente (Joana, 2014. Grifos meus).*

A formação continuada é um assunto que gera discussões e distorções com relação ao sentido, a estrutura metodológica, aos desafios pedagógicos, entre outros fatores que comprometem e descaracterizam o espaço formativo.

Como parte da formação, a “reflexão é, na atualidade, um dos conceitos mais utilizados por investigadores, formadores, para se referirem às novas tendências de formação de professores e da formação continuada dos já professores” (SILVA; CARVALHO, 2011, p. 225).

---

<sup>48</sup> Avaliação diagnóstica. Ver site do Ministério da Educação: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=210&Itemid=324](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=210&Itemid=324)

A reflexão crítica como parte constituinte do processo formativo potencializa a ação transformadora. Na concepção de Laís e Valentina, a formação continuada não é suficiente para desenvolver o espírito crítico, em função da sobrecarga de assuntos alheios à formação.

De certa forma, os discursos apresentam-se como denúncia ou desabafo. A professora Laís salienta que “*a sala de educador tem muita coisa, muito assunto, muita pauta, [...] coisas assim da escola*”. Esse fato revela o mau funcionamento da formação.

A formação dos professores exige um olhar atento dos profissionais da educação, quanto ao seu significado e intencionalidades. A formação “só faz sentido quando se reflete criticamente sobre os interesses que orientam a prática, as intenções que a movem, o destino que terão as ações, no contexto amplo da sociedade” (RIOS, 2008, p. 89).

Toda ação docente deve ser intencional, por isso “a reflexão crítica não se concebe como um processo de pensamento sem orientação. Ao contrário, entende-se como um propósito muito claro de definição perante os problemas e atuação consequente” (BORGES, 2012, p. 243).

Trazer a reflexão como elemento da formação, é de extrema relevância já que, refletir implica rever aquilo que se faz em sala de aula. Ao negar a reflexão, me parece que, Laís e Valentina propõem a reconstrução da proposta do PSE nos seus aspectos teórico-metodológicos. Se a formação deve proporcionar meios para que o docente pense e reflita sobre o seu trabalho de forma crítica, quando isso não acontece, significa que a formação não teve sentido, portanto não haverá um processo de ressignificação do trabalho feito, não haverá práxis.

Desse modo, a reflexão crítica é parte da formação, o estudo não circunscreve apenas na troca de experiência entre os pares, como evidenciaram Lúcia, Akira, Laura e Joana em seus relatos, mas sim pela consciência teórica dessa experiência.

Os discursos dos professores, citados acima, retratam a superficialidade da formação continuada. Assim como, evidenciam de forma implícita, que é preciso, antes de tudo, formar aquele que está formando os professores. Então, o que fazem os professores no PSE?

#### 4.6 - O que fazem os professores nos estudos da formação PSE

Em linhas gerais, observei nos estudos do Projeto Sala de Educador, a metodologia empregada, a fim de entender como os sujeitos participavam das atividades propostas e, até que ponto, o estudo possibilitava aos professores pensar e refletir criticamente sobre suas práticas.

Embora, as entrevistas tenham evidenciado que o PSE seja um momento de reflexão, em nenhum momento os encaminhamentos tiveram essa proposta de reflexão/ação/reflexão/ação/transformação.

Evidente que, a metodologia utilizada não conseguiu realizar o movimento de reflexão das práticas pedagógicas docentes. Os encaminhamentos nunca se referiram à reflexão crítica daquilo que se faz, assim como, em nenhum momento trabalhou-se o sentido da formação, de educação e de escola.

O espaço de formação pressupõe uma ponte entre teoria e prática. Mas, na metodologia não percebi esse movimento. Os encaminhamentos, em suma, foram sempre os mesmos, com apresentação em slides, leituras de textos, dinâmicas e, às vezes exposição dos professores. A coordenadora conduzia as discussões, enquanto a formadora do CEFAPRO, em alguns momentos fazia pequenas intervenções.

A respeito da formação na escola, existe, portanto, uma formação real e outra ideal. Enquanto a ideal é percebida pelos professores pesquisados como um momento de reflexão, e de estudos, a real, realiza-se de forma fragmentada e superficial.

A metodologia da formação contraria o objetivo central dos orientativos PSE, por não promover a reflexão na ação, tampouco a formação para a cidadania. Priorizavam-se leituras indicadas pela própria Seduc e quando trabalhava algum aspecto da prática do professor, o fazia pela memória<sup>49</sup>.

A fragilidade metodológica com a qual a coordenadora conduziu os estudos evidencia a falta de formação para o efetivo exercício da função que exerce, de formadora na

---

<sup>49</sup> Atividade em que a coordenadora solicitou aos professores que recordassem de sua infância, em especial na disciplina de matemática e, demonstrassem através de desenhos como o professor ensinava. Entretanto, penso que faltou a continuação, possibilitar ao professor a reflexão de sua ação prática. Como ensina matemática? Pense e reflita se os estudantes estão produzindo conhecimento com a metodologia atual.

escola. O despreparo, ou ainda as exigências em seguir aquilo que é proposto pelo Estado, continua retirando o sentido da formação. Nas observações, os assuntos em questão distanciam da reflexão crítica.

Os assuntos tratados se referiam as leituras sobre o Pacto<sup>50</sup> pela alfabetização matemática, elaboração e correção de simulados, confecção de lembranças para datas comemorativas<sup>51</sup>.

O quadro abaixo sintetiza as observações realizadas nos encontros do Projeto sala de educador.

#### QUADRO 8 – Observação Projeto Sala de Educador na escola pesquisada - 2014

DIA/ MÊS	Assunto	Base Teórica	Conduzido	Participação	CH
26/03	Reorganização do PSE		Coordenadora	Prof. <sup>a</sup> Sala de Recurso	3 h
30/04	Levantamento de atividades para o Apoio		Coordenadora	Apresentação de todos os professores	3h
07/05	Leitura de um artigo sobre leitura	Isabel Solé	Coordenadora		3 h
28/05	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa		Coordenadora	Diálogo com os professores	3 h
11/06	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa p. 19-26	Carlos Roberto Vianna; Emerson Rolkouski	Coordenadora	Diálogo com os professores	3h

**Fonte:** Elaborado pela autora.

O quadro acima tem por finalidade apresentar a metodologia utilizada na formação continuada. Considerei como elementos de inquietação: o assunto discorrido; a base teórica; a condução das atividades de formação; a participação dos professores e a carga horária.

<sup>50</sup> Refere-se à leitura da Introdução da proposta para o Pacto pela alfabetização matemática.

<sup>51</sup> A formação foi dispensada, pois os professores estavam terminando de confeccionar lembranças para entregar aos estudantes.

Se os dias apresentados parecem ínfimos, devem-se às inúmeras situações que impossibilitaram o desenvolvimento do estudo. As justificativas para os cancelamentos eram relativos aos eventos na unidade escolar, tais como, reuniões com professores, conselhos de classe, confecção de lembranças para datas comemorativas, correção de simulados, produção de relatórios ou fechamento de bimestre.

De fato a formação continuada foi utilizada para promover diversas atividades. E a explicação<sup>52</sup>, de acordo com o discurso da coordenadora, seria que, nesse momento estariam reunidos todos os professores.

A formação na escola precisa de um sentido. A gestão precisa entender o valor da formação em serviço, a importância em potencializar a escola como espaço de formação permanente.

Sendo assim, com o objetivo de estimular a democracia e a participação na elaboração do estudo competente, que contemple as necessidades reais da escola, o PSE preconiza a mudança das práticas em função da melhoria do ensino. A metodologia descrita na proposta do PSE (2014, p. 6) da escola investigada considera inúmeras atividades como parte integrante da formação. “A metodologia utilizada para todos os grupos dar-se-á através da leitura dos textos, trabalho em grupos, apresentação em forma de seminário, ciclo de debates, filmes, leitura compartilhada, construção de instrumentos diagnósticos e palestras proferidas por convidados especiais”.

Essa opção metodológica, revela que, a escola ainda precisa consolidar a formação continuada. A reorganização metodológica passa pelo entendimento de que na formação o professor é conduzido a pensar e refletir sobre suas práticas pedagógicas, a encontrar sentido na docência, a compreender os fundamentos pedagógicos necessários para desenvolver a práxis pedagógica.

#### **4.7 Limites e possibilidades da formação e da práxis pedagógica na escola**

No diálogo e convivência com os professores sujeitos pesquisados, a formação pode conduzir à práxis pedagógica. No entanto, é preciso compreender que existem condições para a efetivação da práxis. No ideário freiriano, a práxis é condição para transformação da

---

<sup>52</sup> Refere-se à fala da coordenadora, durante o intervalo na sala dos professores.

realidade. Desse modo, a reflexão crítica é requisito indispensável para o professor que busca uma educação transformadora.

A questão da reflexão enquanto elemento desencadeador de mudanças apareceu de forma incisiva. Pressupõe-se que a formação continuada em sua estrutura oficial caracteriza-se como momento importante de partilhas coletivas, de diálogo e reflexão sobre as práticas.

A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa (FREIRE, 2001, p. 25).

A relação entre escola/sujeito/sociedade não se distancia da prática docente, sendo a sala de aula um espaço para o debate, para as críticas, para pensar a realidade para além do currículo.

Neste aspecto, os limites da ação pedagógica passa pela articulação entre realidade social e intencionalidades da educação, do ensino, do diálogo e das práticas. Entender esses limites são uma forma de desenvolver o trabalho na perspectiva da práxis.

Pensar um trabalho que envolve a práxis requer a reestruturação da formação continuada, no sentido de construir a cultura da reflexão na e da ação; incentivar e provocar os professores ao estudo crítico; eliminar assuntos alheios à formação; usufruir o espaço apenas para fins de estudo; ampliar a carga horária.

Em síntese, essas são algumas condições para a efetivação de uma formação significativa. Considerando os discursos dos professores, sobretudo as observações no PSE, delineei desafios a serem superados a fim de garantir uma formação teórico-metodológica que possibilite ao professor pensar e refletir criticamente sobre seu trabalho. Destaco, porém, a metodologia; a dicotomia teoria/prática; a reflexão das práticas pedagógicas; a contradição na escola; a individualidade docente; a concepção tecnicista de ensino; a relação professor/estudante; e o diálogo.

Os limites, quando não compreendidos, a fim de que sejam superados, podem distanciar a efetivação da práxis pedagógica. Da mesma forma, é importante entender que a diversidade cultural pode ser compreendida como “promoção”, mas também como

“dificuldade”, no movimento da contradição do processo de formação na escola, “essas características pessoais e os diversos interesses implicados configuram uma serie de elementos que tanto podem favorecer a formação quanto se tornar um obstáculo para ela mediante certas resistências” (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Esses obstáculos estão na formação e foram evidenciados nos discursos. A mudança conceitual e de sentido implica um novo olhar para o trabalho pedagógico. O professor precisa entender que a formação não visa à confecção de oficinas manuais, mas sim, possibilitar ao docente envolver-se no processo de estudo, a fim de que possa construir a cultura de reflexão da e na ação pedagógica.

A questão do ensino de melhor qualidade requer da escola, o compromisso com a criação de uma proposta formativa capaz de possibilitar a crítica, considerando os complexos que compõe a dinâmica no projeto educativo. Nesse sentido, “a formação continuada do profissional da educação é uma responsabilidade tanto no que concerne ao direito quanto ao dever de aprimoramento pessoal e profissional” (MATO GROSSO, 2011. p. 14).

Existe desconhecimento dos professores sobre o que preconiza a política de formação, via orientativos de implementação da proposta. Pensar a formação e os papéis sociais dos envolvidos é reconhecer que existe contradição no que diz respeito à função do coordenador pedagógico. A função do coordenador envolve assuntos pertinentes ao campo pedagógico, às práticas. Entretanto, na formação, ele divide a função com outros agentes (vide quadro 10, p. 135).

No documento Orientativo da formação do PSE está explico a competência de cada agente na escola. Existe a função do coordenador, existe a do professor que ele próprio diz desconhecer. Essa cultura do desconhecimento da competência do trabalho do educador na escola, no aspecto pedagógico e da formação, produz como resultado o descompromisso com a qualidade da docência, com o ensino e aprendizagem.

A função da escola é educar na perspectiva cidadã. Isso significa possibilitar ao estudante uma formação para o desenvolvimento do espírito crítico como instrumento de transformação social, articulado a realidade vivida, aos direitos e deveres, a prática do diálogo, da justiça e da solidariedade.

A formação, no pensamento de Freire leva ao aperfeiçoamento permanente. É permanente por ser diário, em todos os momentos, no diálogo com o outro. Num diálogo que



é político, crítico e reflexivo, porque possibilita o pensar sobre o fazer, à luz da ciência, num ciclo constante de ação/reflexão/ação/ reflexão/ação/ transformação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar no século XXI significa reconhecer que o estudante é um sujeito histórico e social. Sendo a educação um ato estritamente humano, sua finalidade é a formação do sujeito para viver e governar a *pólis*, nos ideais de justiça e igualdade. A formação para a cidadania, para vida em sociedade, implica a construção para um novo ethos.

A experiência na escola pública, a vivência com os pares, o modo como a educação era percebida e a formação continuada ofertada, sempre causou em mim inquietações. Procurei responder à questão central do estudo: *Como o Projeto Sala de Educador tem garantido uma formação teórico-metodológica que possibilite ao professor pensar e refletir sua práxis pedagógica em sala de aula?*

De modo específico pretendeu-se compreender a concepção do professor acerca da educação, da escola, do educando, e das práticas pedagógicas; analisar sua concepção sobre a relação entre teoria e prática, e como o PSE tem ajudado a constituir a identidade cultural docente; entender como é desenvolvida a metodologia na formação PSE; examinar quais conteúdos são trabalhados no PSE; refletir como o professor desenvolve a práxis pedagógica em sala de aula;

Com o estudo, percebi, ora nas falas, ora nas observações, é que, a formação para a cidadania é um projeto a construir pela comunidade escolar. Os discursos dos professores expressam uma educação nos moldes gregos, com a intenção de formar o homem virtuoso, autônomo e justo, para a vida em sociedade. Entretanto, na prática de alguns professores, o que se percebe é uma educação de valorização dos conteúdos.

Pensar uma formação para professores da escola pública exige compreender política e historicamente o sentido da educação, bem como, as intencionalidades do ensino e da formação continuada.

Isso é um questionamento complexo, que envolve todos na construção de um projeto educativo, que privilegie o ensino com qualidade sociocultural, que possibilite a transformação do “eu-educando” e forme o homem para viver em sociedade.

Ao término do trabalho, apresento algumas considerações que possam contribuir junto às discussões que envolvem a práxis pedagógica e a formação continuada de professores na escola pública.

A discussão que envolveu seis professores do II ciclo pretendeu compreender suas concepções de educação, de homem, de práxis pedagógicas (o que dizem e como fazem em sala de aula), de formação continuada (o que dizem e o que fazem no espaço formativo). Ao analisar as falas referentes às categorias citadas acima, percebi que, há divergências entre discurso e ação. Enquanto o discurso relaciona-se à possibilidade e ao ideal, a ação, porém, refere-se ao real, ao cotidiano escolar.

A contemporaneidade gera ausência de sentido no modo de viver do ser humano. O avanço tecnológico possibilita confortos e comodidades, em contrapartida trouxe consigo marcas negativas para o homem. A preocupação com as aparências no mundo da vida dificultam as relações fraternas e distanciam os homens do projeto civilizatório, autônomo e igualitário.

No que se refere à educação, os professores a concebem como modo de viver em sociedade. Apenas uma professora divide a função de educar. De um lado, a família educa para a cidadania, de outro, a escola orienta através dos conteúdos curriculares. É preocupante a forma como os professores desempenham sua prática educativa, ainda insistem em permanecer na categoria tecnólogos do ensino, com práticas distanciadas da práxis.

Essa investigação mostrou que os professores tem consciência sobre os limites de suas práticas, bem como dos limites da formação centrada na escola. De modo geral, os depoimentos ora se apresentam como justificativas, ora como denúncia de ações que podem ser reconstruídas, no sentido da ação e da reflexão problematizadora.

Educar, no pensamento freiriano, implica conscientização, rupturas e escolhas. A consciência teórica e política do educador, o faz reconhecer que educar é sempre um ato intencional e político. A consciência teórica e política é fundamental para o educador progressista, que desnuda a realidade à medida que possibilita aos estudantes o espírito crítico de estar no e com o mundo.

*Em suas falas, os professores reconhecem que a transformação de suas ações se fazem à luz da ciência, com consciência teórica, embora alguns relataram sua apreciação pela prática em detrimento da teoria. Contraditório, mas explicável. O professor, em linhas gerais*

não vê sentido na formação. Para alguns é só um momento de socializar experiências positivas sobre o que sabem fazer em sala de aula. Outros, reconhecem que a formação está distante de provocar a crítica.

A visão é negativa quando associada às práticas docentes. A negatividade, pode ser considerada o entrave para a plenitude das práticas pedagógicas de alguns professores. Dentre as problemáticas, o desinteresse do estudante, ausência da família, falta de material escolar (caderno), tarefas não feitas e o despreparo para a inclusão em salas regulares foram as mais citadas.

No tocante à formação continuada, os professores percebem a relevância do estudo. Entretanto, o significado da formação explica-se em diversas vertentes, enquanto, alguns professores reconhecem que a proposta do PSE precisa avançar para se tornar um espaço significativo, outros concordam com a metodologia da formação. Apenas uma professora declara insatisfação com a formação, pois o que é proposto no estudo poderia ser feito em casa, ou em outro lugar. A mesma professora chama atenção para a confecção de oficinas manuais durante os estudos.

De acordo com os discursos, a formação continuada ainda não está consolidada na escola. Os professores, de modo geral, não conhecem o significado da formação para sua vida profissional e humana. Ainda que, os professores digam que o PSE possibilitou momentos para reflexão, o que se constatou com as observações foram situações envolvendo algumas exposições de experiências, do saber fazer, dissociado da consciência teórica.

De modo geral, os estudos, da forma como foram conduzidos na escola, pouco ou nada contribuem para a reflexão crítica docente. O PSE segue uma metodologia padrão, com leituras, discussões e às vezes exposições com grupos de professores. Os textos apresentados não contempla os professores em suas angústias diárias, tampouco permitia ao professor refletir sobre e na ação pedagógica.

Se as leituras realizadas na formação do ano 2014 na escola lócus, tiveram como baliza o *Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa*, voltado para o letramento matemático, é que, a escola ainda serve as prescrições normativas do estado, um dado preocupante, porque evidencia a ideologia dominante na escola pública.

Os dados revelam que a escola ainda não possui um projeto de formação consistente em consonância com as necessidades da escola. O que pode ser atribuído ao poder que o

Estado mantém nas escolas através do CEFAPRO, o órgão que simbolicamente o representa, com poder conferido de implementar o projeto de formação continuada, ao passo que retira da comunidade escolar sua autonomia e de certa forma fere os princípios da democracia.

Ao associar discurso e ação, na escola convivem dois tipos de agentes educativos: o chamado tecnólogo do ensino e, o agente social. Ao primeiro, vincula atividades práticas e utilitárias. Ao segundo, possibilita a reflexão das ações no meio em que vive.

Os professores possuem resquícios socioculturais em suas concepções de homem/mundo/educação. Suas ações e discursos possuem uma relação íntima com a religião, valores humanos e suas experiências de vida. Para que a formação tenha impacto na vida desses profissionais, necessita-se repensar toda a estrutura do PSE, desde a política, passando pelos professores formadores, até chegar à escola pública. A formação continuada docente num processo crítico de reflexão, exige que o professor compreenda a dimensão formativa como reconstrução da prática pedagógica.

O estudo revelou também, que não existe uma relação direta entre práxis pedagógica e a formação continuada dos professores, o que é preocupante em virtude da formação política e contraideológica suscitada nesse espaço formativo. A teoria e a prática precisam ser consideradas na unidade que as envolvem, pois o professor que não apreende cognitivamente as teorias, dificilmente conseguirá vislumbrar a união das suas ações pedagógicas em consonância com os conhecimentos científicos (FRANCO, 2012).

Em se tratando dos orientativos PSE, destaco como ação negativa o desconhecimento da proposta de formação em serviço. Analiso esse dado sob duas vertentes. A primeira, não permite que os professores conheçam a formação idealizada por intermédio das políticas públicas, a segunda retira sua autonomia na construção da proposta do PSE. Ao desconhecer as leis, decretos e orientativos como o professor saberá as intencionalidades das políticas?

A autonomia na formação foi um elemento citado por alguns dos sujeitos durante as entrevistas. Reportam-se à escola, e enfatizam que os encaminhamentos chegam prontos para a execução. Referem-se a si mesmos como desprovidos de autonomia e voz. Ainda que o permitisse falar, não aceitaram suas sugestões para temáticas dos estudos.

Mais de uma década se passou desde a implantação das políticas de formação de professores na escola pública de Mato Grosso, e ainda convive-se com inúmeros desafios de

ordem política, administrativa e pedagógica, que impedem a consolidação da proposta do PSE.

A proposta da SEDUC me parece muito clara e objetiva. Entretanto, a pesquisa revelou que na escola os profissionais não possuem esse entendimento. Na verdade, o estado preocupa-se em fortalecer algo desconhecido pelos professores. Até o momento, não houve, na escola investigada um encontro que conduzisse a crítica. Tanto a coordenadora, quanto a formadora do CEFAPRO não verbalizaram a intencionalidade da formação, assim como, não dispuseram em nenhum momento de materiais para que o professor pudesse ler e perceber a utilidade dessas horas de estudo.

Enquanto educadora, reconheço a relevância da formação continuada para a reflexão da prática docente. Com esse trabalho, que por ora concluo, percebi que é possível trabalhar no campo da práxis. Assim como a formação pode fornecer subsídios teórico-metodológicos para melhor compreendermos a docência, o que somente será possível quando as políticas públicas deixarem de ser prescrições e se tornarem parte do projeto educativo da escola.

A formação de professores na escola pública precisa trilhar novos caminhos para a efetivação da práxis pedagógica. Em sua radicalidade permanente, a formação no ideário freiriano se dá no processo, na incompletude, nas práticas dialógicas, no respeito ao outro e a sua cultura.

O respeito à cultura que o outro traz não significa que ele deve permanecer fechado em suas raízes culturais. Ao contrário, respeitá-lo em suas particularidades que o faz sujeito, e no processo permitir que ele avance na leitura de mundo, para compreender a realidade em suas dimensões políticas, econômicas, culturais, sociais e humanas.

As discussões, reflexões e considerações dessa dissertação não devem extinguir os debates acerca da práxis do professor na escola pública, mas sim, possibilitar novos olhares a docência, ao trabalho feito, a formação, ao professor, ao estudante e as políticas públicas. Espero, que haja vida nas formações e não mais mortes, independe se a inicial ou continuada, que precisa voltar-se aos fundamentos humanizadores que possibilite ao homem construir seu ethos, sua morada na sociedade hodierna, com ética, comprometimento político, autonomia e consciência.

A efetivação da práxis encontrará inúmeros desafios na escola pública, conforme dito no Capítulo 3. É preciso transcender o estado original e romper a dicotomia entre teoria/prática, homem/mundo, escola/sociedade.

A educação na contemporaneidade reflete os paradoxos entre o tecnológico e o humano. Na concepção tecnológica, a educação serve aos princípios de produção, de eficiência, de eficácia e de produção. Para atender a esses princípios, a educação nega o diálogo, o trabalho coletivo, o afeto e a humanização.

O professor progressista deve ser, por excelência, um mediador entre educando, realidade e conhecimento. Ao possibilitar o desvendamento da realidade sociocultural estará contribuindo com a sua formação humana.

O professor que se diz progressista, não opera para o mercado, e a racionalidade técnica, não deposita conhecimento, não discursa a favor de determinismo social. Na concepção de Freire, ser professor progressista é estilo de vida, é escolha política, é optar pelo ser humano, é um ser aberto ao diálogo, à curiosidade epistemológica, à reflexão, à crítica, ao questionamento, à dúvida, ao belo e ao justo.

Embora os sujeitos da pesquisa tenham um entendimento e um discurso sobre a educação humana, em síntese, muitos ainda não conseguem materializar seus anseios em ações concretas.

Formar para cidadania exige romper com o ensino tecnicista. A lógica de mercado não pode ser à base de uma educação para a liberdade. Ensinar para autonomia exige do professor consciência sobre o que ensina, como ensina, como auxilia os estudantes no processo de construção do conhecimento.

A educação como fundamento da emancipação, da libertação e da humanização, encontra na práxis sustentação teórico-metodológicos suficientemente capazes de conduzir os estudantes a crítica, desvelando a realidade, desmistificando as relações de opressão e submissão entre os homens.

A escola ainda tem que vencer alguns desafios para efetivar a formação de estudantes e professores na perspectiva da educação libertadora. Certamente, a vida em sociedade exige que a escola possibilite aos aprendizes mecanismos para a cidadania plena, que por sua vez

devem compor a vida docente, “esse é o enigma de toda ação educativa” (ARROYO, 2011b, p. 231).

A práxis só existe como atividade, em razão da consciência que a opera, apoiando-se num saber incompleto, na certeza que produzirá saberes novos (CASTORIADIS, 1982).

Na práxis pedagógica, categoria central desse trabalho, razão pela qual busquei compreender o trabalho docente em consonância com o espaço formativo, a fim de entender como o PSE auxiliava o professor a pensar e refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

Em se tratando da práxis pedagógica, observei que dois professores pesquisados tem coerência entre o pensar e o agir. Percebi, nas entrevistas e nas observações, que seus discursos e práticas são coerentes e explicitam preocupações com o estudante. Atribuem a si a responsabilidade em conduzi-los ao pensamento crítico e ao diálogo.

A coerência pode ser entendida como verdade. Não como algo pronto e acabado, mas sim, no sentido de inacabamento, de ser questionável. A palavra é radical ao exigir a simultaneidade entre o dizer e o fazer. O que falo e faço devem ser estabelecidos num campo coerente, para que a prática torne-se a extensão do pensamento e da fala (FREIRE, 1996).

A investigação acerca da compreensão dos professores sobre a práxis pedagógica e formação continuada, proporcionou a mim entender melhor a intencionalidade da educação. Estou convicta de que a educação, que forma a pessoa humana para viver em sociedade, somente será possível através do envolvimento e compromisso dos professores com a práxis pedagógica. O estudo instigou em mim vislumbrar para os estudantes a formação na perspectiva cidadã, comprometida com sua emancipação, tendo as práticas dialógicas, o respeito, a justiça e igualdade como fundamentos para a transformação da sociedade.

A transformação somente será possível quando o professor tiver clareza sobre a intencionalidade da educação e de sua ação pedagógica. Para haver transformação é preciso trabalhar no campo da práxis. Toda prática docente, no pensamento de Freire, deve ser questionadora, problematizadora, e isso se faz por intermédio da práxis.

Desse modo, é preciso que a formação continuada seja reestruturada desde a política pública até sua implementação na escola. Sendo ela permanente, no sentido que, possibilite aos professores pensar e refletir criticamente sobre sua práxis pedagógica, entendendo que, a



consciência teórica permite a coerência entre discurso e ação, e que de fato, teoria e prática sejam entendidas como processos totalizantes e indissociáveis.

## REFERÊNCIAS DOS TEXTOS CITADOS EM EPÍGRAFE

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *O olho de vidro do meu avô*. São Paulo: Moderna, 2004. p. 5

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios* – 5ª ed. São Paulo, Cortez, (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23). 2001. p. 17.

COÊLHO, Ildeu Moreira. A escola como instituição de formação humana. *Educação e pesquisa no Centro – Oeste: políticas públicas e formação humana*/Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Fabiany de Cássia Tavares Silva, (Organizadoras). - Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2012, p. 243

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios* – 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001, p. 21 - 22. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada*. São Paulo, Cortez, 2008. p. 59.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Adorno; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento** **Fragmentos filosóficos.** 1947. Texto disponível em: <[http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuaroma/arquivos/File/educ\\_esp/fil\\_dialetica\\_esclarec.pdf](http://www.nre.seed.pr.gov.br/umuaroma/arquivos/File/educ_esp/fil_dialetica_esclarec.pdf)> acesso em 14 maio de 2013.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, N. 113. P. 51-64, julho de 2001. Artigo disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>> acesso em 08 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação. Artigo disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/6/6>> acesso em 07 de janeiro de 2014.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo, Posfácio de Celso Lafer. 10. Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 2007.

ARROYO, Miguel. G. **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo.** Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Shirley Aparecida de Miranda (Organização). Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 6 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011b.

ASSIS, Geovaní Soares de. **Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor.** 2007.175 f. Tese – (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Faculdade de Educação, João Pessoa.

BATISTA, Aline M. De M. Práxis, consciência de práxis e educação Popular: algumas reflexões sobre suas conexões. **Educ. E filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 169-192, jul./dez. 2007. Disponível em:<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/468/451>> acesso em setembro de 2014.

BOGDAN, R; BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Coleção Ciências da Educação. Portugal. Porto Editora Ltda. 1994.

BORGES, Rita de C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**/Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (organizadores). 7 ed. São Paulo, Cortez, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> acesso em 19 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_ **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> acesso em 05 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_ **Política nacional de educação especial na Perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555, De 5 de junho de 2007, prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. MEC/SEESP.

\_\_\_\_\_ **Ciência e Tecnologia. Produção Científica.** Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/ciencia-e-tecnologia/fomento-e-apoio/producao-cientifica>> acesso em 17 de junho de 2013.

CARIA, Alcir de Souza. **Projeto político-pedagógico: em busca de novos sentidos.** Ed,L. 2011. Disponível em:< <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3085#page/4/mode/1up>> acesso em setembro de 2014.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da Educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá: EdUFMT. 2005.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_ Entrevista com Charlot. **Educ. foco, Juiz de Fora**, v. 14, n. 2, p. 213-220, set 2009/fev 2010. Disponível em:< <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2011/10/11-entrevista.pdf>>. Acesso em setembro de 2014.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. (Org) Carlos Rodrigues Brandão. **O educador: vida e morte.** Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

\_\_\_\_\_ **O que é ideologia.** 38ª ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Cultura e educação escolar: questão a ser pensada, realidade a ser inventada1. **Conferência de encerramento do XXIV Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**. Universidade Federal de Goiás. Campus de Jataí – GO. 7 nov. 2008. Artigo disponível :< <http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/viewFile/550/265>> acesso em 10 janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_ Ética e educação. IN: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

\_\_\_\_\_ Pensando o trabalho educativo. **Educativa Goiânia**, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011. Disponível em: < <http://revistas.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/1967/1230>> acesso em 05 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_ A escola como instituição de formação humana. **Educação e pesquisa no Centro – Oeste: políticas públicas e formação humana**/Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Fabiany de Cássia Tavares Silva, (Organizadoras). - Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2012.

COÊLHO, I. M.; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012. Disponível em:< <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/20728>> acesso em janeiro de 2015.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>> acesso em agosto de 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3 ed. Campinas. SP. (Coleção educação contemporânea). 1998.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: < [http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/revolucao%20\\_1037822.html](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/revolucao%20_1037822.html)> acesso em 03 de janeiro de 2014.

DILLI, Luciane Marques. As implicações das teorias de vygotsky para uma aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108, Volume 8, julho a dezembro de 2008. Disponível em:< <http://www.seer.furg.br/redsis/article/viewFile/1227/579>> acesso em 20 de setembro de 2014.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica** / Newton Duarte, Sandra Soares Della Fonte - Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea), 2010.

FERREIRA, Naura Syria C. Formação humana, práxis e gestão do conhecimento. **Formação Humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada**/Naura Syria Carapeto Ferreira, Agueda Bernardete Bittencourt (Organização).- São Paulo, Cortez, 2008.

FERREIRA, Evandson Paiva. **Filosofia, democracia e autonomia: O pensamento de cornelius castoriadis e a Formação humana**. 2012.206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia. 2012.

FRANCO, Maria Amélia S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008a. <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28079>> acesso em 20 de janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo, Cortez. 2008b.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia e prática docente**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, Paulo. **EDUCAÇÃO como prática de LIBERDADE**. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1967.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_ Compromisso ético e compromisso político das autoridades e dos educadores. **Jornal Fazendo Escola**. 1995. Uberaba. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1121#page/1/mode/1up>> acesso em 12 de maio de 2013.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_ Entrevista concedida ao Diário de Pernambuco em 09 de fevereiro de 1996. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=location.coll%3A51>> acesso em dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_ **Política e educação: ensaios** – 5ª ed. São Paulo, Cortez, (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23) 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: Um legado de Paulo Freire à formação de professores**. EDPUCRS. Porto Alegre. 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Metodologia da pesquisa educacional. (org.) Ivani Fazenda. Ed. Cortez. 1994. p. 69 -90.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4. Ed. São Paulo. Cortez. 1997

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Práxis**. 4ª ed. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004.

\_\_\_\_\_. **Boniteza de um sonho Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo, GRUBHAS, 2003. Disponível em: [http://www.cpd1.ufmt.br/gpea/pub/Gadotti\\_boniteza\\_sonho.pdf](http://www.cpd1.ufmt.br/gpea/pub/Gadotti_boniteza_sonho.pdf)> acesso em: 20 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral no Brasil: Inovações em processo**. Ed, L. 2009. Disponível em:< <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3079#page/2/mode/1up>> acesso em agosto de 2014.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa em educação: um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, N. 80, São Paulo. p. 106-111. Fev. 1992. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/960.pdf>> acesso em 05 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, N. 113, p. 65-81. Julho, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>> acesso em 04 de dezembro de 2013.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social**. Espanha. Taurus Humanidades, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre. Artmed, 2010. 120 p.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Tradução de Rogério de Andrade Córdova. Brasília. Plano Editora, 2003. 156 p.

JAEGER. Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 1988-1961. Tradução de Arthur M. Parreira. Martins Fontes, 3ª Ed. São Paulo. 1995. Disponível em:< [http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/jaeger\\_01.pdf](http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/jaeger_01.pdf)> acesso em 10 de dezembro de 2013.

KONDER, Leandro. Filosofia e Educação: as mediações da política cultural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 51-56, jan./abr. 2010. Artigo disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a04.pdf>> acesso em 115 de novembro de 2013.

LOPES, Alice C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 11-

30, jan./abr. 2006. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a02v32n1>> acesso em janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_ A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> acesso em janeiro de 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume I. II Posfácio. 1873.

MATO GROSSO. **Lei Nº 7.040**, de 1º de outubro de 1998. Regulamenta os dispositivos do Art. 14 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como o inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal, que estabelecem Gestão Democrática do Ensino Público Estadual, adotando o sistema seletivo para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino e a criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar nas Unidades de Ensino.

\_\_\_\_\_ **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2011**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2011.

\_\_\_\_\_ **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2012.

\_\_\_\_\_ **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2013.

\_\_\_\_\_ **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2014.

\_\_\_\_\_ **Orientativo Ciclos de Formação Humana**. Secretaria do Estado de Mato Grosso. Superintendência de educação básica. Coordenadoria do ensino fundamental. 2013.

MORAIS, Regis de. **Educação contemporânea: olhares e cenários**. Campinas, SP. Ed. Alínea. 2003.

MORTATTI, Maria do Rosario L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo. UNESP. 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em:<<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>> acesso em fevereiro de 2015.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **O olho de vidro do meu avô**. São Paulo. Moderna, 2004. p. 5

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhora qualidade**. 7 ed. São Paulo. Cortez, 2008.



SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_ Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. Ed. São Paulo. Olho d'Água, 2012.

SHINN, Terry. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. **Scientiæ Zudia**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-81, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n1/a02v06n01.pdf>> avesso em maio de 2015.

SILVA, A. C.; CARVALHO, A de L. Educação Popular, Práxis Pedagógica e Cidadania. **Reflexão Crítica: Elemento estruturador da prática pedagógica de educadores populares**/ Adelmo Carvalho da Silva, Ademar de Lima Carvalho, Aline Maria Batista Machado (Org). Cuiabá: EdUFMT, 2011

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada: O sala de educador como espaço de produção de conhecimento**. Dissertação. 2014. Cáceres.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. 3 reimpressão. São Paulo. Contexto, 2012

STRECK, Danilo. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

THOMPSON. John B. **Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimento. Artigo disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>> acesso em 12 de janeiro de 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da praxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva**/ Ilma Passos Alencastro Veiga (Org). 14a edição Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_ **A aventura de formar professores**. Campinas, SP, Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_ Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12749](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12749)> acesso em janeiro de 2015.

WOGEL, Lívio dos Santos. **Ócio do ofício: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores.** Cuiabá, 2007.166 f. Dissertação – (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2007.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004