



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



SOLANGE ANA DALLA VECCHIA

**A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM
DIÁLOGO ENTRE O PENSADO E O VIVIDO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE SINOP – MT**

Rondonópolis – MT

2017

SOLANGE ANA DALLA VECCHIA

**A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM
DIÁLOGO ENTRE O PENSADO E O VIVIDO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE SINOP – MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho

Rondonópolis – MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

V397f Vecchia, Solange Ana Dalla.

A formação Centrada na Escola e a Prática Pedagógica : Um diálogo entre o pensado e o vivido numa escola da Rede Pública Municipal de Sinop - MT / Solange Ana Dalla Vecchia. -- 2017
174 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2017.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Formação centrada na escola. 3. Prática pedagógica. I. Título.

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

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM DIÁLOGO ENTRE O PENSADO E O VIVIDO NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SINOP - MT"

AUTOR : Mestranda Solange Ana Dalla Vecchia

Dissertação defendida e aprovada em 21/02/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Interno	Doutor(a)	Rosana Maria Martins
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso		
Examinador Interno	Doutor(a)	Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso		
Examinador Externo	Doutor(a)	Elizabeth Gottschalg Raimann
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS		

RONDONÓPOLIS, 21/02/2017.

Dedico este trabalho a memória de meus pais, Avelino e Gema, meus primeiros *insegnanti* no exercício da perseverança, humildade e ética.

Aos meus filhos, Philipe e Bernardo, pela plenitude de ser mãe e avó. Com eles compreendi o sentido da vida, do amor e da oração.

AGRADECIMENTOS

Não teria como iniciar e finalizar esta pesquisa se não fosse pela força e sutileza com que meu mestre maior, o Senhor de todas as coisas, tem me conduzido pelo caminho percorrido até aqui. A Ele toda minha reverência e gratidão pela saúde e discernimento que me permitiram construir e concluir esta pesquisa.

Agradeço imensamente ao meu querido orientador, Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, pela confiança, oportunidade de trabalhar e compartilhar conhecimentos nestes dois anos de Mestrado. E também pela ética, autonomia e dignidade com que conduziu a (des)orientação no processo de desconstrução de velhos preconceitos, construção de novos significados e tessitura da dissertação. Com ele aprendi o sentido verdadeiro da palavra do nosso mestre Paulo Freire. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2007a, p. 59). Minha eterna gratidão e admiração, Professor Ademar!

Meus agradecimentos aos demais professores do PPGEDU/CUR, que direta ou indiretamente, partilharam seus conhecimentos nas discussões das disciplinas para cumprimento dos créditos obrigatórios, e nos demais eventos que prescindiam de discussões para esclarecer determinadas circunstâncias, fatos ou contextos, contribuindo para a construção da minha base teórica.

Aos meus interlocutores, colegas de Mestrado turma 2015/2017, compartilhando angústias e conquistas. Uma turma plural, linda pela sua diversidade. Obrigada pelas alegrias, dores e sabores partilhados.

Agradeço à equipe da secretaria do PPGEDU/CUR, pelo profissionalismo e atenção com que tem auxiliado nas questões técnicas durante o período de Mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Sinop pelo apoio incondicional no processo de afastamento para qualificação.

Meus agradecimentos à escola, contexto da investigação, que prontamente abriu suas portas para que esta pesquisa se desenvolvesse. Em especial aos professores, sujeitos da pesquisa, pela solicitude com que contribuíram com a coleta de dados e observações.

Às professoras da banca examinadora, Dra. Lindalva Maria Novaes Garske, Dra. Rosana Maria Martins e Dra. Elizabeth Gottschalg Raimann, pelas importantes contribuições apresentadas a esta dissertação.

Aos demais amigos e familiares que, de alguma forma, me motivaram e torceram pelo sucesso desta trajetória.

À cidade de Rondonópolis, pela acolhida nestes dois anos.

Aos novos e queridos amigos que aqui conquistei, não citarei nomes para não correr o risco de ser injusta. Obrigada pelo carinho, pela companhia, pelos risos, pelas conversas, pelos cuidados... A todos, minha gratidão!

Enfim, mais que agradecer é reconhecer e compreender a transformação e o aprendizado que o processo de Mestrado traz para o sujeito. Se me perguntassem, hoje, o que de mais significativo o Mestrado me trouxe, a resposta seria simples e breve. Eu diria: “aprendi a ler o mundo”!

Uma vez cortada a floresta virgem, tudo muda. É bem verdade que é possível plantar eucaliptos, essa raça sem-vergonha que cresce depressa, para substituir as velhas árvores seculares que ninguém viu nascer nem plantou.

Para certos gostos, fica até mais bonito: todos enfileirados, em permanente posição de sentido, preparados para o corte. E para o lucro. Acima de tudo, vão-se os mistérios, as sombras não penetradas e desconhecidas, os silêncios, os lugares ainda não visitados. O espaço se racionaliza sob a exigência da organização. Os ventos não mais serão cavalgados por espíritos misteriosos, porque todos eles só falarão de cifras, financiamento e negócios.

(RUBEM ALVES)

RESUMO

O presente trabalho trata-se do corolário de uma pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, *Câmpus* Universitário de Rondonópolis. A problemática apresentada como questão central da pesquisa foi: “Como os professores concebem a formação centrada na escola e a relação com a sua prática pedagógica?”. A pesquisa tem como objetivo principal analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e compreender as concepções que permeiam as ações didáticas destes professores e a relação com a formação centrada na escola. Esta pesquisa foi desenvolvida numa escola pública da Rede Municipal de Ensino do município de Sinop, região norte do estado de Mato Grosso. Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, escolhidos de acordo com os critérios estabelecidos pela investigação. Para a coleta e análise dos dados, assumo uma abordagem qualitativa na perspectiva dialética, como caminho teórico-metodológico sustentado por autores como: Bogdan e Biklen (1994); Rey (2010); Trivinõs (1987); Kosik (1976); Gadotti (2010); Netto (2011); Cury (1992); Andery (2004), dentre outros, uma vez que esta perspectiva favorece a interpretação e compreensão dos fenômenos sociais, possibilitando chegar a sua essência. A coleta de dados numa pesquisa qualitativa requer instrumentos que possibilitem captar o movimento do objeto de estudo, assim, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: questionário fechado, entrevista semiestruturada, análise documental e a observação direta em sala de aula. A perspectiva teórica que alicerça as reflexões, a partir dos dados colhidos, compreende a educação como processo de construção da *práxis* humana. Assim, para refletir e compreender sobre educação, formação e prática pedagógica, busquei aportes no pensamento freiriano, em Freitas (2004), Gadotti (1994; 2010), Imbernón (2002; 2009), Contreras (2002), Franco (2008; 2012), Carvalho (2005; 2006), Veiga (2012; 2009; 1995; 1989) dentre outros, que me permitiram compreender o movimento dialético entre educação, formação e prática pedagógica na construção de uma *práxis* educativa comprometida com a emancipação humana. A análise dos dados indicou que a formação docente é o foco central do projeto político-pedagógico da unidade pesquisada e que os professores têm consciência da importância dessa formação para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Porém, predomina a ideia de escola como espaço de reprodução do sistema educativo proposto pelo estado. No que tange às práticas pedagógicas, as reflexões evidenciaram uma tímida relação com a formação centrada na escola, sendo que a maior parte dos objetos de estudo nas formações era de caráter normativo, que não se traduziam em práticas na sala de aula, prevalecendo, assim, práticas reprodutivistas de formações determinadas pelos sistemas de ensino. Desse modo, foi possível constatar que a formação centrada na escola precisa ser repensada coletivamente pelos sujeitos envolvidos e amparada por políticas públicas delineadas para acompanhar o processo de formação docente.

Palavras-chave: Educação. Formação centrada na escola. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This research is a result of an investigation developed within the Master Degree Program in Education of the Human and Social Sciences Institute from Federal University of Mato Grosso, in Rondonópolis city. The central question which guided this study was: “How do teachers conceive the focused-school education and its relationship with pedagogical practice?”. This research aims to analyze the pedagogical practice of the early elementary education teachers to understand the conceptions about their didactic practice and its relationship with school-focused training. This research was developed within a public school of the municipal education system from Sinop, the northern region of Mato Grosso. Five early elementary education teachers were chosen as collaborators of this investigation. They were selected according to the criteria established by this research. The data collection and the analysis were based on a qualitative approach through the dialectic perspective sustained by authors such as Bogdan and Biklen (1994); Rey, (2010); Trivinõs, (1987); Kosik, (1976); Gadotti, (2010); Netto, (2011); Cury, (1992); Andery, (2004) and others. This methodological choice is justified by the possibility of interpretation and comprehension of the social phenomena which allows the investigation to reach their essence through this theory. The data collection of a qualitative research requires instruments to capture the object of study's movements. So, the instruments used in this research were: closed questionnaire, semi structured interviews, documental analysis and classroom observation. The theoretical perspective which embassies the reflections is the comprehension of education as a process of the human praxis construction. Thus, to comprehend and reflect about education and pedagogical practice, I looked for contributions from Freire's thoughts, Freitas (2004), Gadotti (1994; 2010), Imbernón (2002; 2009), Contreras (2002), Franco (2008; 2012), Carvalho (2005; 2006), Veiga (2012; 2009; 1995; 1989) and other theorists. Their theories allowed me to understand the dialectical movement among education, formation and pedagogical practice in the construction of an educational praxis committed with human emancipation. The data analysis showed that teacher education is the main focus of the school political-pedagogical project and that teachers are aware of the importance of this formation to teaching learning process become successful. However, the idea of a school which reproduces the educational system proposed by the state still remains. Regarding pedagogical practice, the reflections evince a subtle relationship with school-focused training. The major percentage of the research objects in the courses presented a normative feature: they didn't translate the theories within pedagogical practice in the classroom, but they reproduce formation practices defined by educational systems. Thus, the research evinces that the school-focused training needs to be rethought collectively by the subjects involved and supported by the public policies created to legislate the teacher education process.

Keywords: Education. School-focused training. Pedagogical practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEFORME	Centro de Formação da Rede Municipal de Ensino de Sinop
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICE	Instituto Cuiabano de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROERD	Programa Educacional de Resistência às Drogas
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SFE	Sala de Formação pela Escola
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFLOR	Universidade de Alta Floresta

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura de atendimento pedagógico	25
Quadro 2 – Cronograma de observação em sala de aula	28
Quadro 3 – Itens do projeto político-pedagógico que abordam a formação centrada na escola	80
Quadro 4 – Temáticas trabalhadas em 2013/14	130
Quadro 5 – Temáticas trabalhadas em 2014/15	131
Quadro 6 – Temáticas planejadas para o período de 2015/16	132
Quadro 7 – Conteúdos, metodologias, recursos didáticos e procedimentos de ensino	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS DA PESQUISA.....	19
1.1 Caracterizando o método.....	20
1.2 Descrição do campo da pesquisa.....	24
1.3 Instrumentos utilizados na coleta de dados e os passos da pesquisa.....	26
1.4 Sujeitos da pesquisa.....	30
2 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	32
2.1 A educação na perspectiva freiriana.....	34
2.1.1 Educação e conscientização.....	37
2.1.1.1 Educação na dimensão política.....	39
2.1.1.2 Educação na dimensão epistemológica.....	42
2.1.1.3 Educação na dimensão estética.....	45
2.2 Concepções de formação e práticas pedagógicas.....	48
2.2.1 Desafios à formação permanente de professores.....	52
2.2.2 Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas.....	55
2.3 Formação e profissionalização do trabalho docente.....	63
3 O DIÁLOGO ENTRE O PENSADO E O VIVIDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	71
3.1 Eixo I – O Projeto Político-Pedagógico como instrumento legitimador da formação docente centrada na escola.....	72
3.2 Eixo II – Concepções, Formação e Práticas Pedagógicas.....	85
3.2.1 Princípios do projeto político-pedagógico.....	86
3.2.2 Perspectivas expostas no projeto Sala de Formação pela Escola (SFE).....	94
3.2.3 Formação docente: o que pensam os professores sujeitos da investigação.....	101
3.2.4 O que dizem os professores sobre educação, ensino e prática pedagógica.....	112
3.3 Eixo III – No cotidiano da sala de aula.....	127
3.3.1 Entre o pensar e o fazer.....	128
3.3.2 A dinâmica da sala de aula.....	135
3.3.3 Estratégias de ensino.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	166

INTRODUÇÃO

A construção desta dissertação partiu de um elemento vital à condição humana: a educação, singularidade ontológica da espécie humana que a difere das demais espécies. Importante destacar que, nesta pesquisa, a educação é compreendida para além do processo de escolarização institucional. A educação aqui defendida é uma educação libertadora, criadora e transformadora, prerrogativas essenciais à construção da formação do ser humano enquanto sujeito histórico-social.

A natureza humana faz de nós, homens e mulheres, seres ontologicamente programados para aprender¹, é isso que nos ensina Paulo Freire. Consciente da capacidade de aprender, o ser humano é impulsionado pela busca do saber mais. Sendo assim, os bens culturais produzidos historicamente pela humanidade vêm sendo sistematizados e institucionalizados de maneira que possam contribuir no processo de construção da humanização dos indivíduos.

Deixo claro que a compreensão que faço de educação nesta dissertação trata da formação humana do sujeito, e isto inclui os saberes sistematizados pelas instituições educativas. O saber escolarizado não pode prescindir da compreensão de elementos políticos, sociais e epistemológicos, por parte daqueles que fazem esta educação, para que, de fato, este saber tenha sentido na formação humana dos alunos que passam pela escola.

Para compreender os sentidos da educação escolarizada na formação dos sujeitos, esta pesquisa discute alguns elementos fundamentais nesse processo: a formação permanente de professores centrada na escola, temáticas discutidas, suas concepções e práticas pedagógicas como elementos imprescindíveis na construção de processos educativos que visem uma sociedade mais justa e democrática.

Ao considerar que o que move um pesquisador, iniciante ou não, são as inquietações pessoais, questões para as quais não encontra respostas, no caso desta pesquisa e desta pesquisadora, a inquietação mobilizadora é a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Sou licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), professora efetiva da rede municipal de ensino do município de Sinop, região norte do Estado de Mato Grosso, desde 2005. Sempre atuei nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, na área da alfabetização. Em 2013/2014 fiz parte do

¹ Neste aspecto, Freire se reporta a François Jacob. *Nous sommes programmés, mais pour apprendre*. Le Courrier: Unesco, fevereiro, 1991.

quadro de professores formadores do Centro de Formação da Rede Municipal de Ensino (CEFORME), tendo como atribuições acompanhar o desenvolvimento de projetos de formação de professores centrado na escola e atuando como orientadora de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa² (PNAIC). Um dos eixos principais do Programa é a formação continuada dos professores alfabetizadores, e, para tanto, a função dos orientadores de estudo é organizar os momentos de estudos, acompanhar o desenvolvimento e planejamento das atividades voltadas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Falar em formação continuada de professor e prática pedagógica tornou-se quase um “clichê” diante da imensa literatura existente na área. O tema tem sido recorrente nos programas de pós-graduação e literaturas específicas. Esta constatação deu-se através de um mapeamento realizado, do tipo estado do conhecimento³, que buscou observar os desdobramentos que a temática apresentava no cenário das produções acadêmicas, com o objetivo de delimitar o objeto desta pesquisa. No entanto, as constantes transformações sociais e culturais, os avanços tecnológicos e científicos têm causado um distanciamento entre o fazer pedagógico da sala de aula e as reais necessidades que a sociedade atual apresenta. O contexto social aponta para a necessidade de formação de sujeitos que, para além das habilidades e competências técnicas, sejam sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. Esse distanciamento tem oferecido abertura e sustentação a novas pesquisas com novos olhares, novas discussões sobre a problemática da formação de professores.

As políticas públicas educacionais, especificamente as que deliberam sobre a formação de professores, têm evidenciado um discurso tecnicista culpabilizando os professores pelas mazelas da educação e fracasso dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, culpando, igualmente, as universidades pela má formação docente. Tais discursos aparecem em discussões trazidas por Macedo (2000) em relação aos documentos que conferem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Um dos pontos centrais das diretrizes é o diagnóstico da atual situação da educação brasileira no que se refere à formação de professores, chegando,

² Trata-se de um compromisso assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios para assegurar a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

³ Uma pesquisa do tipo estado do conhecimento busca mapear as produções, dissertações, teses e artigos já realizados em torno de um objeto de pesquisa. Neste caso, a pesquisa totalizou um quantitativo de 2.928 trabalhos encontrados referentes à formação de professores e práticas pedagógicas. Este trabalho foi apresentado e publicado nos anais do Congresso de Pesquisa em Educação – CONPEduc/2015 – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Câmpus* universitário de Rondonópolis.

por vezes, mesmo a atribuir a uma suposta má-formação as mazelas da educação básica. [...] Afirmções peremptórias e generalizantes – de que as licenciaturas “não têm permitido a construção de um curso com identidade própria”, [...] (MACEDO, 2000, p. 1).

Como professora alfabetizadora, sujeito inserido neste contexto inquietante, tomo como ponto de partida a realidade apresentada e trazendo como tema de estudo, neste trabalho, as concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Compreendo que é no processo de formação permanente que se constroem as relações entre o agir e o pensar, entre teoria e a prática.

No que tange à formação continuada, Imbernón (2002) destaca a escola como espaço alternativo de formação do professor. A formação centrada na escola mobiliza ações conjuntas entre os sujeitos, professor e formador, de maneira a atender as necessidades da escola e melhorar a qualidade de ensino na sala de aula e na escola. Ainda, segundo o autor, “quando se fala em formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação” (IMBERNÓN, 2002, p. 80). A escola, por sua dinâmica estrutural e funcional, torna-se, assim, o centro das discussões na formação de professores.

A partir destes pressupostos, fui instigada a elaborar uma investigação com foco na prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Sinop/MT, tendo como questão principal: **Como os professores concebem a formação centrada na escola e a relação com sua prática pedagógica?**

Desta questão inicial foram feitos outros questionamentos na perspectiva de compreender como os professores concebem a relação entre a formação centrada na escola e a prática pedagógica. Logo, questiona-se: de que maneira o Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola contempla a formação centrada na escola? O que os professores pensam sobre educação, formação e prática pedagógica? A formação desenvolvida na escola contribui com a prática pedagógica dos professores? O que pensam os professores sobre sua própria prática pedagógica?

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e compreender as concepções que permeiam as ações didáticas destes professores e a relação com a formação centrada na escola. Como objetivos específicos foram escolhidos: 1) Analisar o PPP da escola e a relação com o projeto Sala de

Formação pela Escola (SFE); 2) Investigar as concepções dos professores sobre educação, formação e prática pedagógica; 3) Identificar se há relação da prática pedagógica dos professores com a formação centrada na escola e 4) Investigar como os professores concebem a própria prática pedagógica.

Paulo Freire (1977) nos ensina que o ser humano é um ser histórico, inconcluso, inacabado e em constante formação e transformação, e com uma realidade, que sendo também histórica, é igualmente inacabada. Em vista disso, parto do pressuposto de que a prática pedagógica e a formação continuada do professor centrada na escola na perspectiva da *práxis* humana transformam sua realidade e sendo também ele, professor, transformado por ela.

Assim, a formação centrada na escola é um espaço de reflexão que possibilita aos professores uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica. De acordo com a perspectiva freiriana, o pensar certo na prática docente implica o movimento dinâmico e dialético entre o pensar e o fazer, epistemologia e ação. Este pensar certo exige do professor, segundo Freire (2007a), a “curiosidade epistemológica” para superar o saber ingênuo produzido pela experiência. Quanto mais se percebe as razões pelas quais se determina a prática pedagógica, mais se torna capaz de mudança.

A curiosidade epistemológica, na perspectiva freiriana, não se trata de qualquer curiosidade, está associada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. Tem sua natureza na necessidade ontológica de criação da existência humana, trata-se de uma curiosidade exigente, metódica, associada à imaginação criadora no processo de esclarecer e desvelar seu objeto de curiosidade (FREIRE, 2001; 1997; 1985).

Dessa forma, compreendo que a formação centrada na escola pode proporcionar ao professor o despertar da sua curiosidade epistemológica com a possibilidade de refletir criticamente sobre sua prática pedagógica pela aproximação que ela oferece com o cotidiano escolar. Sendo assim, a formação centrada na escola não se caracteriza como mudança de *locus* da formação, mas sim como espaço de diálogo e construção de saberes coletivos que priorizam a equação de problemas sociais da comunidade.

Esta pesquisa foi desenvolvida numa escola pública da rede municipal de ensino de Sinop, região norte do estado de Mato Grosso. Localizada na periferia do município, esta escola foi escolhida pelo fato de já trabalhar a formação permanente centrada na escola, antes mesmo de os documentos orientativos da Secretaria Municipal de Educação serem homologados, e também por ter sido esta escola o campo de investigação da minha pesquisa do curso de graduação. A escola está situada numa região da cidade que apresenta alto índice de violência e criminalidade.

Para esta pesquisa, assumo uma abordagem qualitativa na perspectiva dialética freiriana como caminho teórico-metodológico na coleta e análise dos dados, uma vez que esta perspectiva favorece a interpretação e compreensão dos fenômenos sociais, possibilitando chegar a sua essência. A dialética, mais que um método de investigação é um modo de pensar, de ver o mundo, a sociedade e a relação homem-mundo.

Na coleta de dados foram utilizados instrumentos que permitissem à abordagem qualitativa descrever e interpretar o problema, tais como: a observação direta em sala de aula, a entrevista semiestruturada, o questionário fechado e análise documental. Estes documentos foram colhidos na escola, na Secretaria Municipal de Educação e no CEFORME. Participaram da pesquisa, como sujeitos colaboradores, cinco professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A tessitura da dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, “Aspectos metodológicos e caminhos da pesquisa”, abordo os conceitos teórico-metodológicos que sustentam epistemologicamente a pesquisa. Busco esclarecer, também, os caminhos pelos quais a pesquisa se deu, a metodologia aplicada na investigação, a descrição do campo de investigação e dos sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

No segundo capítulo, denominado “Educação, formação e práticas pedagógicas”, discorro acerca dos conceitos de educação, formação e prática pedagógica na perspectiva da pedagogia crítica. A partir dessa premissa, compreendo a formação permanente de professores como prerrogativa fundamental na formação de um profissional crítico, reflexivo e democrático, um profissional progressista comprometido com as questões sociais, políticas e culturais que afetam o cotidiano da escola e a qualidade de ensino.

O terceiro capítulo, “O diálogo entre o pensado e o vivido na prática pedagógica”, foi construído a partir dos dados colhidos no campo de investigação e tem como objetivo estabelecer um diálogo entre o pensado e o vivido no contexto escolar, com o propósito de compreender se o que é pensado é, de fato, vivido pelos professores em sala de aula. A partir destes dados surgiram três eixos de análise. No primeiro eixo, “O projeto político-pedagógico como instrumento legitimador da formação docente centrada na escola”, busco situar o contexto político da rede pública municipal de Sinop, Mato Grosso, em relação à formação permanente de professores, evidenciando a formação centrada na escola como centro da construção do PPP.

No segundo eixo de análise, “Concepções, formação e práticas pedagógicas”, são discutidas as concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação expressas no PPP da escola. Evidencio, ainda, as concepções expostas no projeto Sala de Formação pela Escola

(SFE), o que pensam os sujeitos da pesquisa sobre formação permanente e formação centrada na escola, bem como suas concepções de educação, ensino e prática pedagógica.

O terceiro e último eixo, “No cotidiano da sala de aula”, tem como objetivo explicitar os aspectos didáticos da prática pedagógica dos professores observados em sala de aula na perspectiva de compreender a relação com a formação centrada na escola, observando o que é pensado e o que é, de fato, vivido na prática docente.

Por fim, a guisa de conclusões, imbuída das discussões e análises dos dados, faço uma reflexão geral sobre a formação de professores centrada na escola como possibilidade de criação da cultura da formação permanente de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas e transformadoras.

1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E CAMINHOS DA PESQUISA

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (Karel Kosik).

Esta pesquisa está vinculada à área educacional e situada no campo das ciências humanas e sociais. Uma investigação neste campo tem como intuito estudar os fenômenos humanos e sociais, bem como suas inter-relações, levando em consideração que o homem é um sujeito que pensa e age, um sujeito histórico que se relaciona com os demais sujeitos e com a natureza objetivando seus próprios interesses. Nesse sentido, a escola, como espaço de relações, se configura como um ambiente profícuo de desenvolvimento da *práxis* humana.

Este capítulo tem o objetivo de delinear os caminhos percorridos pela pesquisa, a metodologia aplicada na investigação, a descrição do campo de investigação e dos sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

A pesquisa em educação requer do investigador um olhar atento, certa maturidade acadêmica e uma postura metódica e disciplinada diante dos fenômenos sociais e suas inter-relações. O fenômeno educacional se apresenta de forma complexa e dinâmica na sociedade contemporânea, exigindo dos sujeitos participação, consciência crítica e política na luta por uma sociedade mais justa e por uma educação emancipadora. Ao investigador cabe interpretar essa realidade baseado no seu conhecimento teórico-metodológico possibilitando a elaboração de novos conhecimentos.

A partir de Triviños (1987), compreende-se enquanto disciplina intelectual a que proporciona ao investigador a coerência necessária para não cair no ecletismo teórico, na mistura de correntes e pensamentos avulsos fora do contexto e do método apropriado para a pesquisa. A falta de disciplina, ainda segundo o autor, impede o investigador de distinguir a verdadeira natureza do problema, sendo possível considerar problemas essenciais como simples questões secundárias, e gastando esforços com questões superficiais, mantendo intocáveis os tópicos que deveriam prender a atenção do investigador.

1.1 Caracterizando o método

Para pesquisar e compreender a formação permanente de professores e a relação com a prática pedagógica numa perspectiva dialética optei pela abordagem qualitativa dentro do contexto educacional. Uma investigação neste campo se propõe estudar os fenômenos humanos e sociais e suas inter-relações, sugere uma metodologia que se preocupa com a descrição e interpretação dos problemas. Bogdan e Biklen (1994) descrevem a pesquisa qualitativa como caracterizada pela descrição, indução e interpretação dos fenômenos sociais. Pontuam que a relevância da pesquisa está no processo e desenvolvimento da investigação, ao buscar entender o modo como as pessoas interpretam suas experiências e o mundo social em que vivem. De acordo com os autores, a fonte direta de dados é o ambiente investigado e, nesse sentido, o investigador é o instrumento principal na coleta de informações, pois se integra ao contexto da pesquisa e despende uma quantidade de tempo no local tentando elucidar questões educativas.

Conforme Rey (2010, p. 05) “a epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que nos apresenta”. Nesse sentido, a abordagem qualitativa corrobora com o pensamento dialético da produção de conhecimento adotada nesta investigação. Ainda nessa perspectiva o autor descreve também que,

Quando afirmamos o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com as categorias universais do conhecimento (REY, 2010, p. 6).

Partindo dessa premissa, a pesquisa envolvendo a formação permanente de professores centrada na escola e práticas pedagógicas, rejeita uma análise positivista do discurso dos sujeitos, da descrição e interpretação de dados empíricos do contexto. Porque, em se tratando da questão da prática pedagógica, esta somente pode ser compreendida situada num contexto permeado por relações intersubjetivas. O investigador tem a possibilidade de articular, avançar e contruir novos conhecimentos a partir de suas construções teóricas já elaboradas, mediante a interação com o objeto de estudo.

Na questão das relações intersubjetivas, vale destacar o pressuposto freiriano, que a elas confere um caráter eminentemente dialógico. Falar da intersubjetividade é abordar a própria natureza do sujeito, constituída no reconhecimento do outro. Por isso seu caráter

dialógico. Trata-se de buscar, por meio da linguagem, a interação com os demais sujeitos e com o mundo. Pela linguagem o sujeito elabora sua subjetividade que, por sua vez, emerge das relações intersubjetivas. O *eu* dialógico em Freire (1977) se constitui na colaboração e sabe que sua constituição está no outro, no *tu*.

Por conseguinte esta dissertação segue uma linha teórica interpretativo-metodológica na perspectiva dialética, sendo esta a base da ciência filosófica do marxismo, que estuda as leis que caracterizam a vida em sociedade, suas contradições e as práticas sociais dos homens, bem como a tentativa de buscar explicações coerentes e lógicas para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento no processo de produção de conhecimento (TRIVINÕS, 1987; KOSIK, 1976; ANDERY, 2004; GADOTTI, 2010).

A produção de conhecimento na perspectiva da dialética leva em consideração algumas categorias essenciais na compreensão dos fenômenos sociais. De acordo com Andery (2004), são análises históricas, filosóficas, políticas e econômicas que buscam desvelar a base da sociedade, a formação de suas instituições, valores e regras. Nesse movimento de formação e transformação histórica da sociedade, o trabalho aparece como elemento central na constituição do homem e da sociedade. Assim, ao expressar o pensamento marxista, a autora afirma que:

[...] a base da sociedade, assim como a característica fundamental do homem, está no trabalho. É do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz história. O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem, propondo-lhe como tarefa construir uma nova sociedade (ANDERY, 2004, p. 401).

Portanto, nessa perspectiva, a dialética trata da possibilidade de captar o movimento dos fenômenos, de interpretação das práticas sociais e da realidade. Assim, a dialética trata de compreender a relação entre sujeito e objeto e compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida. No Posfácio da Segunda Edição de “O Capital”, Marx (1996, p. 140) descreve: “A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”. Gadotti (2010, p. 98) salienta que “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”.

Na perspectiva de Triviños, o autor coloca questões importantes em relação à pesquisa científica e a possibilidade de conhecimento. “Pode o sujeito captar o objeto em toda sua dimensão, isto é, não só o fenômeno, mas também o “noumeno”, o “numeno”⁴, a “coisa em si”? Nossa consciência tem a capacidade de refletir de maneira adequada a realidade objetiva?” (TRIVIÑOS, 1987, p. 24 – grifos do autor). Tais questionamentos suscitam reflexões importantes, no entanto, nesta pesquisa, levo em consideração que o método adotado, a dialética na perspectiva freiriana, defende a capacidade do homem de conhecer o mundo e de transformar a “coisa em si” em coisa para nós.

A dialética trata da “coisa em si”, de conhecer a estrutura e dinâmica do objeto de estudo, tal como ele é em si mesmo. Todavia, para conhecer sua estrutura e movimento é necessário fazer certo esforço, neste caso, tem-se a filosofia como elemento possibilitador da compreensão do fenômeno, pois o fenômeno não se apresenta à primeira vista, só é possível compreendê-lo através de suas manifestações, ele esconde sua essência. É nesse esforço para descobrir a essência da “coisa”, na separação entre fenômeno e essência, que a ciência se realiza (KOSIK, 1976; NETTO, 2011; CURY, 1992). A necessidade da investigação sobre formação e prática pedagógica de professor na escola ancora-se à rigorosidade metodológica, tem sua razão de ser pelo fato de que só é possível compreender a prática pedagógica do professor a partir das concepções que ele constrói na sua formação. “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p. 17).

A perspectiva de compreender a educação como prática social humana pressupõe compreender que se trata de uma prática em constante transformação, complexa e inconclusa, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo assim, como um processo histórico e prática social, nega a prerrogativa de ser compreendida através de um método positivista que limita seu movimento em dado momento. O método a ser utilizado deverá compreender o processo educacional em todo seu movimento real, concreto, e as possibilidades de transformação da *práxis* humana, pois a educação como prática social se transforma pela ação dos sujeitos e produzindo transformação nos sujeitos que dela participam. “Portanto, sujeito e objeto estão em contínua e dialética formação, evoluem por contradição interna, não de modo determinista, mas como resultado da intervenção humana mediante a prática” (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 118).

⁴ Termo utilizado na filosofia de Immanuel Kant, entendido como essência de algo, aquilo que faz algo ser o que é.

Nesta pesquisa, assumo a dialética na perspectiva do pensamento freiriano como base de análise e interpretação dos dados. Importante ressaltar que a perspectiva dialética freiriana possui como fontes epistemológicas a visão dialética de Marx, quando aborda a divisão social de classes e o trabalho como essência do homem, e as origens gregas⁵ da dialética, que enaltecem a relação entre diálogo e dialética. Assim, esta perspectiva propõe uma ideia de produção de conhecimento de maneira dialógica, intersubjetiva e em relação dialética com a realidade concreta dos sujeitos, com o objetivo de problematizar essa realidade e transformá-la. Para Zitkoski (2016, p. 116), “o que Freire aponta de novo em sua concepção de dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado”.

O diálogo, na dialética freiriana, torna-se categoria central no projeto de educação crítica, libertadora e emancipadora do ser humano. Freire (1977) afirma que os homens se fazem na palavra, no trabalho e na ação-reflexão.

[...] dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (FREIRE, 1977, p. 92-93).

Esse processo dialético-dialógico na produção de conhecimento confere uma fundamentação diferenciada à concepção da vida em sociedade, “desde a construção lógico-racional da experiência humana no mundo até a produção cultural das formas de organização da sociedade e sua recriação através da história porque as raízes profundas de seu processo efetivo visam à libertação da humanidade” (ZITKOSKI, 2016, p. 116).

Assim, parto da premissa que o homem é um ser social e histórico, que pensa, sente, age e reage, sendo capaz de criar e transformar sua realidade social, a *práxis* é a mediação entre teoria e prática, pensar e agir na construção do conhecimento, um conhecimento que liberta o homem das amarras da hegemonia e das ideologias do sistema capitalista. Foi nesse sentido que esta pesquisa, que trata da questão da formação docente e da prática pedagógica num movimento do diálogo entre o pensado e o vivido na escola, buscou percorrer o caminho da compreensão de uma educação libertadora, uma educação emancipatória, da qual nos fala Paulo Freire e que foi a fonte inspiradora na trajetória desta investigação.

⁵ A dialética, na Grécia antiga, era a arte do diálogo em defender uma tese por meio da argumentação capaz de definir e distinguir os conceitos envolvidos na discussão (KONDER, 2008).

1.2 Descrição do campo da pesquisa

O município de Sinop, localizado na região norte do estado de Mato Grosso, possui uma população estimada, em 2015, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 129.916 habitantes, e tem 36 anos de emancipação política. A educação da rede pública municipal é gestada pelo sistema municipal de ensino, instituído em novembro de 2004 através do decreto 815/2004, tendo a Secretaria Municipal de Educação como órgão executivo, administrativo e deliberativo e o Conselho Municipal de Educação como órgão normativo, de acordo com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96.

A Rede Municipal de Educação atende crianças desde a Educação Infantil ao final do Ensino Fundamental, contando com algumas salas de alfabetização de jovens e adultos. A partir de 2007, o sistema de ensino passa a ser organizado por ano de escolarização, atendendo à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolarização, conforme proposta do Ministério da Educação (MEC). O desenvolvimento das ações didáticas de ensino está baseado numa proposta curricular municipal. A rede possui 16 unidades de educação que atendem especificamente o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, totalizando 8.209 alunos em 2015.

Visando os objetivos da pesquisa, geral e específicos, que são respectivamente: analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, compreender as concepções que permeiam as ações didáticas destes professores e as relações com a formação docente centrada na escola; analisar o PPP da escola e a relação com o projeto Sala de Formação pela Escola (SFE); investigar as concepções dos professores sobre educação, formação e prática pedagógica; identificar se há relação da prática pedagógica dos professores com a formação centrada na escola e investigar como os professores concebem a própria prática pedagógica, alguns critérios foram definidos para a escolha do contexto da pesquisa.

Duas razões me levaram a uma escola da rede pública municipal, localizada num bairro da periferia do município de Sinop, levando em consideração que, entre as 16 escolas do município, apenas nove possuem o projeto de formação centrada na escola. Um dos motivos foi que a escola, segundo dados do CEFORME, já desenvolvia o projeto de formação centrada na escola antes mesmo de os documentos orientativos da Secretaria serem homologados. Outra razão para esta escolha é por se tratar da mesma escola em que realizei a pesquisa de conclusão do curso de graduação em Pedagogia, em 2005.

De acordo com o seu PPP, a escola foi criada através do decreto municipal nº 007/98. A escola é considerada de porte médio, atendendo atualmente 617 alunos do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e conta com um quadro de 28 professores, perfazendo a média de um professor para cada 22 alunos. Atende a demanda populacional do bairro e entorno, considerada uma das regiões da cidade com alto índice de violência. O público é de baixa renda e grande parte da população do bairro é constituída por negros e pardos.

A estrutura organizacional da escola conta com a gestão administrativa de um diretor e dois coordenadores pedagógicos, que foram eleitos pela comunidade escolar para o período de 2016/2017.

A estrutura física da escola é ampla, conservada, todas as salas possuem ar condicionado. No chão do pátio interno foram pintados alguns jogos como amarelinha e trilha alfabética. Possui uma cozinha ampla e bem equipada para preparação do lanche e dois banheiros para os alunos.

No quadro abaixo se observa a distribuição dos espaços para atendimento aos alunos.

Quadro 1 – Estrutura de atendimento pedagógico

SALAS	QUANTIDADE
1º ano	04
2º ano	06
3º ano	06
4º ano	06
5º ano	06
Sala de recurso	01
Sala de leitura	01
Laboratório de informática	01
Sala dos professores	01
Sala da direção	01
Sala da coordenação	01
Secretaria	01
Ginásio de esportes	01

Fonte: elaborado pela pesquisadora de acordo com dados colhidos no campo de pesquisa.

Além do quadro de atendimento apresentado acima, a escola conta com a parceria da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com o Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Educacional de Resistência às Drogas em parceria com a Polícia Militar (PROERD). O laboratório de informática está equipado com 27 computadores, 48 *netbooks* e uma lousa digital, conectados a internet. Contudo, o espaço não possui um profissional responsável pela manutenção do ambiente e o acesso à internet é deficiente e limitado. Também o ginásio de esporte, até o momento de retirada do campo de pesquisa, estava fechado uma vez que não apresentava condições de uso.

1.3 Instrumentos utilizados na coleta de dados e os passos da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que possui instrumentos adequados à coleta de dados para uma pesquisa em educação. Assim, busquei cercar o objeto investigado através de questionário fechado, entrevista semiestruturada e da observação direta. Contudo, associadas a esses instrumentos de coleta, foram necessárias outras fontes de informações para compreender o movimento dialético do fenômeno observado, tais como: orientativos da Secretária Municipal de Educação, documentos nos arquivos do CEFORME, Projeto Político-Pedagógico e projeto Sala de Formação pela Escola.

Nesse sentido, segundo Ludke e André (1986) é possível associar a técnica da análise documental à pesquisa qualitativa para complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas, sendo estes documentos elementos que comprovam as informações declaradas pelo pesquisador.

A coleta de dados empíricos iniciou-se na primeira semana de fevereiro de 2016, na semana pedagógica que antecede o início do ano letivo. Apresentei-me à equipe gestora da escola com uma carta solicitando a permissão para realizar a pesquisa. Salientei, inclusive, os motivos que me levaram a escolher a escola como contexto para a investigação.

Com parecer favorável à pesquisa, pedi permissão para obter cópias do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do projeto Sala de Formação pela Escola (SFE). Solicitei que, na primeira reunião geral com a equipe escolar, me fosse permitido um momento para dialogar com o grupo de professores sobre a pesquisa.

Na primeira reunião apliquei um questionário fechado para caracterizar o perfil dos professores de forma que, de acordo com os critérios estabelecidos, pudesse selecionar os sujeitos participantes da investigação. Os critérios utilizados no processo de seleção dos

sujeitos foram: primeiro, ser professor efetivo da rede municipal; segundo, atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no 1º, 2º e 3º anos; terceiro, participar da SFE e, por último, não menos importante, concordar em participar da pesquisa na condição de sujeito.

No levantamento realizado nesta etapa, encontrei o perfil de sete professores adequados aos critérios estabelecidos. A etapa seguinte foi conversar individualmente com cada um deles, explicando o porquê da sua escolha, como se daria a participação deles na pesquisa, os objetivos da investigação bem como o sigilo envolvendo a participação de cada um. Nesta etapa, também assinamos, sujeito e pesquisador, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste termo eles deveriam indicar um pseudônimo pelo qual gostariam de ser identificados.

Tendo esclarecido as questões das etapas da pesquisa, questionários, observação e entrevista, apliquei um segundo questionário fechado, com seis questões sobre o projeto de formação pela escola, de maneira a compreender, inicialmente, se eles conheciam o projeto de formação da escola, e como concebem a formação de professores centrada na escola. Ressalto que todos os passos até aqui realizados foram durante o período que antecedeu o início do ano letivo, na semana pedagógica.

Após todas estas etapas realizadas na semana pedagógica, o passo seguinte foi dar início às observações em sala de aula. Na primeira semana de aula os professores solicitaram que eu não entrasse em sala para observar. Segundo eles, era a semana de adaptação das turmas e diagnóstico, isto é, levantamento do nível de aprendizagem dos alunos. Obviamente, acatei a solicitação dos professores, iniciando as observações na semana seguinte.

A observação direta é o principal instrumento da investigação nas abordagens qualitativas, como ponderam Ludke e André (1986, p. 26), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. [...] A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrências de um determinado fenômeno”.

Elaborei um cronograma semanal para a observação em sala de aula (Quadro 2). Uma cópia desse cronograma foi entregue à coordenação pedagógica para que estivessem cientes do processo de observação. Antes de iniciar as observações, no entanto, dois professores desistiram de colaborar com a pesquisa, alegando desconforto com a presença de alguém os observando, restando um total de cinco professores.

Os cinco professores restantes são do sexo feminino. Três delas escolheram o nome pelo qual gostariam de ser chamadas e duas preferiram que eu escolhesse. Desse modo, passam a ser identificadas como **Lisa, Ingrid, Bela, Maria e Luiza**. A característica feminina

da profissão docente é marcante no contexto da sociedade atual. De acordo com Gadotti (2003, p. 23), “a mulher está exercendo um papel cada vez mais protagonista, inserindo-se cada vez mais na vida social, política e econômica das sociedades avançadas”. Esse protagonismo feminino indica um avanço social e desenvolvimento humano na sociedade.

No quadro abaixo estão identificados o período de observação na escola, os dias da semana e os pseudônimos das cinco professoras participantes.

Quadro 2 – Cronograma de observação em sala de aula

PERÍODO	DIAS DA SEMANA				
Matutino	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07h00min às 09h00min	Luiza		Ingrid		
09h15min às 11h00min		Luiza		Ingrid	
Vespertino	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h00min às 15h00min	Maria		Lisa		Bela
15h15min às 17h00min	Lisa	Maria		Bela	

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora.

Observa-se no quadro que o tempo de observação compreendeu um período completo de quatro horas semanais, divididos em dois momentos, não ultrapassando duas horas de observação por período. Nos momentos em que não estava em sala observando, permanecia na escola, na sala dos professores, colhendo informações gerais e dialogando com os demais professores em hora atividade.

A observação ocorreu de fevereiro a maio de 2016, período em que foram necessárias alterações no cronograma – como na troca dos momentos de observação e dias da semana de cada professora –, mantendo a duração de tempo semanal. Nesse ínterim, uma das professoras observadas precisou se afastar por licença médica durante 60 dias.

As observações foram registradas em um caderno utilizado como diário de campo, dentre elas: o que aconteceu, as pessoas envolvidas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Também as ideias, estratégias, reflexões e palpites, denominados por Bogdan e Bilken (1994) de notas de campo. Um relato escrito do que a pesquisadora ouviu, observou e experienciou no contexto da pesquisa refletindo sobre os dados deste estudo qualitativo.

Associada às observações, foram realizadas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. A entrevista representa uma técnica básica na coleta de dados, possui um caráter interativo e, de acordo com Ludke e André (1986, p. 34), “ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”, especialmente para esclarecer dúvidas.

Sendo assim, simultaneamente às observações, solicitei a cada uma das professoras que marcassem o dia e a hora mais convenientes para suas entrevistas. Todas as entrevistas foram realizadas na biblioteca da escola, no momento de hora atividade. Utilizei o recurso de gravação em vídeo do notebook, o que, posteriormente, facilitou a transcrição. Mesmo afastada por licença médica, a professora foi até a escola e concedeu a entrevista.

Como se vê, trata-se de um longo percurso de pesquisa teórico-metodológico, desde o início dos estudos do curso, os diálogos com professores e colegas, informações colhidas no campo de pesquisa, todas contribuições pontuais que possibilitaram a construção dos caminhos desta pesquisa. A interpretação e análise do objeto de estudo dessa investigação serão apresentadas no terceiro capítulo desta dissertação.

As informações obtidas na trajetória da pesquisa, na coleta de dados (questionários, entrevistas, observações e análise documental) formaram o *corpus* da pesquisa, posteriormente transformados em categorias e unidades de análise que possibilitaram a construção do terceiro capítulo da dissertação, organizada em três eixos principais:

- **Eixo I** – O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento legitimador da formação docente centrada na escola
- **Eixo II** – Concepções, formação e práticas pedagógicas.
- **Eixo III** – No cotidiano da sala de aula.

Considerando a abordagem qualitativa da pesquisa e a linha teórica interpretativa-metodológica da dialética, se faz necessária a construção de uma base teórica sólida, capaz de sustentar a análise dos dados empíricos, ou seja, “a construção do marco teórico ou fundamentação teórica visa dar suporte ao processo de análise dos dados” (OLIVEIRA, 2010, p. 92). Mesmo a autora tendo abordado a duplicidade de termos, deixo claro que o termo adotado nesta dissertação se trata de “fundamentação teórica”, e que esta será apresentada no próximo capítulo.

Em suma, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os passos da pesquisa, explicitados nesta seção, buscam cercar o objeto em sua realidade concreta, dentro do

contexto em que se apresenta e a relação com os sujeitos envolvidos. Estes sujeitos serão apresentados na próxima seção.

1.4 Sujeitos da pesquisa

Diante do número considerável de professores que trabalham na escola em questão – vinte e oito – foi necessário estabelecer alguns critérios para a escolha dos sujeitos participantes. Conforme mencionado anteriormente, os critérios foram: 1. Ser professor efetivo da rede municipal; 2. Atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, no 1º, 2º e 3º anos; 3. Participar da SFE; 4. Concordar em participar da pesquisa na condição de sujeito.

A partir do questionário elaborado e aplicado ao grupo de professores, sete deles se enquadravam nos critérios definidos e aceitaram participar da pesquisa, porém, dois desistiram de colaborar antes de serem iniciadas as observações.

A seguir, faço uma breve caracterização das professoras envolvidas neste estudo, as quais foram apresentadas na seção anterior.

A professora **Lisa** é casada, tem filhos e netos. Coursou o magistério como formação do ensino médio. É licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, campus de Sinop, em 2004, e possui especialização em Educação Especial também pela UNEMAT/Sinop, em 2005. Trabalha a mais de dez anos no ensino fundamental, tem experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente é coordenadora do PIBID na escola investigada e professora de uma turma de 2º ano vespertino.

Ingrid é a mais jovem das professoras pesquisadas, graduou-se em Pedagogia pela UNEMAT, campus de Sinop, em 2008, e cursou especialização em Alfabetização no ano de 2010. Tem experiência de seis anos no ensino fundamental e atualmente trabalha com uma turma de 1º ano no período matutino. É casada e tem uma filha de três anos.

Professora **Bela** é formada em Letras, também pela UNEMAT de Sinop e especializada em Interdisciplinaridade pelo Instituto Cuiabano de Educação (ICE). Possui magistério como formação de ensino médio. Tem experiência de gestão escolar, direção e coordenação pedagógica, Ensino Médio, EJA, somando mais de vinte anos de magistério. Atualmente atende uma turma de 2º ano no período vespertino. Bela também é casada e tem uma filha adulta.

Licenciada em Pedagogia, em 2002, pela UNEMAT, a professora **Maria** possui especialização nas áreas de: Educação e Meio Ambiente; Psicopedagogia; Gestão Escolar e Orientação e Supervisão Escolar. Atua no magistério a mais de quinze anos, com experiência

em gestão escolar, direção e coordenação pedagógica. No ensino médio tem formação em magistério e técnico. Casada, com filhos adultos, trabalha atualmente com uma turma de 2º ano no período vespertino.

Por fim, a professora **Luiza**, casada, com uma filha adulta. Luiza graduou-se em Pedagogia pela Universidade de Alta Floresta (UNIFLOR) em 2002 e tem especialização em Psicopedagogia pela mesma instituição (2004). Tem magistério como formação do ensino médio e experiência de seis anos na coordenação pedagógica, somando mais de vinte anos de atuação no magistério. Trabalha atualmente com uma turma de 3º ano no período matutino.

A construção de minha própria trajetória na profissão docente e o caminho da profissionalização me levam a acreditar que são sempre marcados por encontros e desencontros, momentos de alegrias e de angústias, momentos de aprender e desaprender, desconstruir velhos preconceitos e construir novos significados. Portanto, a identidade e os saberes do professor não são algo que ele possua, nato, mas algo que se constrói durante o caminho da profissionalização. Nesse sentido, o saber pedagógico do professor, para Franco (2012, p. 169), “é uma elemento relacional entre os sujeitos; portanto, é uma construção coletiva e não existe *a priori*, mas apenas na *dialogicidade* dos sujeitos da educação”.

Em síntese, este capítulo apresentou os caminhos percorridos pela investigação, os pressupostos teórico-metodológicos que sustentaram epistemologicamente a pesquisa, a descrição do contexto observado e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Especificou, também, os passos traçados para cercar o objeto de estudo, bem como apresentou os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Portanto, além da descrição metodológica da pesquisa, a investigação requer uma fundamentação teórica consistente, que permita ao investigador compreender seu objeto de estudo a partir do referencial teórico adotado. Assim, no próximo capítulo abordo os conceitos de educação, formação e prática pedagógica na perspectiva da pedagogia crítica, para compreender o movimento dialético do contexto em análise.

2 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Paulo Freire)

O excerto acima, de Paulo Freire, traz questões importantes que contribuem com as reflexões na revisão bibliográfica apresentada neste capítulo, que trata de educação, formação e prática pedagógica. Destes elementos emergem questões acerca da formação do professor e das práticas pedagógicas. Como a gente se faz educador? Como a gente se forma como educador? Quando se fala em formação permanente de professor, que professor, que educador se quer formar? Tais questões foram postas para que se possa, no decorrer deste estudo, dialogar com teóricos a respeito da educação, da formação docente e da prática pedagógica na dimensão da *práxis* humana.

Este capítulo visa esclarecer os conceitos de educação, formação permanente, concepções e práticas pedagógicas mobilizados nesta pesquisa, numa perspectiva da pedagogia crítica, buscando compreender o movimento dialético que cerca o objeto de estudo e o contexto investigado.

Apresento, inicialmente, o conceito de educação na perspectiva de Paulo Freire, autor que é a fonte inspiradora e base desta pesquisa.

O pensamento de Paulo Freire se inicia e se desenvolve sob um prisma de libertação dos oprimidos. Ele compreende a educação a partir da visão histórica, principalmente da realidade histórica brasileira, em que a educação tornou-se produto das elites da sociedade capitalista. Freire concebe a educação como instrumento de luta e libertação dos menos favorecidos como possibilidade de produzir a sua emancipação.

A educação, segundo Freire (1977), se funde na construção do *ser mais* dos indivíduos, de forma a resgatar a dignidade de ser humano, numa sociedade capitalista que oprime a maioria da população reduzindo-a a condição de *ser menos*. A recuperação da dignidade humana através da conscientização do *ser mais*, das possibilidades e garantias do indivíduo de desenvolver todas as suas potencialidades, políticas, sociais, culturais e biológicas, de forma que consiga exercer sua liberdade e participação na construção de uma sociedade mais justa.

Na visão freiriana a conscientização é a capacidade do homem de tomar distância frente ao mundo, é a capacidade de tomar distância do objeto para interpretá-lo. Sendo assim, a

conscientização não existe fora da *práxis* humana. No processo educativo, ela é o ato de ação-reflexão, ou seja, a unidade dialética necessária para transformar e superar a condição de opressor-oprimido. Este processo, na prática educativa, é compreendido, por ele, em três dimensões: política, epistemológica e estética, que, necessariamente, precisam ser pensadas de forma associada.

Para compreender as dimensões política, epistemológica e estética da educação em Paulo Freire, busquei aportes nos estudos de Freitas (2004), na própria literatura freiriana e em obras construídas por Freire em parceria com Shor (2011) e Faundez (1985).

O conceito de formação mobilizado nesta pesquisa tem como objetivo problematizar a questão da formação de professor no contexto da escola pública. O propósito é discutir as concepções antagônicas de formação do professor no contexto social contemporâneo, marcado pelo individualismo e pelo consumo, que prevê um profissional técnico dependente da racionalização burocrática do ensino em detrimento do profissional crítico reflexivo.

Em relação ao profissional crítico reflexivo, entendo-o como aquele profissional capaz de reconhecer a necessidade de ressignificar seus saberes a respeito do processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula. Crítico porque indaga, questiona e problematiza situações que se apresentam no cotidiano escolar. Reflexivo porque atinge uma autoanálise de suas ações de forma individual e coletiva. Nestes aspectos, Pimenta (2002) expressa o pensamento de Donald Schön⁶ em relação à formação de professores, valorizando a prática e a reflexão na prática.

Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2002, p. 19).

Assim, para construir o arcabouço teórico deste capítulo e uma melhor compreensão da questão da formação docente, busquei aportes nos estudos de Franco (2012), Giroux (1997), Silva (1992), Freitas (2004), Imbernón (2002; 2009), Contreras (2002), Freire (2001), dentre outros, que defendem a formação permanente de professores no âmbito do contexto educativo, visando uma formação voltada para a construção de uma cultura de autoformação docente.

⁶ Donald Schön (1930-1997), pedagogo americano que estudou a reflexão na educação. Foi professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts.

Pensar em práticas pedagógicas implica pensar em planejamento didático, execução e avaliação, em organizar o ensino de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos. Nesse sentido procurei compreender e conceituar práticas pedagógicas a partir de estudos de Franco (2012), Paro (2008), Farias (2009), Godoy (2009), Resende (2008), Carvalho (2005), Freire (2001), Veiga (2009), dentre outros.

O pensamento e a prática educativa dos autores destacados nesse trabalho, principalmente em Paulo Freire, demonstram a possibilidade de construção de práticas pedagógicas e educativas que buscam a educação como prática da liberdade, associada à formação permanente do professor no contexto escolar.

Portanto, busco construir um referencial teórico na perspectiva da educação que promove a formação humana, cidadã e progressista articulada ao pensamento freiriano, por acreditar na transformação social a partir da *práxis* educativa. Uma *práxis* libertadora na construção do inédito-viável.

2.1 A educação na perspectiva freiriana

A etimologia da palavra educação ou educar tem sua origem no latim *educare*, *educere*, que significa “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. O significado do termo era empregado no sentido de preparar os sujeitos para o mundo e viver em sociedade, ou seja, conduzi-los para fora de si mesmos, mostrando as diferenças que existem.

Paulo Freire descreve claramente o sentido etimológico do termo educação na dimensão da formação humana. Para Freire (1974) não existe educação fora das sociedades humanas. A educação é princípio de liberdade, emancipação e autonomia do sujeito e envolve toda atividade humana, caracterizando-se, dessa forma, como um ato político. Desse modo, a educação como ato político envolve a intencionalidade do educador em assumir a politicidade da educação e compreender que o contexto escolar não é um espaço neutro, tendo em vista que nele se refletem as lutas sociais de classes e que os alunos não são apenas receptáculos, aprendizes e objetos de conhecimento, são sujeitos da educação. Assim, como Freire (Ibid.), acredito na educação que liberta os seres humanos das amarras da alienação, do poder e do controle social impostos pelo sistema capitalista para a massificação da consciência coletiva.

Freire (2001) concebe a educação com um ato de conhecimento que compreende as ações de ensinar e aprender que fazem parte da existência humana, histórica e social, envolvendo toda atividade do ser humano. Dessa forma, o ato de conhecimento implica uma

perspectiva interacionista, dialógica, numa aproximação crítica da realidade no processo de conscientização do sujeito.

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se (FREIRE, 2001, p. 12).

Nesse sentido o autor refere-se à educação como processo de desenvolvimento humano permanente e não apenas como prática educativa de escolarização. Segundo Freire (2007a) somos seres programados para aprender e não determinados para isso. Caso contrário, não haveria necessidade de, na prática educativa, desenvolver a consciência crítica do educando, tampouco lutar por uma educação libertadora e nem pensar educadores e educandos como sujeitos de sua própria autonomia.

A educação enquanto prática educativa de escolarização está dialeticamente imbricada à educação como processo de desenvolvimento humano histórico e socialmente construída. Impossível conceber estas dimensões dissociadas no processo de formação integral do ser humano. Para Severino (2001, p. 68), “a educação se assume como um processo intrinsecamente social, de cunho antropológico, realizando-se nas mesmas condições das atividades nas demais esferas da existência”, isto é, nas dimensões teóricas, técnica e política. Assim, as construções históricas da existência humana se concretizam nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura.

Freire (1974) defende a educação corajosa que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas da sociedade contemporânea. Uma educação que privilegia a investigação e não a enfadonha e perigosa repetição desconectada da realidade e das condições de vida dos educandos. “A educação teria de ser acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude” (Ibid., p. 93). Por isso a relevância de se pensar a formação permanente de professor enquanto ação criadora capaz de superar a ideia de mera repetição e transmissão de conteúdos. Uma formação que possibilita a compreensão do “para que fazer” e “para quem fazer” em detrimento do “como fazer”.

Sobretudo, não seria uma educação apoiada na transmissão e repetição de trechos e palavras, esvaziada da realidade, que desenvolveria a consciência crítica dos educandos e provocaria mudanças de atitudes necessárias ao processo de democratização. Muito menos a

superação do analfabetismo deixado por um sistema educacional ineficiente. Nesse sentido, Gadotti (2010) afirma:

A conscientização deve levar em consideração principalmente o sistema escolar, o ensino público e particular de crianças, jovens, adultos e idosos, a educação permanente, para fazer delas uma leitura crítica, radical, na medida em que a educação instituída tornou-se um dos maiores obstáculos à conscientização (GADOTTI, 2010, p. 57).

Os pensamentos de Freire (1974) e Gadotti (2010) convergem no sentido de compreender que a tarefa da educação consiste em ajudar o sujeito a decifrar o mundo. A educação que está aí, posta pelo sistema dominante, pode até ensinar a ler e escrever, mas pouco contribui para a leitura da realidade, que é a pior forma de analfabetismo e obstáculo à conscientização.

Para a superação dessa forma de analfabetismo, Freire insiste no exaurir de uma educação baseada na ostentação da palavra. Na superação da descrença no educando de trabalhar, discutir, de poder fazer.

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam, ambas, precisamente, na crença do homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia (FREIRE, 1974, p. 96).

Ele enfatiza que, na educação, tal como está sistematizada, não existem elementos que desenvolvam a consciência crítica do educando, mas sim uma intensa massificação da consciência ingênua. Para Freire (1974, p. 96), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate, a análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

A minha vivência e experiência profissional me proporcionou a compreensão de que o processo educativo historicamente apresentado tem produzido sujeitos seletivos e antissociais. O pressuposto de educação defendido por Paulo Freire consiste, sobretudo, na construção de uma educação inclusiva e progressista, que visa a formação de indivíduos sociais, éticos e políticos capazes de ler o mundo e a realidade que está posta, superando a alienação produzida pelo sistema capitalista atual.

A educação, enquanto processo de conscientização do sujeito, é defendida por Freire na dimensão da formação humana, vinculada a sua condição social e nas relações produzidas

pelo trabalho. Os aspectos deste processo serão abordados no próximo item sistematizado na educação em Freire.

2.1.1 Educação e conscientização

Mais que pensar em educação, escola, sociedade e democracia, se faz necessário pensar em educação como processo de conscientização do sujeito, pois a escola, por si só, não conscientiza, quem toma consciência é o próprio sujeito. A escola apresenta elementos para que o sujeito tome consciência e conquiste sua dignidade como ser humano. É isso que Paulo Freire nos diz a respeito da educação como um ato de coragem para discutir e analisar a realidade e os problemas sociais.

A abordagem sobre o tema da conscientização em Freire não é no sentido moral, sua perspectiva é puramente dialética, de forma a compreender o homem, suas relações históricas, sociais e políticas com o mundo e a sociedade em que vive.

Assim, o conceito que compreendo de conscientização está ancorado na perspectiva freiriana como unidade indissociável entre ação do sujeito e sua reflexão sobre o mundo, ou seja, na *práxis* humana. Dessa forma, para que a *práxis* se realize não basta saber, tem que fazer. Pensar, dizer e agir. A conscientização requer uma postura ativa frente o mundo, num processo contínuo de reflexão conforme a realidade se transforma e apresenta um novo perfil.

Vale ressaltar que a atividade humana se desenvolve de acordo com as finalidades que só existem na consciência humana. Segundo Marx, a *práxis* remete para os instrumentos em ação, que determinam a transformação das estruturas sociais. Tem sua origem na interação entre o homem e a natureza, sendo que esta só tem sentido quando o homem a altera por meio de sua conduta, isto é, o trabalho (VAZQUEZ, 1977).

A educação como *práxis* criadora e libertadora no processo de conscientização do sujeito parte da premissa de que a tomada de consciência não é espontânea, não é inata, é um ato de criação que exige tensões e contradições de elementos internos e externos do indivíduo. “Se a educação fosse um processo espontâneo, natural e não cultural, não haveria necessidade de se organizar esse processo, de sistematizá-lo” (GADOTTI, 2010, p. 139).

É certo que a educação existe desde que o homem existe. O mundo surgiu através do poder de criar do ser humano. Para Fernandes (2013, p. 34) surge “por meio do criar, do pensar, do sacrificar, do fundar comunidade, ou seja, por meio de todo construir e erigir, cultivar e cultuar, morar e instituir o humano”. Portanto, a educação existe desde a hominização e humanização. A humanização no processo de formação humana não se

configura apenas na distinção do homem dos animais, e sim na capacidade do homem de produzir cultura transformando a realidade e sendo transformado por ela.

A proposta de educação em Freire (1977) passa pelo sonho, pela esperança de libertação dos oprimidos. No entanto, afirma ele, “ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns por outros” (Ibid., p. 58). A libertação passa pela conscientização do sujeito, na autoconfiguração da sua condição de oprimido e no diálogo com seus simpatizantes, estabelecendo uma relação dialógica com eles.

A relação dialógica, em Freire (1977), é a força que mobiliza o pensamento crítico e problematizador da condição do ser humano no mundo. Na relação dialógica é possível anunciar ao mundo o modo de ver e pensar as condições sociais dos sujeitos. Envolve a *práxis* social, um compromisso entre a palavra afirmada e a as ações humanizadoras.

O sistema capitalista dominante tem dividido historicamente a sociedade em classes e reduzido a grande massa da população à condição de excluídos, sem acesso aos bens produzidos culturalmente pela humanidade, oprimindo-os culturalmente. Esta realidade opressora implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Aos oprimidos cabe, juntamente com os que se solidarizam com eles, a luta pela sua libertação, precisam desenvolver a consciência crítica da realidade opressora na *práxis* dessa busca, que implica na conquista da liberdade.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (FREIRE, 1977, p. 35).

Nesse sentido, Vasconcellos (2007, p. 04), corrobora com o pensamento freiriano quando diz que “ser livre não é ser isento de condicionamentos. Ser livre é saber lidar com os condicionamentos: tomar consciência deles dentro de autonomia relativa” é saber lutar para superar as estruturas que limitam as ações dos sujeitos. Portanto, ainda de acordo com Vasconcellos, “somos livres na forma como nos relacionamos com os condicionamentos, bem como para lutar contra os condicionamentos opressivos, contra aquilo que cerceia nossa liberdade a ponto de comprometer nossa humanidade” (Ibid.).

A opressão, por sua vez, possui uma perversidade sutil fazendo com que o sujeito não se reconheça como oprimido. Assim, Freire (1977, p. 39) define que a realidade opressora é um “mecanismo de absorção dos que nela se encontram, como uma forma de imersão das consciências”, caracterizando-se, dessa maneira, um dos grandes problemas no processo de libertação.

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isso é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “bla-bla-bla”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo (FREIRE, 1977, p. 40).

Consequentemente, a conscientização não pode existir fora da *práxis* humana, não pode existir sem o ato de ação-reflexão para a superação da condição de opressor-oprimido. O resultado do ato de ação-reflexão leva à conscientização e autonomia do sujeito, superando os condicionamentos que o limitavam. Ao se libertarem através do processo de autoconfiguração de oprimidos, os homens adquirem sua autonomia, desmistificando situações que os limitavam. Nesse sentido, percebe-se que há uma relação entre libertação e autonomia, quanto maior o processo de libertação maior é seu poder de autonomia.

A conscientização por si só não basta. O processo de conscientização crítica exige reconhecer a condição de sujeito histórico e social. Freire compreende o processo de conscientização da prática educativa em três dimensões: política, epistemológica e estética e, para ele, estas três dimensões necessariamente precisam ser pensadas de modo associado – “momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 200).

Nas seções a seguir tento sintetizar e compreender o pensamento freiriano nestas três dimensões, com base nos escritos do próprio Freire e nos estudos de Freitas (2004) sobre a relevância de ter na “prática profissional do professor em sua formação permanente, um processo educativo conscientizador” para compreender a função social e política da educação.

2.1.1.1 Educação na dimensão política

O sentido de política e educação adotada neste texto não se traduz no sentido partidário, mas num entendimento que a educação não é neutra nem alheia aos problemas sociais, compreendida como um ato político que inclui uma postura ética da prática educativa tendo como princípio fundamental a esperança de uma educação libertadora.

Compreendo que a educação como ato político está relacionada às intencionalidades, ou seja, intenções que deem conta de responder aos objetivos da unidade educativa. Estas intenções, segundo Veiga (2008) são de caráter político e filosófico.

[...] no político, explicitado na legislação; na gestão educativa, explicitada no projeto político pedagógico da instituição; no pedagógico, explicitado nos objetivos gerais e específicos das disciplinas curriculares; na prática pedagógica, concretizada nos objetivos explicitados no momento da organização didática da aula (VEIGA, 2008, p. 277).

Assim, nas intencionalidades pode-se inferir a concepção de educação presente num determinado contexto educativo. Neste caso, a intencionalidade maior são as finalidades de uma educação libertadora que pense o ser humano em toda a sua plenitude.

Seguindo a lógica do pensamento freiriano, a esperança é tarefa importante do educador na manutenção de uma educação progressista. Uma educação que se entenda progressista tem natureza política na luta em favor dos menos favorecidos na perspectiva de transformação social. A esperança é necessidade ontológica, afirma ele, pois a desesperança imobiliza os homens e os faz sucumbir ao fatalismo, tornando impossível juntar forças para mudar a realidade, “não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho” (2007b, p. 10).

No entanto, o autor alerta quanto à ingenuidade em pensar que a esperança por si só transforma o mundo.

Prescindir da esperança que se funda também na verdade como qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial [...], é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã (FREIRE, 2007b, p. 10-11).

O fazer pedagógico dos educadores, nesse sentido, implica necessariamente uma postura ética e política sobre que sujeito queremos formar e que modelo de sociedade queremos construir. Pensar a educação, no contexto político atual, consiste em defender os valores éticos e a utopia como possibilidade de transformação social. A clareza na leitura de mundo, o engajamento e a mobilização em defesa dos menos favorecidos, além dos conteúdos e formas de abordá-los, constituem e têm relação com a postura e atitude política adotada pelo educador progressista.

O educador possui, nos conteúdos, um instrumento fundamental no processo de construção da criticidade dos educandos. Freire (2007a) acredita que ensinar exige uma postura ética e uma esperança de construção de uma realidade orientada por valores éticos.

Para ele, os conteúdos sempre serão importantes, levando em consideração a maneira de serem selecionados e abordados por educadores e educandos.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética [...] a prática educativa tem de ser, em si um testemunho rigoroso de decência e de pureza [...]. Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. [...]. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. [...] Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2007a, p. 32).

Sendo assim, o ensino pautado em conteúdos significativos contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Paro (2009, p. 19), corrobora, nesse sentido, com o pensamento de Freire (2007a), ao dizer que os educandos, ao tomarem posse de conhecimentos e conteúdos culturais elevam seu conhecimento “a um nível capaz de perceber a injustiça social e de contestar o poder vigente”.

Nesta perspectiva, Freitas (2004, p. 73 – grifos da autora) também avalia que “a conscientização, enquanto processo permanente de construção da criticidade, para além da sua *dimensão política*, implica necessariamente uma *dimensão epistemológica*”, sendo que a criticidade não aceita qualquer explicação sobre os fatos, isto porque é de sua prerrogativa ser curiosa e, sobretudo de envolver o processo de busca de respostas plausíveis exigindo que o pensamento se elabore de forma epistemológica. Compreende-se, então, a relação existente entre a dimensão política e o conhecimento no processo de conscientização, como elementos fundamentais e saberes necessários à prática educativa e formação docente.

Compreender a natureza política da educação consiste, necessariamente, na compreensão do ato de conhecer. “A educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político” (FREIRE, 1982, p. 97). Para configurar a relação do ato de conhecimento com o ato político, Freire levanta algumas questões importantes que suscitam reflexões na prática educativa, “*em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem*” (Ibid. Grifos do autor) se produz conhecimento? A partir dessa premissa, compreende-se a impossibilidade de conceber a educação e o trabalho docente de forma neutra, dissociados dos problemas sociais que afetam a maioria da população.

Na realidade, as questões educacionais, tanto no âmbito de sua gestão como na prática educativa, só têm condições de serem entendidas e enfrentadas quando examinadas no contexto das forças econômicas, políticas e culturais no interior da nação e no âmbito das suas

relações de interdependência internacional. É preciso estar atento para as formas concretas que essas forças assumem no espaço escolar.

Outra questão relevante colocada por Freire (1982) que caracteriza a natureza política da educação, diz respeito à prática educativa do educador e à postura adotada por ele como método de trabalho, não um método no sentido didático, mas um método (conjunto de princípios) de pensar e agir diante dos problemas enfrentados pela sociedade. Que posição tomar diante da realidade? Assumir uma postura política na prática educativa é assumir um projeto de vida, um projeto de sociedade, é assumir um compromisso com a transformação social.

2.1.1.2 Educação na dimensão epistemológica

A educação na dimensão epistemológica, na concepção de Freire (1977), implica, necessariamente, pensar em uma educação problematizadora que desperte a curiosidade do educando enquanto consciência crítica. Freire se contrapõe de maneira veemente à educação “bancária”, uma educação cuja prática se traduz no exercício da dominação, mantendo a ingenuidade dos educandos de forma a mantê-los alienados através de “depósitos” de conteúdos sem sentido para a prática social e política.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas no homem como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1977, p. 77 – grifos do autor).

Nesse sentido, a educação problematizadora e libertadora já não é um ato de transferir, ou de transmitir conhecimentos do professor para o educando da maneira “bancária”, mas sim um ato cognocente.

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognocente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1977, p. 78).

É a partir desse pressuposto que Freire (1977) destaca o antagonismo entre a concepção “bancária” de educação e a concepção problematizadora de educação, enquanto a primeira compreende educador e educando como meros reprodutores de conhecimentos, a segunda é pautada pela dialogicidade e percebe os sujeitos nela envolvidos como produtores de conhecimentos.

Segundo Freitas (2004, p. 103 – grifos da autora), “as práticas fundadas na concepção *problematizadora e libertadora da educação* orientam-se por uma *dimensão epistemológica* cuja perspectiva sociointeracionista tem como pressuposto que educador e educando são sujeitos no processo de conhecer”. Portanto, essa concepção de educação exige uma complexa relação entre curiosidade e criticidade na busca da construção do conhecimento, uma vez que, para Freire (1977), a curiosidade é elemento fundamental em torno do objeto cognoscível, a fim de desenvolver a criticidade do educando, que se torna curiosidade epistemológica.

Ao se falar em curiosidade é importante destacar que não se trata de qualquer curiosidade nem de qualquer objeto cognoscível, mas sim do ato de estudar, do objeto de estudo na construção de conhecimentos. O ato de estudar não é uma tarefa fácil, e, por isso, promover a curiosidade do educando se faz necessário. A curiosidade proporciona ao sujeito a capacidade de pensar, de inferir e deferir criticamente sobre determinado objeto de conhecimento com a rigorosidade necessária à produção de conhecimento.

Para Freire, ensinar exige curiosidade, curiosidade do educando e curiosidade do educador. Uma curiosidade que instiga, que move o sujeito na busca de desvelar o objeto do conhecimento como se este fosse seu objeto de desejo. “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando, e em consequência, do educador” (FREIRE, 2007a, p. 84). Sabe-se que a maioria das crianças são curiosas por natureza, e o educador, ao inibir a curiosidade do aluno, quando controla seus corpos, aprisionando suas mentes dentro de um padrão de comportamento, institucionalmente definido, para conseguir dar uma “boa aula”, conseqüentemente, estará o educador inibindo sua própria curiosidade. A não existência do conflito e da tensão em sala de aula provoca a passividade tanto do professor quanto do aluno. Assim, o educador que possui uma prática autoritária ou mesmo paternalista, dificulta o exercício da curiosidade no educando, podendo inibir sua própria curiosidade, pois, assegura Freire (2007a, p. 85), “Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação de outra curiosidade”.

Ao educador é fundamental compreender que sem a curiosidade o ato de ensinar e aprender não resulta em conhecimento significativo para o educando, tampouco para ele.

A construção ou produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 2007a, p. 85 - grifos do autor).

A curiosidade é a mola propulsora que inquieta e instiga a criticidade necessárias à construção de conhecimentos. Supostamente, sabe-se que se podem aprender certos conhecimentos, técnicas, a partir da memorização mecânica de conteúdos, contudo, tal aprendizado não conduz o educando a desenvolver a criticidade, elemento fundamental à condição humana no contexto atual.

A curiosidade estimulada no educando gera a pergunta, não um jogo de perguntas e respostas na reprodução de fatos e situações. Mas uma pergunta que incomoda e desestabiliza o que se pressupõe estabelecido. A concepção de pedagogia da pergunta defendida por Freire e Faundez (1985) considera que o ensino fundamentado na pergunta não consiste no jogo de perguntas e respostas, mas na compreensão dos fatos, “a resposta é uma explicação do fato e não a descrição pura de palavras ligadas ao fato” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25).

Ante o exposto, compreende-se a importância de estimular no educando a prática da pergunta. Saber perguntar é um atributo necessário à reflexão, ao desenvolvimento da capacidade de pensar do educando. Sobretudo “viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao educando” (Ibid.). A pergunta é condição para o desenvolvimento da capacidade de pensar, analisar para compreender e intervir no mundo complexo do trabalho em que está inserido.

Freire e Faundez (1985) defendem que o conhecimento começa pela pergunta, e que, no ensino, o saber é a resposta e não a pergunta. A isso Freire chama de “castração da curiosidade”. “O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46). Numa resposta em concordância com Freire, Faundez completa:

Exatamente, e o mais grave, Paulo, é que o aluno se acostuma a esse tipo de trabalho e, então, o que o professor deveria ensinar – porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, *ensinar a perguntar*. Porque o início do conhecimento, repito, é *perguntar*. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: “a única maneira de

ensinar é aprendendo”, e essa afirmação valeria tanto para aluno como para professor (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Portanto, os autores defendem a importância de práticas que estimulem a curiosidade e valorizem as perguntas dos educandos, compreendendo a pergunta como elemento necessário para a construção do conhecimento e não apenas de reprodução. Logo, o ensino deve ser fundamentado em perguntas e não em respostas. Entendem, também, que práticas autoritárias inibem a criatividade de perguntar contribuindo com a passividade e o conformismo do educando.

A troca da *Pedagogia da resposta* pela *Pedagogia da pergunta* estimula a curiosidade epistemológica do educando e do educador. No entanto, Freire adverte que a curiosidade é só mais um desafio que nos coloca a educação, que existem outras maneiras de nos entregarmos aos prazeres do desafio, e isso está ligado à curiosidade estética, pois o ato de conhecer está impregnado de subjetividade (FREITAS, 2004).

A curiosidade epistemológica ligada à formação docente propõe ao professor a possibilidade de desenvolver sua criticidade, sair do pensamento do senso comum e começar a pensar epistemologicamente. Exercer sua curiosidade na prática e repensar sua prática para que possa, no cotidiano escolar, construir uma cultura de autoformação sustentada pela criticidade e curiosidade epistemológica.

Desse modo, é fundamental que se pense uma prática educativa que desperte a curiosidade epistemológica do educador e do educando, sustentada por uma concepção de educação para a formação de sujeitos intelectualmente autônomos, uma formação emancipadora e progressista.

2.1.1.3 Educação na dimensão estética

Desenvolver a criticidade do educando implica, necessariamente, uma rigorosidade metódica. Não a rigorosidade metódica do discurso “bancário” meramente transferidor de conteúdos. Mas uma rigorosidade metódica que aproxima o educando dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 2007a). Dessa forma, segundo Freitas (2004, p. 124 – grifos da autora), o sujeito curioso “estabelece uma relação prazerosa com o processo de conhecer, permitindo uma *desburocratização da mente*” em que se esvazia a *pedagogia da resposta* dando lugar à *pedagogia da pergunta* criando a *pedagogia da curiosidade*.

A *pedagogia da curiosidade* está ligada à *curiosidade estética*. Segundo Freire (2001) consiste que o educador, na sua prática educativa, desafie o educando a ultrapassar os limites da consciência ingênua, do senso comum e chegar à criticidade. Todavia, uma prática dessa natureza exige um rigor metódico, a curiosidade epistemológica pautada na dialogicidade, um ensino que ultrapasse o mero exercício repetitivo e memorização de conteúdos. Por outro lado, “há outra forma curiosa de nos entregarmos gostosamente ao desafio. Trata-se da curiosidade estética” (Ibid., p. 77). A estética que faz admirar, por exemplo, as belezas na natureza, o que emociona e mexe com a subjetividade do sujeito. Assim, uma práxis educativa comprometida com o desenvolvimento da emancipação humana implica que o educador tenha sensibilidade para dialogar como o outro, tendo em vista que o ato pedagógico que impulsiona o estudante à aprendizagem significativa requer capacidade criadora.

A dialogicidade na perspectiva freiriana é categoria central do movimento dialético da educação na formação humana do sujeito. A educação é entendida como comunicação que se dá entre os sujeitos na reflexão da experiência que envolve o sujeito enquanto condição para libertação dos homens. Nessa perspectiva de educação é que se pode compreender que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2007a, p. 136).

Dessa forma, para compreender a educação na dimensão estética nada melhor do que conhecer a vida de Paulo Freire por meio de sua autodefinição. “Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo foi um ser constantemente curioso.” (FREIRE, 1991, p. 140). Por ser este homem curioso que amou o mundo e as pessoas, suas obras estão impregnadas de amorosidade, esperança, de alegria e prazer, na busca e construção do conhecimento. Enfim, como destaca Freire (2007a, p. 141), no ato de ensinar é importante entender que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade”.

A educação, para Freire, se torna um momento artístico no momento em que ela se torna um ato de conhecimento.

Conhecer, para mim, é algo belo! Na medida em que conhecer é desvendar o objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isso é uma tarefa artística, porque

nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos (FREIRE, 2011, p. 199 – grifos do autor).

O pensamento de Freire em relação à *dimensão estética* envolve a concepção problematizadora e libertadora de educação, estabelecendo uma importante relação entre criticidade, curiosidade e construção do conhecimento, “ao considerar que a criticização do conhecimento amplia-se à medida que orienta-se na perspectiva do desenvolvimento da criatividade” (FREITAS, 2004, p. 124). Ainda de acordo com a autora, é a criatividade que estimula a possibilidade de sonhar, de imaginar e de criar, elementos necessários à produção de conhecimentos.

A perspectiva freiriana de educação traz implicações importantes na formação permanente do educador. O caráter político, epistemológico e estético da educação exige uma posição crítico-reflexiva por parte do educador, negando uma formação técnica instrumental⁷. Um educador que busca constantemente revisitar sua prática, desafiando sua consciência ingênua de senso comum, e moldada na esperança da construção do inédito viável, se insere nas prerrogativas essenciais na educação progressista.

A educação na *dimensão estética*, além de abranger a beleza do ato de conhecer, de produzir conhecimento, de criar, integra as emoções e alegrias da prática educativa. O ato educativo, segundo Freire (1997, p. 38), confere ao educador, além da humildade necessária à prática educativa, a *amorosidade*, “sem a qual seu trabalho perde significado”. Um amor ao processo de ensinar e não apenas aos alunos.

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade, um amor “armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser apreendida e vivida por nós (FREIRE, 1997, p. 38 – grifos do autor).

Para Freire (2007a, p. 32), o ato de ensinar de maneira que o educando supere a consciência ingênua e desenvolva sua criticidade, “não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza de mãos dadas”. Compreendo que a boniteza do ato de ensinar do educador progressista consiste em proporcionar ao educando a possibilidade de formação da sua subjetividade como ato de

⁷ A formação técnica instrumental se impõe à educação como forma de reprodução e matutenação da vida. É um compromisso de contribuir para que os homens se relacionem no mundo do trabalho e garantam sua sobrevivência. É a preparação para o mundo do trabalho (SEVERINO, 2001).

criação de sua existência, transformando sua realidade e reconhecendo-se como sujeito da *práxis*.

A prática educativa democrática de um educador progressista, na concepção freiriana, envolve a virtude da alegria de viver. É doando-se completamente à vida e não à morte, não no sentido de negar a morte e mitificar a vida, mas no sentido da disponibilidade de viver e lutar pela alegria na escola.

É vivendo, não importa se com deslizos, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade de decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a parcimônia verbal, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. E não a escola que emudece e me emudece (FREIRE, 1997, p. 42).

A partir desse pressuposto, a educação democrática, progressista e libertadora do pensamento freiriano, não se faz sem sonho, sem luta, sem esperança e sem utopia. Paulo Freire tece muito bem em suas obras o pensamento crítico e o pensamento da possibilidade, elementos necessários à prática educativa que busca a emancipação do educando e também do próprio educador. Sendo assim, é na formação permanente que o educador se forma, se transforma e busca compreender o sentido de prática libertadora.

2.2 Concepções de formação e práticas pedagógicas

A preparação profissional do professor passa a ter um papel importante no processo educativo, sua formação demanda um conjunto de requisitos necessários à prática pedagógica, como a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e atitudes que o caracterizem, de fato, como profissional. Assim, neste tópico abordo as concepções de formação e práticas pedagógicas com o objetivo de explicitar e compreender o atual contexto político da formação de professores no Brasil e que pressupostos são defendidos para esta formação. Busco, também, compreender os desafios colocados à formação docente, bem como seus saberes e práticas pedagógicas.

O desencanto com a profissão docente que se configura no atual cenário educacional pode produzir, no contexto escolar e nos professores, uma resistência em relação à formação permanente. Uma resistência que pode ser traduzida no individualismo docente e na relutância

em refletir sobre a prática pedagógica, o que poderia contribuir para subjugar uma cultura de formação permanente no âmbito escolar.

A problemática em torno da formação de professores tem gerado inúmeros debates nas academias, entre pesquisadores de diferentes correntes teóricas e membros de comunidades epistêmicas que atuam na formulação de políticas públicas para a formação de professores de forma a equacionar os problemas apresentados no contexto atual.

Pesquisas têm mostrado⁸, no cenário nacional da educação, um crescente mal-estar em relação à formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Percebe-se a dificuldade que os professores encontram para incluir todos os alunos na perspectiva de uma educação de formação social, política e cultural que atenda todas as necessidades do educando para enfrentar os grandes desafios da sociedade. Estudos realizados por Macedo (2000) revelam que o discurso das políticas públicas para a formação de professores tem culpabilizado as universidades e a má formação docente como responsáveis pelas mazelas da educação brasileira.

No entanto, sabe-se que a culpa pela situação problemática da educação no Brasil não se deve, unicamente, à formação docente e sim a um processo de equívocos nas políticas que envolvem currículo e valorização profissional. Para Franco (2012, p. 41), o professor “precisa de condições institucionais que valorizem seus saberes, suas práticas; condições que tenham e organizem as intencionalidades coletivas; que incentivem inovações e reflexões sobre as finalidades da escola; que estruturam e socializem o projeto político-pedagógico.” Sozinhos, os professores não conseguem atuar de forma significativa para solucionar os problemas e superar os desafios postos pela sociedade.

A partir desse pressuposto, a formação de professores implica pensar em que professor se quer formar, no contexto atual da sociedade, tão marcada pelo individualismo e pelo consumo, em que a perspectiva é a formação técnica de professores com competências e habilidades para ensinar em situações instáveis, numa realidade imersa em conflitos sociais e numa sociedade multicultural. Segundo Moreira (2001), trata-se de pensar a formação e o professor no contexto hegemônico do neoliberalismo. É o modelo neoliberal que se atribui os contrastes sociais que se concretizam na sociedade atual. Uma sociedade caracterizada pelo

⁸Estas pesquisas têm evidenciado as mazelas da educação no Brasil com o objetivo de responsabilizar os professores e a má formação inicial dos docentes, realizadas pelas Universidades, como forma de legitimar políticas elaboradas por grupos que disputam o poder hegemônico no cenário nacional. MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? (2000).; Parecer CNE/CP 9/2001 de 08 de maio de 2001; GATTI, Bernardete. NUNES, Marina M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas (2009).

consumo, onde alguns poucos têm privilégios e acesso aos bens e valores pautados no lucro e no individualismo.

Os desafios apresentados pela sociedade são decorrentes do modelo neoliberal de estado que se apresenta no sistema de governo. O neoliberalismo tem por princípios o individualismo, a liberdade e a propriedade privada. Caracteriza-se como uma concepção ideológica de ver e julgar as questões econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade, um modelo de ideias políticas e econômicas capitalista, em que as funções e atuação do estado são limitadas, havendo uma total liberdade na produção e comercialização de produtos, isto é, dos bens produzidos culturalmente pela humanidade.

Por neoliberalismo se entende hoje, principalmente, uma doutrina econômica consequente, da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; ou, em outros termos, uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário (BOBBIO, 2000, p. 87).

Esse contexto político atual, portanto, tem influenciado significativamente no sistema educacional e na formação de professores.

No atual contexto histórico do desenvolvimento do capitalismo, constata-se o avanço e o aprofundamento das desigualdades em todos os campos da sociabilidade humana. A educação como parte integrante da produção desta sociabilidade acaba integrando a lógica do aprofundamento destas desigualdades econômicas e sociais. Esta lógica se reproduz no campo da educação na medida em que esta se insere num mundo que tende a fazer parte de uma única lógica (NORONHA, 2002, p. 104-105).

Dessa forma, o projeto econômico de sociedade neoliberal prevê que a função da escola é a formação do sujeito pautada na racionalidade técnica⁹ das competências, habilidades, eficiência e eficácia para servir ao mercado de trabalho. Nessa lógica, a formação docente também parte desta perspectiva, concebendo o professor como executor de tarefas ofertadas por programas governamentais, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso do aluno.

De acordo com Moreira (2001) esta constatação levanta algumas questões importantes a se pensar em relação à formação de professores:

⁹ De acordo com o modelo de formação do sujeito, pautado na racionalidade técnica, proposta pelo atual projeto econômico de sociedade neoliberal, o professor é visto como um executor de tarefas, um técnico capaz de por em prática as técnicas e procedimentos de ensino. Nesse modelo o conhecimento está baseado em teorias e técnicas positivistas. Esse modelo implica, de maneira negativa, na formação da consciência crítica e política do educador e na percepção de uma educação problematizadora, tão bem enfocada na perspectiva freiriana.

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 5).

Esse panorama de incógnitas apresentado por Moreira (2001) e o atual apelo por mudanças no sistema educacional brasileiro representam um desafio e uma ameaça para os professores. Para Giroux (1997, p. 157), “a ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país.” Se o clima político e ideológico não está propício aos professores, o autor defende que este é o momento de se engajarem coletivamente em discussões públicas como intelectuais transformadores, para melhorar as condições de trabalho, salários e transformar a imagem tecnicista construída pela sociedade quanto ao papel do professor em detrimento do professor praticante reflexivo. Desta categoria de profissional o autor destaca pontos relevantes para a valorização do trabalho docente.

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161).

O autor acredita que um ponto de partida para entender a função social dos professores enquanto intelectuais críticos é perceber a escola como espaço econômico, social e cultural atrelado ao poder e controle, um espaço de disputas onde se pode legitimar ou não as políticas praticadas pelo estado. As escolas não são locais neutros, e tampouco os professores podem tomar postura como profissionais neutros.

Uma questão “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). O pressuposto de tornar o político mais pedagógico significa aproximar a escola das questões

políticas, tanto para definir significados quanto nas lutas em torno das relações de poder, ajudando os alunos a desenvolverem uma postura crítica na luta contra as injustiças sociais. Tornar o pedagógico mais político é “utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora”, utilizando metodologias pedagógicas que ajudem os estudantes a tornarem-se agentes críticos; “tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e formativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (Ibid.).

Contreras (2002) define o modelo de professor como intelectual crítico na compreensão dos fatores que interferem e limitam a prática educativa.

A figura do intelectual crítico é [...] a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (CONTRERAS 2002, p.185)

O ideal do intelectual crítico tem compromisso com a comunidade transformando-a numa sociedade democrática e mais justa para com os seus.

Tomando por base essa premissa, busquei fundamentar o estudo na perspectiva da pedagogia crítica e na compreensão de formação de professores na visão de um profissional democrático progressista comprometido com a educação. Uma educação crítica, problematizadora, que conscientiza e liberta o sujeito das amarras ideológicas da sociedade capitalista imersa num contexto político do neoliberalismo que oprime e condiciona o sujeito ao controle social.

2.2.1 Desafios à formação permanente de professores

Professor ou educador? Nas discussões envolvendo a formação docente tenho constantemente me deparado com essa questão. Qual o termo adequado para caracterizar o profissional que atua na escola e que desenvolve a prática pedagógica? A relevância aqui não seria definir um termo adequado para esses profissionais, e sim alertar sobre a diversidade de orientações em relação à formação docente e os “perigos de morte e perda de identidade do educador” (BRANDÃO, 1982, p. 11), para que os educadores não se tornem “alvos de estratégias políticas e científicas de manipulação do ensino, em nome de uma discutível modernização da escola” (Ibid.), negando, inclusive, a importância de sua formação.

Em relação a essa dualidade classificatória, Silva (1992) advoga que essa dicotomia não é só problema de ser professor ou educador, mas também é a questão do sujeito e a produção de sua existência humana e que se deve levar em consideração os rumos que esses profissionais têm assumido no contexto atual da sociedade, servindo, às vezes, de instrumentos de manipulação do processo de descaracterização dos indivíduos enquanto sujeitos efetivos, como afirma Silva (1992, p. 12), “adaptando-os ao mecanismo de uma sociedade robotizada, onde a racionalidade e a eficiência técnica buscam encobrir as profundas disparidades e conflitos dos homens em suas relações originárias de trabalho de apropriação da própria existência”.

Em coerência com a fundamentação teórica que alicerça esta dissertação, minha compreensão defende o termo educador, que, além de abranger o termo professor – que é uma profissão –, situa-se no processo educativo envolvendo as relações humanas, um processo em que o trabalho do educador perpassa do ato de ensinar. O educador “é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos” (ALVES, 1982, p. 28).

Silva (1992) alerta também sobre a necessidade de rever os cursos de formação de professores que não têm condições efetivas de realizar tal formação. É preciso, ressalta o autor, dar sentido à formação docente, de forma que teoria e prática tenham unicidade e que a formação não se reduza ao treinamento de técnicas e métodos de ensino, e dar ênfase à educação como um ato político e que os educadores se conscientizem disso.

Dar sentido à formação docente é, em síntese, orientar a formação através da conscientização democrática do educador, articulando a formação na totalidade e complexidade das três dimensões do conhecimento evidenciadas por Paulo Freire: política, epistemológica e estética.

[...] assumir o desafio de sua *dimensão política*, tomando a prática social como ponto de partida e construindo sua criticidade em função da compreensão da totalidade social em que a mesma se insere; assumir o desafio de sua *dimensão epistemológica* ao desenvolver um processo em que se potencialize a capacidade de teorizar a própria prática; e assumir o desafio de sua *dimensão estética* ao problematizar a transformação das práticas pedagógicas, desafiando os sujeitos nela envolvidos a autoria de perspectivas *ineditamente-viáveis* (FREITAS, 2004, p. 162-163 – grifos da autora).

A conscientização como princípio metodológico da formação docente, segundo Freire, convida o educador a assumir uma atitude de esperança, uma posição utópica, não no sentido do não realizável, mas no sentido dialético de “denunciar a estrutura desumanizante e de

anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, 1980, p. 27) no processo de construção do *inédito-viável*.

Um pressuposto igualmente relevante à formação docente é o que leva em consideração a formação permanente do professor. Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire constituem um legado fundamental numa discussão acerca da educação e da formação docente. Para Freire (2001, p. 12), “o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo”.

Partindo desse princípio para a formação docente, Freire (2001) afirma que a educação é permanente e se funde com a formação. Não numa dimensão ideológica ou política, mas pela razão, na finitude do ser humano e pela consciência que tem da sua finitude. “E mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza ‘não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 2001, p.12).

O pensamento de Imbernón (2009) converge com Freire ressaltando que a formação permanente dos professores não deve ser sinônimo de treinamento, em que a participação dos professores em cursos e seminários realizados por um “expert” repassa conteúdos e atividades para serem desenvolvidos nos contextos educativos, como se isso significasse a solução dos problemas.

Imbernón (2009) defende que a formação permanente do professor deve recair sobre as situações problemáticas do contexto das práticas educativas, de acordo com as características e diversidade dos contextos educativos. A formação pressupõe, então, o desenvolvimento de atitudes colaborativas de forma a evitar a cultura do individualismo e o isolamento do professor, presentes hoje nas instituições de ensino. No entanto, a formação colaborativa, alerta o autor, não pressupõe uma rápida resolução dos problemas educacionais, mas sim, “um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço” (IMBERNÓN, 2009, p. 70), desafiando o trabalho coletivo dos professores.

Em outra obra, Imbernón (2002), destaca cinco eixos importantes à formação permanente que permite aos docentes uma reflexão e uma avaliação que orientem seu trabalho.

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.

2. A troca de experiência entre os iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. A união da formação a um projeto de trabalho.
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância etc.
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2002, p. 48).

A partir das premissas destacadas pelo autor, abandona-se o conceito de formação como atualização didática, científica e psicopedagógica do professor e passa-se a caracterizar a formação como ato de “descobrir, organizar, fundamentar, revisar e contruir teoria” (IMBERNÓN, 2002, p. 49).

Diante do que foi exposto, os desafios à formação permanente de professores recaem sobre a questão do contexto educativo em que o professor está inserido, de maneira a criar, no âmbito escolar, a cultura do estudo, do diálogo e da reflexão sobre a prática educativa e ressignificar os saberes docentes e as práticas pedagógicas.

2.2.2 Saberes docentes e práticas pedagógicas

Práticas pedagógicas e saberes docentes são questões fundamentais do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e na construção da formação da subjetividade dos sujeitos, tanto do aluno quanto do professor, de forma a obter uma qualidade na educação transformando uma realidade opressora.

A escola tem sofrido com as intensas transformações tecnológicas, culturais, políticas e sociais que se refletem no cotidiano escolar. Em vista dessa complexa realidade escolar, deve-se pensar a formação docente em outra perspectiva, mais ampla, mais sólida e que auxilie o professor a equacionar os problemas que têm lhe exigido uma reorganização de suas práticas pedagógicas e a ressignificação de seus saberes, para corresponder a novas exigências educacionais. Os saberes pedagógicos, de acordo com Franco (2008, p. 128), são saberes construídos a partir da “confluência da práxis pedagógica com a práxis educativa”. Concordo com a autora quando esta afirma que é a partir deste pressuposto que se pode dar um novo sentido à formação docente.

Sabe-se que o professor e a escola, hoje, não são os únicos detentores do conhecimento e dos saberes, e que a aprendizagem dos alunos ocorre, inevitavelmente,

também fora da escola, em outros contextos e espaços de vivência e convivências das crianças. Isso tem desafiado a didática a potencializar estes ensinamentos que vêm de fora e dialogar com eles para que possa, segundo Franco (2012, p. 150 – grifos da autora) “tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ‘ensinos’ que invadem a vida dos alunos”.

No que tange à didática, vale ressaltar que esta se caracteriza como mediação entre os conteúdos curriculares e a prática pedagógica, uma ligação entre o que fazer e o como fazer. Em síntese, a didática se constituiu em teoria do ensino que descreve e explica as ligações entre ensino e aprendizagem. Porém, a didática que hoje é trabalhada na formação docente, inicial e continuada, consegue problematizar as aprendizagens que as crianças trazem de outros espaços para dialogar com os conteúdos escolares?

Assim, para Franco (2012), cabe à didática escolher elementos de ensino vindos de outras fontes e de outras lógicas e incorporá-las no processo de ensino dos alunos, aquilo que considera essencial e necessário para o momento. [...] “a expectativa é que a seleção de práticas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada vez mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos ensino/informações do mundo” (Ibid., p. 152).

Diante desse cenário, algumas questões importantes em relação às práticas pedagógicas vale a pena serem pensadas no contexto atual da educação. “Quais práticas pedagógicas possibilitarão à Didática dar conta da complexidade da tarefa de ensinar em meio a redes educativas cada vez mais emaranhadas e impregnantes?” (FRANCO, 2012, p. 152)?

Para compreender a prática pedagógica no trabalho docente há que se identificar as distinções conceituais que caracterizam este elemento, já que, muitas vezes, ela é considerada, pelos próprios professores, como mera aquisição de técnicas de ensino. Diante dessa concepção fundamentada no saber da experiência, se faz necessário equacionar algumas questões importantes. O que são práticas pedagógicas? E práticas educativas?

O pressuposto defendido por Franco (2012) afirma que, para fundamentar os saberes pedagógicos, torna-se necessário compreender que práticas pedagógicas e práticas educativas não são sinônimas, apesar de se apresentarem associadas no processo educativo. Para a autora, a prática educativa e a prática pedagógica, mesmo próximas e mutuamente articuladas, possuem suas especificidades próprias. Na dimensão epistemológica a educação é objeto de estudo da pedagogia, enquanto ontologicamente falando, a educação é considerada um conjunto de práticas sociais que influenciam na vida dos sujeitos de maneira imprevisível.

[...] ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (FRANCO, 2012, p. 152).

Esclarecer as distinções conceituais de prática educativa e prática pedagógica implica retomar os sentidos da *práxis* enquanto movimento dialético da ação educativa.

Com base na linha teórica freiriana adotada nesta pesquisa, a *práxis* é compreendida como a associação que se estabelece entre a interpretação da realidade e o ser humano, é a compreensão dessa relação que leva a uma ação transformadora.

O ser humano, ser dotado de razão e subjetividade, é capaz do ato de criar e transformar a realidade a partir do trabalho que realiza e das relações que estabelece. Considerando a relação entre *práxis* e criação humana (*poíesis*), Franco (2008) faz uma relevante distinção entre elas. Enquanto a *poíesis* é considerada um ato do saber-fazer não reflexivo, a *práxis* tem por natureza a ação reflexiva. Assim, a prática educativa só tem sentido enquanto *práxis*, “fora da *práxis* a prática é *poíesis*, uma ação que não modifica a *tecne que a rege* (Ibid., p. 82 – grifos da autora).

Como já explicitado anteriormente, na dimensão epistemológica a *práxis* educativa é objeto de estudo da pedagogia. Sendo assim, “a *práxis* pedagógica será o exercício do fazer científico da pedagogia sobre a *práxis* educativa” (FRANCO, 2008, p. 84), ou seja, é a possibilidade de transformar o saber docente, do senso comum para um saber científico, através da ação reflexiva sobre a prática transformando-a em *práxis*.

A partir do pressuposto defendido pela autora é possível compreender que, na configuração da sociedade contemporânea, práticas educativas não são especificidades somente da escola. O caráter político da pedagogia tem dado sentido a outros processos educativos que ocorrem nas diversas instâncias sociais. Portanto, nem toda prática pedagógica é prática docente como também é possível dizer que nem toda prática docente é prática pedagógica.

De acordo com Franco (2012, p. 160) “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”, ou seja, quando o professor efetivamente comprometido com a aprendizagem do aluno, insiste, acompanha, seduz o aluno para o conhecimento dando sentido a sua aula para o aprendizado do educando.

Pensar em práticas pedagógicas implica pensar em planejamento didático, execução e avaliação, organizar o ensino de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos. Segundo Paro (2008), geralmente na concepção do senso comum, o ensino é considerado

tarefa da escola e a educação é impetrada ao lar ou à família, enquanto, nesse cenário, o professor é visto como um simples transmissor e provedor dos conhecimentos e informações necessários ao desenvolvimento acadêmico do aluno, e o aluno, como um receptor dessas informações.

Contrapondo-me ao senso comum, entendo que ensinar e educar são ações distintas, no entanto, indissociáveis. Compreendo o ensino como uma prática social e como ações da didática e práticas docentes voltadas para o processo de ensino e aprendizagem em que se definem objetivos, aquisição dos conteúdos disciplinares específicos e avaliação do processo.

No que tange à educação, Paro (2008) advoga que, epistemologicamente, educar é proporcionar aos sujeitos da educação, educador e educando, a apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade. Esta apropriação é uma forma de poder político, pois, ao apropriar-se dos bens culturais estes sujeitos tomam-no para si inserindo-se, dessa forma, na produção histórica.

Portanto, entendo que, para o educador apropriar-se da cultura produzida historicamente, requer que ele reconheça na formação permanente o caminho viável para essa apropriação, condição necessária para a prática educativa que também proporcione ao educando essa apropriação.

Em relação ao ato de ensinar, retomo o pensamento freiriano que afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2007a, p. 47). Na minha trajetória de experiência profissional, tenho observado o uso deste pensamento de Freire em diversos contextos educativos (ambientes), possivelmente um *slogan* para caracterizar a natureza da prática educativa presente. Porém, uma questão inquietante me instiga cada vez que me deparo com este pensamento. Ele é de fato compreendido, vivido e testemunhado pelos educadores?

O objetivo desta questão não é de discutir o uso do pensamento nem a forma que ele é compreendido pelos docentes nos contextos educativos, pois isso seria tema para outra pesquisa. Mas sim, para efeito de reflexão epistemológica sobre o ato de ensinar defendido por Freire (1997).

Para Freire existem vários tipos de educação, mas, em síntese se reduzem em duas: a educação bancária, na qual o educador deposita os conteúdos curriculares nos educandos e a educação problematizadora, pautada na relação dialética entre educador/educando mediada pela interação dialógica.

Na perspectiva freiriana da educação problematizadora o ato de ensinar não pode ser compreendido de forma dissociada do ato de aprender.

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinado-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1997, p. 19).

Contudo, Freire (1997) alerta que o fato de que o professor ensinando também aprende, não significa que ele possa assumir a responsabilidade de ensinar sem estar devidamente preparado no sentido ético, político e profissional. Nesse sentido, ressalto novamente a importância da formação docente, exigindo processos permanentes de análises críticas sobre sua prática.

Refletir criticamente sobre a prática é compreender as dimensões ética, política e epistemológica do ato de ensinar, proporcionando, ao educador, descobrir no ensino a “sua função essencial de socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura” (RIOS, 2001, p. 52). O ensino, segundo ela, proporciona aos alunos e professor um encontro com a realidade, mediante conhecimentos que já possuem, articulando-os com novos conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas de modo a posicionar-se criticamente frente a situações da realidade com condições de transformá-la.

O desenvolvimento de práticas educativas e pedagógicas, democráticas e libertadoras, envolve intencionalidade e planejamento sistemático das ações didáticas, sugerem a superação de concepções empíricas do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Farias (2009) afirma o papel da didática nos processos educativos.

[...] por meio de uma didática colaborativa dialógica e problematizadora. Uma didática que promova interações com muitos universos culturais dos diferentes sujeitos aprendizes; que exerça a linguagem nas suas múltiplas manifestações; e que fortaleça a ação e o pensamento crítico autônomo (FARIAS 2009, p. 50).

Esta é uma premissa, segundo Farias (Ibid.), que reafirma o papel do docente como mediador entre o aluno e o conhecimento. Desta forma, é necessário que o professor tenha uma boa formação teórico-metodológica para dar conta de realizar um trabalho pedagógico de qualidade que leve os alunos a desenvolver atitudes críticas frente a situações complexas postas pela sociedade atual. Portanto, não é possível construir ações docentes efetivas desligadas do processo de formação permanente nas dimensões política, social e cultural e desconectada do contexto escolar.

Assim, a formação docente centrada na escola, defendida nessa pesquisa, além da formação teórico-metodológica, promoveria o desfazer pedagógico, levando em consideração, segundo Misukami (2007), as crenças, valores e suposições que os professores construíram com relação ao ensino, conteúdos curriculares e práticas de sala de aula.

No planejamento e estruturação do trabalho didático-pedagógico se faz necessário que o docente compreenda que o conceito histórico de trabalho como a essência do ser humano e que se divide em manual e intelectual, e que “a apropriação do conhecimento é um trabalho intelectual” (GODOY, 2009, p. 25), evitando, assim, a dissociação entre teoria e prática. O trabalho do professor é um trabalho intelectual e investigativo que perpassa a forma como ele compreende o mundo a sua volta, em que dimensão cultural e em que projeto de vida ele se apoia.

Em relação à didática, sabe-se que é na sala de aula que se desenvolve grande parte das atividades planejadas pelo professor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Todavia, se observam alguns equívocos reducionistas nas concepções dos professores em que dissociam teoria e prática, levando-os a desenvolver um trabalho fragmentado e não coerente com a unidade teoria e prática. Estes dois termos (teoria e prática) não se submetem um ao outro, mas estabelecem uma relação de reciprocidade em que não existe uma prática sem teoria ou uma teoria sem prática, ambas constituem uma unidade coerente importante no desenvolvimento do trabalho docente. Para Resende (2008, p. 22) “a correspondência é tal que podemos afirmar que não há evolução da prática, sem a evolução da teoria e vice-versa”.

Carvalho (2005) aponta que a prática educativa, enquanto trabalho docente está voltada para a construção coletiva do conhecimento, num movimento de apropriação de conhecimento e recriação do contexto. Sendo assim, o ato pedagógico se caracteriza como um ato político mediador entre os sujeitos e o processo de construção do conhecimento.

[...] a mediação pedagógica se constitui em instrumento necessário de potencialização de desenvolvimento das habilidades cognitivas dos sujeitos, do processo de transmissão e apropriação do conhecimento, bem como de propiciar o movimento de vinculação teoria e prática no ato de ensinar, aprender e construir conhecimento (CARVALHO, 2005, p. 47-48).

Ainda de acordo com o autor, uma prática docente de qualidade social, “não deve ser desenvolvida de forma abstrata e dicotômica, dissociada da teoria e prática, conteúdo e forma, quantidade e qualidade” (CARVALHO, 2005, p. 62), para que o conhecimento tenha sentido na prática social do aluno.

Retomando a questão do aprender e ensinar, observa-se atualmente uma fragilidade no processo didático de ensino e aprendizagem, separando as dimensões de aprender e ensinar, em que ao professor cabe a tarefa de ensinar, e ao aluno cabe a tarefa de aprender o que o professor ensinou.

Freire (2001) insiste em nos ensinar que somos seres programados para aprender, e não determinados, e no sentido do aprender e ensinar um depende do outro sem jamais prescindir da relação com o outro numa perspectiva ontológica.

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas (FREIRE, 2001, p. 12).

Para superar essa dicotomia do aprender e ensinar, Veiga (2009) destaca a importância de compreender o processo didático numa perspectiva relacional que sintetiza as características do processo em quatro dimensões: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

Entender o processo didático implica vincular professor e aluno, vinculação essa mediada pelo conhecimento e permeada pelas intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas, e analisar, criteriosamente, cada uma das dimensões desse processo e quais são seus significados (VEIGA, 2009, 54).

Para a autora, a dimensão de ensinar perpassa a ação de transmitir conhecimento, significa desenvolver as potencialidades do sujeito, envolve também uma interação entre professor e aluno. É nessa interação, na troca de saberes mediante atividades planejadas que o aluno transcende os conhecimentos já existentes, construindo e elaborando novas estruturas mentais, ou seja, novos conhecimentos. Aprender, para Veiga (2009), é aprender com autonomia, e isso significa compreender a autonomia como um processo permanente de construção da independência intelectual justificada pela ideia de emancipação. Em relação à dimensão da pesquisa, a autora a define como: pesquisar as incertezas com rigor metodológico na busca de informações, transformando-as em novos conhecimentos que auxiliem na solução de problemas reais que os sujeitos enfrentam. O processo de avaliação depende das relações estabelecidas entre os professores e a escola de acordo com os critérios e objetivos da unidade escolar. “A avaliação é uma reflexão sobre a qualidade do trabalho pedagógico tanto do professor quanto do aluno” (VEIGA, 2009, p. 68). A autora ressalta a importância desse momento como sendo parte do processo de formação docente. Avaliar o

que se ensina, avaliar o que se aprende, avaliar o que se pesquisa e por fim, avaliar o que de fato é importante ser avaliado no processo didático.

A partir de um referencial teórico-metodológico bem estruturado na formação, será possível que o professor tenha condições de elaborar um planejamento didático eficiente e de acordo com o projeto político-pedagógico da unidade escolar, atendendo a função social do ensino. É importante que o professor conheça seus alunos, seus anseios, suas necessidades sociais, culturais e afetivas. Nessa lógica, Carvalho aponta:

Para o fazer pedagógico, visto de uma perspectiva dialética, o professor deve ter conhecimento da realidade do aluno, já que deverá subsidiar o processo de organização e direção do ensino. O aluno é um ser real, concreto, presente na sala de aula, um ser que tem necessidades, interesses, sonhos, experiências de vida e representações de realidade (CARVALHO, 2005, p. 54).

Além de conhecer seus alunos, aponta-se também a importância de conhecer o contexto social e cultural dos alunos, para que o professor possa planejar suas ações educativas e pedagógicas de forma sistematizada e intencional. De acordo com Farias (2009) o planejamento “é um ato; é uma atividade que projeta, organiza e sistematiza o fazer docente no que diz respeito a seus fins, meios e formas” (Ibid., p.105). O ato de refletir sobre o planejamento se torna uma ação viva, contínua.

Para a elaboração de uma prática pedagógica que problematiza o estudante para o envolvimento com a construção de sua aprendizagem, é fundamental que o professor crie as condições pedagógicas para que isso aconteça. É importante, também, que o docente observe e reflita sobre alguns elementos essenciais para o planejamento didático, como: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Criar as condições pedagógicas para a construção da aprendizagem do aluno faz parte da natureza da prática docente. Carvalho (2005, p. 208) assegura que “a ação docente é uma atividade intencional, sistematizada, programada e organizada, uma prática social, assim como deve ser todo ato educativo formal”. Sendo que o conhecimento é resultado de uma prática social, cabe ao docente, na organização da mediação pedagógica, envolver os alunos no processo de construção de conhecimentos de maneira que estes participem ativamente de sua aprendizagem.

Retomando a questão dos objetivos, Farias (2009, p. 115) acredita que “os objetivos são horizonte e alicerce, fundamento e guia da nossa prática”. Aliados aos objetivos, a autora defende a adoção de conteúdos numa dimensão crítico-social, aplicados por uma metodologia

pautada pela problematização, análise e confronto de experiências dos alunos, como forma de consciência política e como elementos importantes da luta social e prática política.

O homem, enquanto ser histórico, é considerado um ser social e político que produz sua existência com a convivência com outros homens também portadores da condição humana e sujeitos históricos. “Para a educação, a principal implicação dessa condição política do humano diz respeito ao tipo de sociedade que se tem em mente em termos políticos e, por conseguinte, ao tipo de homem político que se pretende formar” (PARO, 2008, p. 27). Portanto, é necessário reconhecer o caráter político da prática docente e a importância da construção de uma consciência política do professor voltada para as questões da realidade social, política e cultural do contexto escolar. Essa construção só é possível através de uma formação permanente desenvolvida no âmbito do contexto social em que a escola está inserida.

Observa-se, diante do que foi exposto, que o desenvolvimento da prática docente é um processo complexo que exige do professor uma constante reflexão, avaliação e ressignificação do fazer pedagógico, buscando contemplar a função social, cultural e política do ensino em função de uma educação emancipadora.

2.3 Formação e profissionalização do trabalho docente

Depois de discutir sobre os saberes dos professores e suas práticas pedagógicas, faz-se necessário abordar a questão da formação e o processo de profissionalização do professorado. O trabalho docente, no momento, não apresenta perspectivas otimistas e atrativas, isso em decorrência do desprestígio social que a classe vem sofrendo nos últimos tempos, pela falta de condições dignas de trabalho, baixos salários e políticas públicas de formação docente que não atendem as expectativas e necessidades reais dos professores e do contexto social em que está inserido.

Diante desse quadro, convém destacar o projeto econômico e social que se apresenta no contexto atual e que tem produzido efeitos na educação e na profissionalização docente. Para Ball (2004, p. 1108) “a educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócio”. Desse modo, o estado tem cada vez mais fomentado a mercantilização da educação para “aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade” (Ibid., p. 1109). É nesse sentido que as políticas públicas têm investido na educação e na formação docente, deslocando a responsabilidade do estado para prestadores de serviço,

públicos, voluntários e privados, transformando o professor em objeto de formação a serviço do mercado capitalista e a escola em processo de produção para cumprir objetivos de mercado.

Porém, neste tópico, o objetivo é apresentar discussões em relação à profissionalização do trabalho docente, sem perder de vista a formação permanente como caminho viável para o processo de profissionalização, autonomia do professorado e a cultura da autoformação, características essenciais para um ofício docente de qualidade.

Os pressupostos epistemológicos relacionados à formação de professores, com os quais venho construindo este arcabouço teórico, têm evidenciado uma crescente preocupação com a profissionalização e a desprofissionalização do trabalho docente. Uma preocupação que vai além das características e qualidades da prática pedagógica do professor.

Inicialmente, busco compreender o processo de proletarização que o trabalho docente vem sofrendo nos últimos tempos em relação aos avanços da comunicação, da informática e das transformações científicas e tecnológicas. É importante assinalar que tais avanços se expandem muito rapidamente nos contextos educativos, gerando impactos importantes, em virtude da natureza atrativa com que chega ao educando e seu meio social.

Contreras (2002) define o processo de *proletarização* do trabalho docente como uma deteriorização das condições de trabalho em que os professores depositavam suas esperanças de assensão social.

A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia. [...] os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária (CONTRERAS, 2002, p. 33).

A ideia de escola como uma organização empresarial, administrada de forma racional, e controlada por uma gestão administrativa, científica e tecnológica, isto é, o que dá certo numa empresa pode ser usado na escola, tem contribuído com o processo de proletarização do trabalho docente. Em consequência disso, alguns conceitos explicam a racionalização do trabalho.

[...] a) *a separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades

para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2002, p. 35 – grifos do autor).

Essa perda de autonomia no trabalho docente leva os professores, segundo o autor, a depender inteiramente de normatizações e processos externos, como regras de procedimentos lógicos de racionalização, currículo, avaliação, organizações e metas a serem alcançadas de acordo com normativas elaboradas por especialistas da administração que prestam serviços ao estado e das políticas públicas para a formação docente. Favorecendo o controle e a burocratização do ensino, além de criar a rotinização do trabalho docente, impedindo o exercício reflexivo dos profissionais preocupados em cumprir suas tarefas atropelados pela pressão do tempo.

Por outro lado, o fato social da proletarização do trabalho docente, apesar do seu aspecto negativo, é entendido por Silva (1992) como fator positivo na determinação do caráter político da formação do educador. “Se sua qualidade de agente intelectual poderia distanciá-lo do trabalhador, seu processo de proletarização lhe faz descobrir sua condição de trabalho intelectual e sua possível afinidade com o trabalhador” (SILVA, 1992, p. 58).

Portanto, a aproximação entre o profissional docente e trabalhador, possibilita ao professor uma compreensão e visão de mundo mais próxima da sua realidade. Inserido neste contexto social, o professor é capaz de identificar e compreender a realidade do seu aluno e engajar-se nos movimentos sindicais na luta por melhores condições de trabalho e salário digno.

Para Giroux (1997, p. 158) a desvalorização do trabalho docente, decorrente da crise na educação, e o “desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação de professores e também para a pedagogia de sala de aula”, representam uma grande ameaça aos professores e aos novos que pretendem ingressar na carreira do magistério. No entanto, para o autor, essa tendência “é uma precondição teórica necessária para que eles efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual” (Ibid.).

Conforme citado anteriormente, Giroux (1997) defende os professores como intelectuais transformadores. Ele parte do princípio de que toda atividade humana envolve o pensar, pois, independentemente do nível de rotina que possa ocorrer, algum pensamento será desenvolvido. Esse princípio dignifica a “capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como

profissionais reflexivos” (GIROUX, 1997, p. 161). Desse modo, descarateriza-se o conceito de professor como profissional técnico cumpridor de metas, se daria espaço para uma visão de profissional dedicado aos valores intelectuais e a desenvolver a capacidade crítica dos alunos.

Giroux enfatiza, igualmente, que “os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (Ibid., p. 163), manifestando-se contra qualquer forma de injustiça, dentro e fora do espaço escolar, oferecendo condições aos estudantes de se tornarem sujeitos de coragem “para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (Ibid.).

Aliadas à consciência política do educador e seus saberes de intelectual transformador, a reflexão e a busca pela autonomia docente são elementos relevantes ao desenvolvimento profissional da categoria, no sentido de não se deixar manipular por uma formação técnica, pela prática tecnicista, reduzindo-os a meros reprodutores e executores de tarefas.

A perda da autonomia docente, sendo resultado da desvalorização do trabalho do professor, da fragmentação curricular, da burocratização do ensino, das formações tecnocráticas implantadas pelas políticas públicas dos últimos tempos, requer uma atitude reflexiva e uma postura crítica, via formação permanente do professorado, com intuito de reestabelecer a autonomia docente.

Imbernón (2009) defende uma reestruturação moral, intelectual e profissional dos professores em sua formação, se opondo, veementemente, às manifestações da racionalidade técnica, de maneira que busquem o controle do seu processo de trabalho, ou seja, que busquem a autonomia.

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social (IMBERNÓN, 2009, p. 37).

Uma reestruturação na formação de professores implica pensar uma formação que possa por em prática elementos que, embora amplamente discutidos em literaturas específicas, permanecem distantes das práticas e políticas públicas de formação. Uma formação que envolva a prática do trabalho coletivo, que facilite a comunicação entre os professores e a troca de experiências, que envolva situações problemáticas do contexto social e político e que incentive o desenvolvimento da cultura colaborativa (IMBERNÓN, 2009).

Para Contreras (2002) ao exigirmos um maior controle do processo do trabalho docente como forma de profissionalização, é preciso levar em consideração que tal exigência tem consonância com a tarefa educativa, envolvendo a dedicação e a responsabilidade do ato de ensinar.

Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização, pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores mas da educação (CONTRERAS 2002, p. 73).

Nesse sentido, o autor problematiza que a exigência da autonomia não é somente uma questão trabalhista, é uma necessidade educativa e uma obrigação moral. Tendo em vista que a complexidade da sala de aula e as situações imediatas que nela ocorrem exigem do professor uma atitude, naquele momento, de acordo com suas convicções, pretensões e capacidades. Nesse instante, ninguém poderia assumir o juízo do professor, senão ele próprio.

Contreras (2002) aborda, ainda, três dimensões importantes em relação à profissionalidade docente voltadas para qualidade do trabalho educativo: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Estas três dimensões estão dialeticamente imbricadas no processo de construção da autonomia e atuação docente.

A primeira dimensão defendida pelo autor, a obrigação moral, diz respeito ao compromisso que a atividade educativa exige, acima de qualquer obrigação legal e trabalhista.

[...] acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo alunado (CONTRERAS, 2002, p. 76).

A obrigação moral envolve elementos emocionais e afetivos na relação professor/aluno, as influências que o professor exerce sobre o aluno, os sentimentos, cuidados com bem-estar, ou seja, um compromisso com a ética profissional estabelecido através dos vínculos emocionais e afetivos. Além destes elementos, como o autor, defendendo que a obrigação moral, acima de tudo, seja a obrigação de indignar-se frente a situações de injustiças sociais que oprimem e condicionam o aluno a uma realidade excludente.

O compromisso com a comunidade é uma segunda dimensão defendida por Contreras (2002), e surge da relação com a comunidade social em que o professor está inserido. Esta

dimensão está diretamente ligada à primeira, a obrigação moral, havendo implicações éticas importantes entre a profissionalidade docente e a relação com a comunidade.

A moralidade não é fato isolado, mas, ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento e que precisam elucidar o que é moralmente adequado para cada caso (CONTRERAS, 2002, p. 79).

A partir dos aspectos destacados pelo autor, é possível compreender o caráter político e social que envolve a prática educativa. E para que o professor possa compreender essa natureza do seu trabalho é fundamental que ele desenvolva sua autonomia de pensar e de sua responsabilidade profissional. Caso contrário, estará reproduzindo a cultura de dominação que insiste no condicionamento do sujeito.

Ainda para Contreras (2002), a obrigação moral docente e o compromisso com a comunidade implicam na necessidade de uma terceira dimensão, a competência profissional, e que esta seja coerente com as dimensões anteriores.

O sentido de competência profissional defendido pelo autor transcende os recursos técnicos e o conhecimento sobre o objeto de ensino. Ele defende “competências profissionais complexas que combinam habilidade, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (Ibid., p. 83), sem as quais seria impossível assumir a ética e o compromisso social que o ato educativo exige.

Existe convergência entre o pensamento de Contreras (2002) e de outros autores (LIBÂNEO, 2001; RIOS, 2001; SEVERINO, 2012) que discutem a formação docente, de que a competência profissional do professor decorre de capacidades associadas em conhecimentos, saberes e habilidades e está diretamente ligada à formação permanente do professorado e à construção de sua identidade a partir do seu envolvimento com as questões educativas presentes no âmbito escolar. Dessa maneira, convém ampliar o conceito defendido por Rios (2001), em que a competência técnica e a competência política, tendo a ética como elemento mediador, proporcionam um caráter dialético a essa relação. “A ética deve estar presente na técnica, que não é neutra, e na política, que abriga uma multiplicidade de poderes e interesses” (RIOS, 2001, p. 87).

Ainda em relação ao processo de profissionalização do trabalho docente, Libâneo (2011), aponta para a necessidade de fortalecer os movimentos sociais e sindicais que lutam por mais investimentos na educação e na formação de professores. “Ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, por uma *cultura do*

profissionalismo, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade profissional” (LIBÂNEO, 2011, p. 12 – grifos do autor).

Enquanto educadora, compreendo que as ações dos sindicatos devem ir além da luta por melhores condições de trabalho e salários. Envolver e apoiar os professores na formação permanente, elaborar discussões coletivas de problemas comuns, estimular a cultura da formação centrada na escola e a autoformação docente, estas são ações pertinentes no processo de construção da profissionalização do professor. “Unidos em torno da ideia de que *ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional*” (Ibid., p. 50 – grifos do autor).

As referências apresentadas neste capítulo têm alicerçado a discussão central desta dissertação, que é a formação permanente do professor centrada na escola e a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

A escola enquanto espaço educativo é permeada de conflitos e tensões gerados pela organização, mobilização e articulação de todas as condições humanas e materiais para garantir o desenvolvimento do processo educativo e a efetiva aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, capazes de enfrentar os desafios postos pela sociedade contemporânea.

É no espaço da sala de aula que a maior parte do trabalho docente se realiza. Na sala de aula o trabalho do professor se torna mais evidente, pois é neste espaço que as vivências e experiências se concretizam na relação professor/aluno.

Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto a concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. É, ainda, na sala de aula que o professor cria e recria a sua própria didática: toma decisões quanto à concepção ou preparação, à execução, à avaliação e revisão de seu processo de ensino (VEIGA, 1989, p. 117).

A premissa apresentada acima explicita a complexidade da prática de sala de aula e as relações que envolvem o processo educativo. Sendo assim, essa complexidade se configura como possibilidade de formação de professores centrada na escola.

Assim, compreendo que a formação permanente do professor deveria iniciar-se na reflexão crítica sobre a prática, sobre as concepções, preconceitos, individualismo, intolerância, enfim, sobre toda e qualquer prática segregadora e excludente que interfira no processo educativo. Como diz Imbernón (2002, p. 40), “o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para

analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”.

Em suma, a formação centrada na escola, além de abranger as questões escolares e a prática pedagógica dos professores, implica desenvolver um trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, sustentada pelo diálogo e abalizada pela construção de um projeto político-pedagógico coletivo, com objetivos claros, que atendam as necessidades educacionais da escola.

Os pressupostos de educação, formação e prática pedagógica apresentados neste capítulo, buscam compreender a educação dos sujeitos, não numa perspectiva idealista, mas sim na compreensão de que é possível transformar o contexto educacional e social a partir do pensamento dialético construído pelos sujeitos envolvidos nesse processo, tendo como referência uma educação progressista de qualidade para todos.

Isto posto, no próximo capítulo serão apresentados e discutidos os dados colhidos no campo de investigação, com o intuito de problematizar questões relacionadas ao projeto político-pedagógico e à formação centrada na escola, bem como as concepções e práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

3 O DIÁLOGO ENTRE O PENSADO E O VIVIDO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que eu o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (Paulo Freire.)

A proposta de uma educação libertadora na perspectiva freiriana tem como característica central a dialogicidade pautada na ética e na coerência entre o pensar – projeto de educação, e o agir – ações desenvolvidas –, como forma de intervir no mundo, no processo de construção de uma sociedade mais justa e democrática para todos.

No processo educativo, a sala de aula se configura como espaço em que acontecem, diretamente, as relações educador/educando, é neste espaço que o trabalho do educador se torna mais evidente, abalizado pelos saberes do ensino formal sistematizado e por suas concepções de mundo, de homem, de sociedade e educação. Portanto, neste contexto de complexidade, através do diálogo, da coerência e da ética entre o pensar e o agir, é possível perceber o processo de construção da formação humana, da sociedade, da realidade inacabada e em permanente transformação.

A partir dessa premissa freiriana, retomo os objetivos desta pesquisa que são: analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e compreender as concepções que permeiam as ações didáticas destes professores e a relação com a formação centrada na escola. De modo específico: 1) Analisar o PPP da escola e a relação com o projeto Sala de Formação pela Escola (SFE); 2) Investigar as concepções dos professores sobre educação, formação e prática pedagógica; 3) Identificar se há relação da prática pedagógica dos professores com a formação centrada na escola e 4) Investigar como os professores concebem a própria prática pedagógica.

Levando em consideração os objetivos apresentados, este capítulo tem por intuito descrever, interpretar e compreender os dados colhidos no campo de pesquisa, com a intenção de construir um diálogo entre o pensado e o vivido no cotidiano da escola investigada. Analisar o que abordam os documentos orientativos da escola, o que pensam os sujeitos colaboradores da pesquisa e como essas abordagens e concepções se materializam em práticas pedagógicas no espaço da sala de aula.

Para dialogar e analisar a problemática da prática pedagógica, este capítulo foi estruturado em três eixos. O primeiro eixo: **O projeto político-pedagógico como instrumento legitimador da formação docente centrada na escola**, tem como objetivo situar e esclarecer o contexto político atual, da rede municipal em relação à formação permanente de professores, especificamente a formação centrada na escola. Procuo, também, evidenciar como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada aborda a questão da formação de professores no contexto educativo. O que dizem os professores sobre o projeto Sala de Formação pela Escola (SFE) e a relação com o Projeto Político-pedagógico.

No segundo eixo de análise: **Concepções, formação e práticas pedagógicas**, abordo as concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação presentes no PPP da escola. Busco, também, esclarecer as concepções contidas no projeto Sala de Formação pela Escola (SFE), o que pensam os professores sobre a formação permanente e a formação permanente centrada na escola, bem como suas concepções de educação, ensino e prática pedagógica.

O terceiro e último eixo: **No cotidiano da sala de aula** tem como objetivo explicitar os aspectos didáticos da prática pedagógica dos professores observadas em sala de aula com o propósito de compreender a relação com a formação centrada na escola, observando o que é pensado e o que, de fato, é vivido em sala de aula.

3.1 Eixo I – O Projeto Político-Pedagógico como instrumento legitimador da formação docente centrada na escola

Neste eixo de análise, como já informado, o foco da reflexão é o projeto político-pedagógico, elemento político do processo educativo e da gestão escolar que gera movimento e unicidade ao trabalho desenvolvido na escola. Assim, o projeto de formação centrado na escola e a organização do trabalho pedagógico estão consubstanciados ao projeto político-pedagógico. Para melhor compreender esse movimento do trabalho na escola trago, inicialmente, a política de formação da rede municipal de Sinop, com o objetivo de situar o contexto da investigação, apresentando os documentos da política de formação que normatizam a formação continuada¹⁰ de professores da rede municipal, especificamente a formação centrada na escola.

A presença de políticas de formação de professores se faz imprescindível nos sistemas de ensino que defendem a profissionalização docente e a qualidade de ensino. Dessa forma, o

¹⁰ Neste item trato da formação “continuada” por se tratar de termo utilizado nos documentos da Secretaria Municipal de Educação.

PPP da escola está inserido e articulado a uma dimensão maior da política de ensino e formação docente. No Brasil, as políticas nacionais para a formação de professores impetraram forças a partir de 1996, LDBEN Lei nº 9394/96. A partir dela deu-se a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores, que define as diretrizes, objetivos e metas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Atenta às políticas públicas para a educação, a Secretaria Municipal de Educação de Sinop, desde então, tem buscado atender as diretrizes nacionais para a formação continuada de professores.

As DCN para a Formação de Professores do ensino fundamental se trata de um conjunto de medidas normativas, a nível federal, para direcionar e controlar o sistema educacional brasileiro (MACEDO, 2000). Desse modo, a secretaria municipal de educação, imersa no contexto político como agência de regulação e controle do estado, tem como função reproduzir as prescrições determinadas pelo sistema maior de ensino, de modo a suprir lacunas na formação docente e equacionar os problemas da educação.

Inserida no contexto do movimento político de educação da rede municipal de ensino de Sinop desde 2005¹¹, tenho observado o fortalecimento das políticas de formação continuada para os professores da educação básica. Considerando que Sinop é um município relativamente “jovem”, com 37 anos de emancipação política, e também levando em conta a morosidade na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, os documentos que regulamentam o sistema de ensino do município e a formação continuada também são recentes.

O intuito aqui não é fazer um resgate histórico da formação continuada do município – em questão, nem negar a política de formação que antecedeu a este período. É, antes, esclarecer e contextualizar o momento atual da política de educação e formação continuada da rede municipal de Sinop.

O município mantém, atualmente, dezesseis unidades de educação básica que atendem do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A jornada de trabalho dos professores da rede municipal compreende três categorias: 20, 30 e 40 horas semanais. No entanto, estudos recentes realizados pela gestão pública e sindicato dos profissionais da educação, apontam em direção a uma equiparação¹² gradativa na jornada de trabalho dos professores.

¹¹ Ano em que assumi o concurso público como professora de educação básica da rede municipal de Sinop, Mato Grosso.

¹² Este processo de equiparação na jornada de trabalho dos professores da rede municipal de Sinop – MT, teve início em 01 de maio de 2016, em que professores com 40h semanais tiveram a jornada reduzida para 38h, e os

O documento do texto de política do sistema municipal de ensino do município revela que este foi instituído em novembro de 2004 através do decreto 815/2004. A partir de 2007, o sistema municipal de ensino passa a ser organizado por ano de escolarização, conforme proposta do MEC, atendendo à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolarização.

O sistema municipal de ensino prevê e incentiva a formação continuada de professores enquanto responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, podendo esta manter parcerias com outras instituições se assim convier. O Art. 71, inciso V, do decreto 815/2004, prevê, de acordo com o projeto político-pedagógico de cada instituição educativa, um período reservado para estudos dos professores no espaço escolar.

Nessa configuração do sistema municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação, em 2009, atendendo a demanda apresentada pela categoria e a reivindicação dos então profissionais formadores, formaliza, na prática, o Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino (CEFORME), instituído através do decreto 101/2014 em vinte e nove de maio de 2014 e vinculado à secretaria municipal como unidade educativa. O CEFORME possui um Núcleo Tecnológico onde são ofertados cursos aos professores na área das Mídias Educacionais. É um espaço de formação continuada nas áreas específicas, formação de professores da Educação Infantil, Educação Especial e programas federais de Alfabetização e Letramento, além de contribuir na formação de coordenadores e diretores.

Diante do exposto, convém destacar que a estratégia da gestão municipal apresenta fortes tendências do modelo gerencial de gestão pública, em que o foco principal é a melhoria no desempenho das ações governamentais, a fim de aumentar sua eficácia e diminuir gastos. Segundo Cabral Neto (2009), esse modelo de gestão pública atende as propostas do projeto neoliberal que propõe tornar os serviços públicos o mais próximo possível dos serviços privados, considerado, pelos seus idealizadores, como o mais eficiente e produtivo.

Esse modelo de gestão – apresentado pela gestão municipal – contrapõe-se ao discurso do modelo de gestão democrática que é proposto nos objetivos do PPP da unidade escolar, “democratizar a gestão escolar” (PPP, 2015, n.p.). O conflito gerado, nesse caso, poderia expressar uma interpretação equivocada de gestão democrática. Pensar e dizer que faz uma gestão democrática, mas, contudo, reproduzir o mesmo modelo gerencial que atenda os objetivos do neoliberalismo e cumprindo as exigências e controle do estado.

Ainda na perspectiva da formação continuada da rede municipal de ensino, em trinta de maio de 2014, através do Decreto nº 104/2014, é homologada a instrução normativa nº 003/SME/2014 que institui, nas unidades educativas, a “Sala de Formação pela Escola”, com objetivo de fortalecer a formação continuada no âmbito das unidades educativas.

Art. 2º. A Sala de Formação pela Escola assegura fortalecer a escola como lugar de formação continuada, por meio de organização de grupos de estudo e tem como eixo fundamental a formação de professores e funcionários, para refletir sobre sua prática educativa, com o objetivo de aprender e compreender a realidade social educacional, contribuindo assim para as intervenções necessárias ao fazer pedagógico.

Art. 3º. A Sala de Formação de que trata a presente instrução visa propiciar momento de reflexão sobre a prática docente e o papel de cada indivíduo no desenvolvimento de suas funções no ambiente escolar de maneira que a aprendizagem dos alunos seja o foco principal.

Art. 4º. Cada Unidade Educativa deverá elaborar projetos em consonância com as necessidades didática-pedagógico dos professores e gestores, em sua área de atuação, tendo como meta principal elevar o IDEB e tematizar o fazer pedagógico (SINOP, normativa, nº 003/2014).

Como se vê, os Art. 2º e 3º da instrução normativa prevê que a elaboração dos grupos de estudos envolva, além dos professores, os funcionários da unidade educativa. Porém, tendo acompanhado os encontros formativos durante o período de investigação, pude observar que, na prática, isso não acontece, apenas a gestão, coordenação e professores participam. Este aspecto indica que não há uma gestão democrática, mas que reforça a tendência gerencialista da unidade, discutida anteriormente.

No art. 4º fica explícito que a meta principal do projeto de formação docente é elevar o IDEB da unidade educativa. De acordo com Paro (2015) a elaboração de políticas públicas em educação, com objetivo de aferir o conhecimento do aluno através de avaliações externas, é uma visão de senso comum, reduzindo o saber do aluno a rudimentos de Matemática e Língua Portuguesa. A principal função das avaliações externas, segundo o autor, é “escamotear ainda mais os reais problemas de nosso ensino” (PARO, 2015, p. 64).

Ainda de acordo com a normativa, compete ao CEFORME a responsabilidade de orientar a elaboração dos projetos de formação, acompanhar e avaliar o seu desenvolvimento nas unidades educativas, colaborar com as formações quando solicitado pela instituição e chancelar os certificados dos professores participantes.

Contudo, nessa configuração atual da política pública do município para a formação docente, percebe-se que há uma intenção subjacente de compreender a formação continuada

de professores no contexto escolar como um espaço profícuo de reflexão sobre a prática, pela proximidade com a prática pedagógica e a realidade social e cultural da comunidade, abalizada pelo projeto político-pedagógico da unidade e tendo como foco a aprendizagem do aluno e a qualidade de ensino.

Estudar o PPP da escola investigada, como um instrumento legitimador da formação docente centrada na escola, como tenho proposto desde o início da minha pesquisa, me leva a fazer algumas considerações teóricas importantes, trazendo autores que discutem a construção de um projeto político-pedagógico coerente e democrático e que validam conceitos fundamentais que sustentam epistemologicamente a análise dos dados empíricos colhidos no campo da pesquisa.

Para discutir, refletir sobre essa questão, parto do pressuposto que o ser humano, desde o seu nascimento, se constitui como tal mediante a construção de suas relações enquanto sujeito da *práxis*, ou seja, mediante o projeto de sociedade em que está inserido. O diálogo sobre o pensado e o vivido pelo professor no contexto de seu trabalho pedagógico na escola é fundamental para compreender as concepções que permeiam a sua *práxis*. Nessa perspectiva, Freire (1991) nos ensina que não existe projeto neutro, seja administrativo ou pedagógico, cada qual possui sua intencionalidade. Nesse sentido, o projeto na concepção ontológica é de não conformar-se, mas de projetar-se, lançar-se à frente, enfim, de buscar transformações.

Pensar o Projeto no sentido de não conformar-se, mas como instrumento para buscar transformações, implica reconhecer o caráter político de um projeto que se pretende democrático e que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Pensar em uma escola pública, democrática e de qualidade para todos, é pensar a construção de um projeto político-pedagógico que oriente a direção política da escola, para que se tenha uma unicidade no processo educativo e práticas mais coesas que compreendam o processo histórico e a realidade do contexto educativo.

Para compreender os sentidos e significados de um projeto político-pedagógico, algumas questões conceituais necessitam ser esclarecidas. O que é um projeto político? E pedagógico?

Para esclarecer tais questões, anco-ro-me em Veiga (1995), que define o conceito de projeto político-pedagógico.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais

e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades (VEIGA, 1995, p. 13).

Uma escola que se quer democrática exige pensar numa gestão democrática, ter objetivos claros para mobilizar o trabalho pedagógico e consistência teórico-metodológica que sustenta o pensar e o agir do professor. Nestes aspectos, convém pensar o projeto político-pedagógico como *práxis* educativa tendo a coordenação pedagógica como gestora que dinamiza o processo da formação centrada na escola. Para isso, o papel da coordenação pedagógica é de sistematizar a prática pedagógica dos professores elaborando processos de reflexão e investigação sobre a prática docente.

Assim, nessa perspectiva a escola passa a ser concebida como espaço de formação permanente, espaço em que os professores podem estudar, compreender e discutir sobre as práticas pedagógicas.

Aliado às intenções pedagógicas presentes na organização do trabalho pedagógico escolar e à própria cotidianidade da unidade educacional, isto é, a cultura escolar, os valores e normas que são implicitamente ensinados no âmbito escolar, o projeto político-pedagógico se unifica e dá vida ao contexto educativo definindo a identidade e sua autonomia.

[...] a autonomia da escola reside na sua capacidade de autogovernar-se e autoproduzir-se na dimensão do pedagógico, visando a promoção da aprendizagem significativa para todos, a partir da vida cotidiana. [...] E o projeto político-pedagógico é que constitui o estatuto e o caráter da escola ir autofazendo, construindo sua identidade e sua autonomia (CARVALHO, 2006, p. 181-182).

Para a construção de um projeto político-pedagógico que atenda as necessidades da escola e da comunidade, tornam-se necessários o compromisso e a participação do coletivo nesse processo. No sentido de compromisso, Freire (1979) enfatiza que este não se realiza por meias palavras, ou por qualquer outra forma de fuga da realidade concreta, onde os homens concretos se encontram. Mas que “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (FREIRE, 1979, p. 19). Sendo assim, somente com o coletivo engajado e comprometido com a realidade concreta, reconhecendo-se como sujeito da *práxis*,

é possível a construção e o desenvolvimento de um projeto de escola democrática e justa para todos.

Pensando na proposta de construção de um projeto político-pedagógico na perspectiva de educação crítica, libertadora e de uma escola cidadã, Caria (2011) defende alguns princípios para sua construção. Todos os princípios defendidos por ele envolvem o ato de planejar, de construir sentidos, de revelar ao mundo os desejos e a intencionalidade institucional. Para ele o projeto é uma síntese da realidade histórica que se revela no cotidiano escolar, é a palavra que expressa os desejos e os sentidos da escola para o mundo. No ato de planejar a amálgama que une as características da identidade da escola, parte do diálogo dos sujeitos envolvidos no processo.

A dialogicidade que nutre e desenvolve a escola se dá quando os seus segmentos se reúnem e revelam seus planos e desejos pessoais e escolares, estabelecem objetivos e metas comuns e constroem planos de ações coletivos e individuais em prol de uma escola que promova o crescimento de todos (CARIA, 2011, p. 109).

Outros princípios destacados pelo autor é que o planejamento do projeto político-pedagógico proporciona vivências capazes de se constituírem em experiências educativas importantes aos sujeitos que integram o contexto escolar. É a possibilidade de integrar a escola à realidade da sociedade local. É compreender que é possível construir e transformar uma determinada realidade a partir da *práxis*. Um último e relevante princípio defendido pelo autor é em relação à natureza democrática da escola, presente no ato de planejar, ou seja, é a participação popular nas decisões de esfera pública.

Nesse sentido, o pensamento de Veiga (2012) converge aos princípios defendidos por Caria (2011). No entanto, Veiga (2012) aborda um pressuposto relevante em termos teóricos que configura a construção do projeto político-pedagógico, que é a ideia de unicidade da teoria e da prática, trazendo uma relação de interdependência e reciprocidade. Assim,

O projeto político-pedagógico na perspectiva da unicidade teoria-prática precisa revelar-se e fazer-se presente na ação participativa e desenvolver-se pelos educadores no interior da escola. Isso exige estabelecer como meta a ser atingida o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica na e sobre a prática (VEIGA, 2012, p. 56-57).

O pressuposto defendido pela autora, a unicidade entre teoria e prática, entre o pensar e o agir, se expressa no sentido de *práxis*, na unidade entre atividade prática e atividade teórica, no intuito de transformação da realidade. Assim, compreendo esse movimento como

elemento fundamental da formação de professores no contexto escolar, que possibilita ao educador refletir e teorizar sobre a própria prática. Sendo assim, o projeto de formação pela escola não é uma ação educativa isolada da realidade local. Ele deve estar inserido no projeto político-pedagógico, enquanto proposta de formação docente que atenda as demandas do trabalho pedagógico e a valorização da profissão docente, possibilitando a reflexão dos professores sobre suas ações pedagógicas.

Sobre isso, Domingues (2014) afirma:

Esse é um processo complexo, que precisa considerar as necessidades profissionais dos professores, tanto iniciantes como dos veteranos [...] envolver todos os profissionais nas discussões e nas decisões pedagógicas; na elaboração e na avaliação do projeto político-pedagógico; na organização de projeto de estudos; e nas reuniões para a discussão da prática pedagógica (DOMINGUES 2014, p. 66).

Na análise realizada no Projeto Político-pedagógico da escola investigada, a proposta de formação docente aparece em vários momentos na estrutura do documento. Inicialmente ela é destacada como uma das diretrizes que amparam legalmente as ações desenvolvidas na escola através do decreto 104/2014, que homologa a normativa 003/2014 “que institui no âmbito da secretaria municipal de educação a Sala de Formação pela Escola” (PPP, 2015).

Como Domingues (2014), compreendo a formação centrada na escola como um direito a ser garantido pelas políticas públicas e não apenas de caráter compensatório para fechar lacunas deixadas por uma formação inicial, muitas vezes fragmentada e deficiente.

A formação centrada na escola não é apenas o deslocamento do *locus*, do espaço formativo para a escola. Ela se configura “como contexto de ação e reflexão do professor, ressignificando-a, tornando-a um lugar onde os professores aprendem a profissão pela relação entre a teoria [...] e a prática” (DOMINGUES, 2014, p. 65).

No histórico da construção do projeto político-pedagógico da escola em questão, é destacada a garantia do espaço/tempo para a formação.

Garantir espaço de reflexão para um trabalho transformador. A proposta é estudar a própria prática por meio da ação-reflexão-ação (espaço, para trocar ideias e teorias, registrar práticas, dúvidas, descobertas, hipóteses). Estes espaços devem ser mensais e que os dias de estudos sejam organizados no sentido de poder dar continuidade ao primeiro momento (PPP, 2015, n.p.).

No quadro 3, apresentado a seguir, se observam outros aspectos do documento relacionados à formação de professores centrada na escola.

Quadro 3 – Itens do projeto político-pedagógico que abordam a formação centrada na escola

Projeto Político-Pedagógico	O que diz
Visão da escola	[...] Valorização dos profissionais da educação e oportunidades de aperfeiçoamento de seu trabalho.
Eixos estruturantes didáticos e pedagógicos	Cursos de formação e qualificação dos profissionais da educação e promover reuniões de estudos e treinamento visando o aperfeiçoamento profissional.
Função da coordenação pedagógica	Promover e coordenar reuniões sistemáticas de estudo, conselho de classe e de trabalho para o aperfeiçoamento constante de todo o pessoal envolvido no ensino.
Função dos professores	Participar da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. Participar de processos coletivos de avaliação do próprio trabalho e da unidade escolar com vistas ao melhor rendimento do processo ensino-aprendizagem, replanejando sempre que necessário. Participar de reuniões de estudo, encontros, cursos, seminários, atividades cívicas, culturais, recreativas e outros eventos tendo em vista o seu constante aperfeiçoamento e melhoria da qualidade de ensino.
Objetivo do laboratório de informática	Orientar o docente a repensar sua prática pedagógica. Disponibilizar tempo para a formação docente.
Ações	Formação continuada organizada pela equipe gestora com carga horária mínima de 40 horas.
Metas	Montar o PPP; repensar a prática pedagógica para diminuir a evasão escolar; fortalecer relações entre os profissionais da escola, discutindo ética e responsabilidade de todos os envolvidos na comunidade escolar; realizar encontros para discutir as divergências e encaminhar soluções.
Atividades de planejamento	Formação continuada.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com informações obtidas no PPP (2015).

O documento analisado deixa claro que a formação centrada na escola se constitui no elemento central do PPP. Porém, se for considerado apenas o registro escrito do PPP, é possível que se tenha uma visão equivocada da realidade concreta. Pois, percebe-se, de maneira implícita, a necessidade da colaboração e participação de todos no desenvolvimento das ações formativas centradas na escola. Todavia, na análise das entrevistas com os sujeitos participantes da pesquisa, a professora Luiza menciona que “nem todos participam” da formação e elaboração do PPP, indicando que sua construção não se deu de forma coletiva e sim de maneira dirigida, participacionista.

Por outro lado, a abordagem descrita no PPP, relacionada à formação centrada na escola, expõe que os sujeitos envolvidos na sua construção têm consciência da necessidade do espaço de formação na unidade escolar como pressuposto de desenvolvimento profissional e qualidade do ensino.

A formação desenvolvida nos espaço escolar corrobora a ideia que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e as competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional (DOMINGUES, 2014, p. 71).

Ainda segundo a autora, a formação centrada na escola reforça a ideia de que não se trata apenas de mudança de *locus* de formação, mas sim, uma oportunidade de mudança de concepção de formação de professores, resultado do processo histórico, da complexa dinâmica escolar, das relações entre os sujeitos envolvidos e condições de trabalho oferecidas.

Para alcançar o objetivo de compreender as concepções dos sujeitos participantes da pesquisa sobre a formação docente e formação centrada na escola, no processo de coleta dos dados foi aplicado um questionário com as professoras com o intuito de perceber se elas conheciam o projeto de formação da escola e qual a relação com o PPP. De modo geral, elas revelaram conhecer esses documentos, como mostram, a seguir, excertos dos questionários por elas respondidos.

Ambos estão ligados, pois um complementa o outro, buscando assim uma melhor qualidade de ensino (Questionário, Professora Lisa).

Ambos estão interligados, pois os dois permitem-nos refletir e buscar uma boa qualidade de ensino (Questionário, Professora Bela).

Ambos estão interligados, um completa o outro no sentido de buscar os caminhos que possibilitam a melhoria da qualidade do ensino aprendizagem e permitir a reflexão, análise de como avançamos, em que precisamos mudar para alcançar a proficiência dos alunos (Questionário, Professora Maria).

Garantir que a instituição de ensino seja um órgão cumpridor das leis e oportuniza os funcionários o conhecimento para garantir o bom funcionamento e rendimento escolar (Questionário, Professora Luiza).

Sei que estão ligados, porém, quando começou, foi período em que saí de licença maternidade, desde então, minha prioridade é minha filha (Questionário, Professora Ingrid).

Percebe-se, nos relatos, uma coerência no pensar das professoras, pois, embora não afirmando na escrita, mostram conhecer os documentos. Mesmo quando uma das professoras

diz que a sua prioridade, no momento, é a filha, ela declara saber que existe relação entre estes documentos.

Porém, a fala da professora Luiza levanta uma questão preocupante, que é a concepção de escola como um espaço de reprodução do sistema educacional, um órgão cumpridor de leis e normativas, ou, como diz Gadotti (1994, p. 02) “o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do estado e não uma conquista da comunidade”. Diante disso, o autor aponta para a gestão democrática e autonomia da escola para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico.

[...] o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é um resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. [...] Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo. A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico (GADOTTI, 1994, p. 2).

A mesma questão foi levantada nas entrevistas realizadas com as professoras, numa forma dialógica em que elas poderiam falar mais abertamente sobre o projeto de formação e a relação com o PPP da escola. Os depoimentos evidenciam alguns aspectos dessa relação.

O PPP é o eixo norteador, lá no PPP tem que estar inserido as formações que a escola tem [...] nós temos que amarrar no PPP o que vai acontecer na escola, porque dele, ali é o nosso carro chefe da escola, ali tá escrito o que você tem que seguir, e a formação pela escola tá inserida nisso, que é um trabalho coletivo nosso. Então, nós nos reunimos, formamos o PPP e já estamos fazendo a capacitação. Então é tudo, a questão da formação é pra gente ver o que é necessário na escola ou não, pra gente colocar no PPP e depois é uma documentação que a gente tem (Entrevista, Professora Bela em 08/04/2016).

Então, nós construímos nosso projeto de PPP, de formação algum tempo já. E o PPP nosso ele precisa sempre estar sendo atualizado, e pela formação na escola a gente consegue estudar ele no grupo e tirar as ideias dele, melhorar ele no que a gente precisa avançar e amarrando ao próprio projeto da formação dentro do PPP (Entrevista, Professora Maria em 07/04/2016).

Olha, ela faz parte, porque o PPP é uma direção, né, que a gente tem um norte pra onde que a gente quer chegar, então, ela precisa acontecer de forma constante para bom desenvolvimento até da escola. Porque são coisas que vem da lei, vem outros conhecimentos além do alfabetizar, que a gente precisa estar sempre modificando, alterando, retirando o que já não é mais da

realidade, então, é uma pena que nem todos participam (Entrevista, Professora Luiza em 08/04/2016).

Eu vou ser bem sincera, o ano passado, quando estudaram essas partes, a minha filha estava de atestado e eu não participei muito dessa relação, mas a gente tenta sempre estar junto, o que o PPP traz pra nós a gente tenta coloca em sala de aula, na nossa prática, sempre buscando ligação (Entrevista, Professora Ingrid em 13/04/2016).

A gente tá colocando em prática né... o PPP com a formação. Se o PPP diz que temos que ter formação, nós temos que fazer essa formação [...] você tá aqui, é no chão da escola, é dentro da escola, é a realidade da escola, é a realidade da comunidade (Entrevista, Professora Lisa em 05/04/2016).

Inicialmente, se observa um consenso na fala das professoras quanto à relevância da formação centrada na escola associada à construção do Projeto Político-pedagógico, destacando que os momentos de formação são momentos propícios para discutir os rumos da escola e reorganizar as ações educativas de acordo com a realidade local.

Na fala das professoras Bela e Luiza, elas enfatizam que o PPP é um eixo norteador, uma direção, o fio condutor do trabalho pedagógico, o que vai ao encontro do que pondera Gadotti (1994):

Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola (GADOTTI, 1994, p. 2).

Um projeto político envolve a intencionalidade das ações desenvolvidas na escola visando o modelo de sociedade que se deseja construir e que sujeitos se pretende formar a partir da prática educativa proposta pela escola. “Sendo assim, o projeto da escola é *ação consciente e organizada* porque é planejada tendo em vista o futuro. Projetar-se é lançar-se para o futuro. É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro” (VEIGA, 2012, p. 57 – grifos da autora).

Bela e Maria revelam o trabalho coletivo, a participação do grupo na construção do Projeto Político-pedagógico. Conforme Caria (2011, p. 111), “quando a escola se encontra para construir o seu próprio projeto, afirmam-se como um espaço educativo onde não apenas os alunos são desafiados a aprender, mas todos se reconhecem aptos a ensinar e aprender”.

Por outro lado, a professora Luiza reitera, na entrevista, o pensamento revelado no questionário, em relação à questão da “lei” como elemento necessário ao processo de

construção do PPP. Todavia, revela uma preocupação quanto à falta de participação de alguns colegas da escola.

Mesmo reconhecendo sua pouca participação nas formações desenvolvidas na escola, a professora Ingrid se mostra presente nas decisões tomadas na instituição. Nesse caso, ela desconhece a relação existente entre o projeto de formação e o Projeto Político-pedagógico, quando afirma: “Eu vou ser bem sincera, no ano passado, quando estudaram essas partes, a minha filha estava de atestado e eu não participei muito dessa relação” (Entrevista, Professora Ingrid em 13/04/2016). Por outro lado, rege seu trabalho docente de acordo com o PPP por ser uma política da escola.

Na fala da professora *Lisa*, inicialmente se percebe falta de consciência crítica quando declara: “Se o PPP diz que temos que ter formação, nós temos que fazer essa formação” (Entrevista, Professora Lisa em 05/04/2016). A consciência crítica, no pensamento freiriano, se caracteriza pela profundidade com que o sujeito interpreta os problemas. Por outro lado, exalta, em seu tom de voz, um sentimento de pertença ao contexto escolar quando fala do chão da escola, da realidade da escola e da comunidade. Isso, no meu entender, é ter consciência, é se sentir parte integrante da realidade, mesmo não gostando do fato de dispendar tempo para a formação, reconhece a “boniteza” do chão da escola. De acordo com Imbernón (2002) este sentimento de pertença é um pressuposto colaborativo à formação centrada na escola. Porém, para que a ideia e a prática do pertencimento¹³ se tornem cada vez mais forte é preciso que sejam instigadas e desenvolvidas no contexto das relações pedagógicas na escola.

Compreendo, assim, que o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico não acontece no vazio, não é um documento para ser apresentado a instâncias maiores para atender exigências de normativas e arquivado na escola, ou de maneira vertical, de fora para dentro da escola, mas sim, um projeto de educação social, política e cultural para a comunidade escolar.

Em face dos dados apresentados, o Projeto Político-pedagógico da escola pesquisada tem acenado para questões centrais da formação docente. O documento se apresenta como um elemento construtor e determinante no processo de formação de professores centrada na escola. Em diversos aspectos da estrutura do documento ele aborda, envolve e convida os

¹³ O sentimento de pertencimento social se traduz em laços pessoais de reconhecimento mútuo e no sentimento de adesão aos princípios e visões de mundo comum, que fazem com que as pessoas se sintam participantes de um espaço tempo (MOURÃO DE SÁ, 2005).

sujeitos à participação das ações formativas desenvolvidas na escola abalizadas pela política de formação da rede municipal.

Em relação às professoras, sujeitos da pesquisa e participantes da formação centrada na escola, os dados revelaram que elas possuem conhecimento da importância do Projeto Político-pedagógico que orienta o processo educativo da escola. Entretanto, observa-se, no discurso das professoras, que o PPP ainda está sendo construído, como num projeto coletivo que oriente a reflexão crítica sobre a prática pedagógica que possibilita a construção da *práxis* educativa, mesmo que partindo como um elemento orientativo e prescritivo do trabalho desenvolvido na escola.

Em síntese, entendo que as contradições no processo educativo decorrem do conflito entre as concepções propostas pelo coletivo e a subjetividade e percepções de cada um. Assim, para melhor compreender a totalidade do contexto investigado, na próxima seção abordo as concepções expostas nos documentos orientativos e as percepções dos sujeitos da pesquisa.

3.2 Eixo II – Concepções, formação e Práticas Pedagógicas

Neste eixo de análise procuro explicitar e compreender as concepções presentes nos documentos orientativos, projeto político-pedagógico e projeto de formação, bem como o que pensam os professores sobre a formação permanente centrada na escola, assim como desvelar as concepções dos professores sobre educação, ensino e prática pedagógica. Entendo que a formação de professores, suas concepções e práticas pedagógicas são questões relevantes no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos.

No campo educacional, as percepções dos sujeitos atores do processo educativo, revelam em que concepções estão fundamentadas as práticas educativas. Em concepção de educação tradicional, reprodutivista da hegemonia dominante ou numa educação problematizadora, progressista, que conscientiza e liberta o sujeito das amarras hegemônicas? Assim, compreendo que é no processo de formação permanente e coletiva que os professores podem ressignificar suas percepções e práticas pedagógicas, permitindo aos docentes e demais profissionais da escola, de estabelecerem um caminho pelo qual conduzir o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, repensar sobre o que acreditam e pensam sobre o processo educativo e a formação docente.

Portanto, dialogar entre o pensado e o vivido no contexto das práticas pedagógicas dos professores da escola investigada me conduz, inicialmente, a analisar os documentos

orientativos da unidade, o projeto político-pedagógico e o projeto de formação com objetivo de desvelar as concepções subjacentes nos documentos, que orientam a organização do trabalho pedagógico na escola e a prática docente.

3.2.1 Princípios do projeto político-pedagógico

Um projeto político-pedagógico é a principal referência do processo educativo de uma escola, nele se caracteriza a estrutura organizacional física, administrativa e pedagógica da unidade, bem como os objetivos, metas, e as concepções que orientam o trabalho pedagógico, o que pensam e o que desejam para o sucesso dos alunos. É nessa estrutura que se organiza o projeto político-pedagógico da escola investigada.

Para refletir sobre a questão das concepções que orientam o trabalho pedagógico na escola, começo por abordar o projeto político-pedagógico que traz a visão da escola. Compreendo que a visão da escola, registrada no documento em referência, torna explícitos os princípios que justificam o processo educativo, sintetizando seu olhar sobre a realidade escolar e definindo suas intenções para essa mesma realidade.

Para esta análise, disponho do conceito de projeto político-pedagógico defendido por Veiga (1995), em que pressupõe um rumo, uma direção para a escola. Trata-se de um projeto construído coletivamente de forma a organizar o trabalho pedagógico, superar conflitos, eliminar o individualismo e a competitividade, a hierarquização de poderes, a fragmentação do trabalho pedagógico, enfim o projeto político-pedagógico propõe a unicidade e autonomia da escola. Para a construção deste projeto se faz relevante observar alguns princípios que fundamentam o trabalho na escola numa perspectiva democrática e orientam o projeto político-pedagógico: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Contudo, a autora afirma que a importância de tais princípios é garantir que eles sejam dinamizados no âmbito escolar, considerando que de nada adianta estarem assegurados em documentos orientativos, legislação e projetos se, na prática, não são operacionalizados na escola.

A perspectiva defendida por Veiga (1995) possibilita perceber, compreender e fazer uma análise que responda satisfatoriamente ao interesse desta pesquisa. Assim, analisando o documento em questão, os princípios fundamentais que orientam o projeto político-pedagógico na visão da escola são abordados da seguinte maneira:

Visão: a escola objetiva sua ação educativa fundamentada nos princípios da universalização da igualdade, de acesso, permanência e sucesso dos alunos. Sua proposta é de uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária com espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando visando também prepará-lo para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres. Valorização dos profissionais da educação e oportunidades de aperfeiçoamento de seu trabalho (PPP, 2015, n.p.).

Observa-se que os princípios abordados no PPP da escola estão em consonância com os princípios de educação resguardados pela LDBEN Lei nº 9.394/06, no Art. 3º, que dispõe acerca dos princípios e fins da educação brasileira. Estes princípios também estão em conformidade com o pensamento de Veiga (1995) sobre a igualdade de condições e permanência na escola; a qualidade de educação para todos, sem privilégios para poucos; a gestão democrática e a liberdade, que são princípios constitucionais e a valorização do magistério, que é o princípio central do projeto político-pedagógico.

Constata-se, portanto, que o documento em questão está em sintonia com relação à política de dimensões maiores, municipal e federal, porém, o que se expressa no documento não corresponde ao desejo coletivo na prática, não caracteriza a expressão de uma *práxis* das intencionalidades postas pelo coletivo da escola. O documento em si, possui uma fundamentação, sendo, porém, algo abstrato que não corresponde à prática cotidiana da escola. Nesse sentido, alguns dados observados durante a pesquisa têm apontado para esta compreensão: o fato de que nem todos os professores e demais profissionais da unidade educativa participam das formações, como mostra o relato da professora Luiza, apresentado anteriormente, faz com que não seja possível afirmar que se trata de um projeto coletivo; a forma de gestão na perspectiva do gerencialismo, também destacado em momento anterior, se contrapõe ao exposto na visão da escola enquanto proposta de uma escola democrática e participativa.

Ademais, a visão da escola abordada no PPP não trata diretamente do princípio da liberdade, que é um importante princípio constitucional. Para esta reflexão, tomo como referência o pensamento freiriano que compreende a liberdade como parte da natureza humana. O ser humano, diferentemente de outros animais, é um ser com capacidade criativa e crítica. Perde-se essa capacidade criativa e crítica quando situações sociais e políticas injustas negam a humanização e a liberdade aos sujeitos. Por isso, lutar contra estas situações injustas é condição primordial de uma escola democrática e progressista.

De acordo com o documento em análise – Projeto Político-pedagógico – o princípio da *igualdade* garante a igualdade no acesso e permanência do aluno na escola. Contudo, não

garante a igualdade de atendimento e oportunidades para a manutenção da qualidade defendida por Veiga (1995, p. 16). “Igualdade de oportunidades requer, [...], mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer a ampliação do atendimento com simultânea manutenção da qualidade”.

A respeito da *qualidade*, a autora enfatiza que o desafio do projeto pedagógico é proporcionar uma escola de qualidade para todos. E que a busca pela qualidade implica em duas dimensões, a política e a técnica. A técnica diz respeito aos métodos e instrumentos de ensino, e a política, à participação do sujeito. “A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para os fins, valores e conteúdos” (VEIGA, 1995, p. 17). Estas duas dimensões devem ser, necessariamente, pensadas de maneira associada, numa perspectiva dialética. Pensar estas duas dimensões na perspectiva dialética consiste em compreender que cada uma das dimensões possui perspectivas próprias, uma não se sobrepõe a outra. Assim, com a utilização de instrumentos adequados nas práticas de ensino e a participação dos sujeitos no processo é possível a construção de uma educação de qualidade.

Para uma educação de qualidade é fundamental pensar a educação numa perspectiva dialética. Compreender a educação nessa perspectiva significa pensar a relação existente entre a sociedade e a educação, seu movimento, contradições e conflitos. Para Gadotti (2010), a educação, na perspectiva dialética, é um instrumento de transformação social que possibilita a conscientização política e participativa do sujeito na luta contra as injustiças sociais e pela liberdade das classes oprimidas. Na prática de ensino, isso significa politizar o estudante.

Estudante politizado é aquele que atua politicamente dentro e fora da escola. É um estudante que tem motivação pela qualidade, pela relevância social e teórica do que é ensinado. Passa a exigir explicações, motiva o professor, tem interesse pelas relações humanas estabelecidas no interior da escola, discute a gestão da escola, o currículo, enfim, *o projeto político-pedagógico* (GADOTTI, 2010, p. 85).

Entretanto, a qualidade da educação está relacionada a outro princípio constitucional relevante na operacionalização de uma escola pública, a *gestão democrática*. Uma escola democrática requer uma gestão democrática que compreenda a administração educativa nas dimensões pedagógica, econômica e cultural da escola (SANDER, 1995). Ela “exige compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática” (VEIGA, 1995, p. 18), ou seja, uma prática que pensa a educação na democracia e não para a democracia. Uma gestão que se quer democrática busca repensar a estrutura das relações na

escola, preza pela participação coletiva dos diferentes representantes da comunidade escolar, gestores, professores, pais e demais profissionais da educação.

Sendo assim, uma gestão democrática tem possibilidade de operacionalizar um processo de educação cidadã que visa à construção de uma escola progressista, onde não apenas os conteúdos curriculares são ensinados, mas, principalmente, pretende desenvolver nos sujeitos envolvidos no processo educativo, conceitos de trabalho coletivo, compromisso político e ético para a construção de uma escola cidadã e democrática para todos.

Para Freitas (2004), a construção de uma escola na perspectiva de uma gestão democrática, implica pensar na construção de uma relação entre a gestão e a formação de professores, tendo a conscientização política, epistemológica e estética como princípios metodológicos da formação docente na escola.

A construção de uma escola cuja identidade seja democrática, não se faz por decreto; a identidade da escola se institui na correlação de forças da identidade de seus educadores. A qualidade da gestão democrática está diretamente relacionada à identidade dos educadores progressistas que lutam pela sua construção. Nesse sentido a formação permanente na escola assume grande relevância no que diz respeito à viabilização dessa possibilidade (FREITAS, 2004, p. 144).

Assim, o movimento do princípio da gestão democrática converge com o princípio da *valorização dos profissionais*, no sentido da formação permanente de professores priorizar a formação no âmbito escolar. O documento em análise, o Projeto Político-pedagógico da escola, cita este princípio como uma “oportunidade de aperfeiçoamento” (PPP/2015) do trabalho docente. Neste aspecto, compreendo que a formação centrada na escola é o eixo central do projeto político-pedagógico que busca a valorização profissional, pois a formação se constitui num momento importante de reflexão sobre a prática pedagógica, ajudando os professores na leitura da realidade social e cultural do contexto escolar.

O que se busca com a política de formação centrada na escola é investir na capacitação docente para que o professor possa compreender de maneira ampla a natureza da organização do trabalho pedagógico desenvolvido no espaço escolar, visando melhorar a prática docente. [...] o que se pretende com a formação centrada na escola é desenvolver a mentalidade, a concepção do professor que a escola se configura como espaço nuclear de investigação reflexão, diálogo e troca no sentido de ressignificar a prática e elevar a qualidade do ensino e aprendizagem de professores e alunos. (CARVALHO, 2006, p. 188).

Assim, a formação centrada na escola não é apenas mais uma oportunidade de formação, além de ser o eixo estruturante do projeto político-pedagógico, é a oportunidade de mobilização de saberes necessários à construção da identidade docente, não se limitando a discussões de questões curriculares e pedagógicas, mas também questões políticas, sociais e culturais fundamentais no processo de profissionalização.

Quero ainda, neste espaço, retomar a reflexão sobre a problemática da liberdade e autonomia no processo educativo da escola. De acordo com o pensamento freiriano, a liberdade faz parte da natureza humana. Assim, é possível compreender o sentido de liberdade como liberdade de se expressar, de pensar, de aprender e de ensinar, de criar ações importantes no desenvolvimento de prática pedagógicas coerentes com a natureza política e social do ato educativo (VEIGA, 1995). Contudo, da forma como o PPP da escola pesquisada aborda, não deixa claro esta questão. Subentende-se certa liberdade e autonomia presente no contexto escolar quando definem o tipo de escola desejada, “uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária com espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando” (PPP, 2015, n.p.).

Ao discutir a problemática da liberdade e autonomia na questão da organização do trabalho pedagógico, frequentemente, as palavras liberdade e autonomia são confundidas como sinônimas, todavia, se faz importante esclarecer que liberdade e autonomia não são expressões de sentido semelhantes, mas sim, que a ideia de liberdade pressupõe autonomia. Para Gadotti (2010, p. 250), a questão da autonomia no processo educativo significa “autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna”. Assim, entende-se que a autonomia da escola se fundamenta na capacidade de decidir e realizar-se de forma intelectual e institucional com intuito de educar para a liberdade, para o ato criativo.

A partir destes princípios: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério, abordados no documento em análise, o projeto político-pedagógico, traz, também, as concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação como eixos estruturantes do processo educativo.

Concepção de mundo: o mundo é um local onde ocorrem as interações homem-homem e homem-meio social, caracterizadas pelas diversas culturas e pelo conhecimento. Devido a rapidez dos meios de comunicação e tecnológicos e pela globalização torna-se necessário proporcionar igualmente ao homem o alcance dos objetivos materiais, políticos, culturais e espirituais para que sejam superadas as injustiças sociais, diferenças, distinções e divisões na tentativa de se formar o ser humano. Isto será possível se a escola for um espaço que contribua para a efetiva mudança social. (PPP, 2015, n.p.)

A visão de mundo que está posta no documento expressa a ideia de um mundo que se constitui por meio das relações entre os sujeitos e sociedade mediadas pelo conhecimento, implicando numa rede de relações, incluindo as lutas de classes presentes na sociedade neoliberal.

As concepções de mundo, ou visão de mundo, decorrem da construção de ideias a partir dos saberes e valores atribuídos à sociedade, à natureza, à vida, às pessoas e suas relações, incluindo também os aspectos religiosos. Freire (1974, p. 39) diz que “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida.” Contudo, ele defende que o “homem é um ser de relações não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Ibid.). Para Freire (1974) é impossível conceber o mundo fora da existência humana, o mundo por si só não existe, ele existe a partir da *práxis* humana, da unidade dialética que faz com que os homens se assumam como sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Partindo dessa premissa, a concepção de mundo coincide com a ideia de reconhecer as relações sociais e lutas de classes presentes na sociedade capitalista de caráter neoliberal. Esta é a concepção de sociedade que está posta no documento em análise.

Concepção de sociedade: pertencente a uma sociedade capitalista, competitiva baseada nas ações e resultados, por isso faz-se necessário construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas em que cada cidadão constrói a sua existência e a do coletivo (PPP, 2015, n.p.).

No pressuposto freiriano, a sociedade se caracteriza como espaço de relações e contradições historicamente construídas e em constante transformação. Essa compreensão de sociedade possibilita saber aonde se quer chegar.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1979, p. 33).

A luta por uma sociedade democrática, igualitária e libertadora, implica no processo educativo, saber que sujeito se quer formar e que modelo de sociedade se quer construir. Reproduzir a ideologia posta pela classe dominante ou romper com essa ideologia que produz cada vez a opressão, a exclusão e a marginalidade?

Nessa relação dialética entre mundo e sociedade, o homem se configura como um ser de relações, inacabado, inconcluso e, consciente dessa inconclusão, está em permanente busca do saber e, conseqüentemente, transforma a realidade. Ao compreender essa realidade o homem se lança aos desafios em busca de soluções para essa realidade, podendo transformá-la com seu trabalho (FREIRE, 1979).

É nesse sentido que o documento em questão traz a concepção de homem que rege a intenção político-pedagógica da escola, se apropriar dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade para transformar a realidade atual.

Concepção de homem: o ser humano, na atualidade, é competitivo e individualista, resultado das relações impostas pelo modelo de sociedade em vigor. No entanto, a luta deve ser por um homem social, voltado para o seu bem próprio, mas, acima de tudo, para o bem estar do grupo do qual faz parte. O homem, que modifica a si mesmo pela apropriação dos conhecimentos, modifica também a sociedade por meio do movimento dialético “do social para individual para o social”. Destarte torna-se sujeito da história (PPP, 2015, n.p.).

A concepção de homem presente no texto do documento em análise se aproxima da percepção de sociedade expressa neste mesmo documento, que é reconhecer o contexto atual da sociedade para definir que sociedade se quer construir. Assim, a percepção de homem expressa no excerto acima reconhece a característica de homem da atualidade para saber que sujeito deseja formar. Freire (1979, p. 33) nos diz que “temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos”. Se o que se quer é um sujeito da *práxis* que pensa e age sobre o mundo para transformá-lo se faz necessário compreender que as relações do homem estão no mundo e com o mundo.

Isso o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979, p. 30).

Um pressuposto que caracteriza as relações entre mundo, homem e sociedade, defendido por Freire, e que perpassa toda a sua obra, é a ética. O homem se faz um ser ético enquanto ser histórico-social e na medida em que é capaz de intervir no mundo, atribuindo valores, fazendo escolhas, decidindo sobre si, rompendo barreiras e preconceitos.

Partindo da análise das concepções de mundo, homem e sociedade que o PPP define como pressupostos que orientam o trabalho pedagógico da escola, busquei desvelar a concepção de educação presente no documento em análise.

Concepção de educação: o processo educacional deve contemplar o ensino e a aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução dos saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e apropriação de conhecimento e transformá-lo, possibilitando, assim, que o cidadão torne-se crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (PPP, 2015, n.p.).

Como se observa, a concepção que está posta no documento em análise revela a ideia de uma educação emancipadora, que não fique apenas na transmissão de conteúdos curriculares.

Contudo, sigo o pensamento dialético freiriano que me leva a compreender a educação como um fio que perpassa as estruturas das relações entre homem, mundo e sociedade. “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1974, p. 35). Assim, a educação é uma resposta a outro pressuposto de Freire, quando diz que o homem é um ser inconcluso e que, por isso, a educação é permanente. “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 28). Por conseguinte, a educação é sempre uma *práxis*, impossível conceber a educação de forma neutra e deslocada do processo de desenvolvimento do ser humano.

Em síntese, verifica-se que, de modo geral, as concepções reveladas no documento em análise propõem uma visão dialética do papel educativo da escola, uma vez que seria uma incoerência pensar as instâncias homem, mundo, sociedade e educação de maneira fragmentada, sendo que a educação é uma construção humana. Este talvez seja um dos maiores desafios da educação na contemporaneidade: ensinar professor e aluno a pensar dialeticamente.

Portanto, de acordo com a análise realizada no PPP da escola pesquisada, foi possível identificar os princípios que orientam a organização do trabalho pedagógico, as concepções de mundo, de sociedade, de homem e de educação presentes no documento. Pode-se afirmar, então, que as concepções que o permeiam evidenciam a idealização de uma sociedade mais justa, democrática e livre para todos, abalizada por uma educação libertadora que visa à formação de sujeitos críticos e participativos para superar as injustiças sociais e construir uma nova sociedade. No entanto, o PPP expressa um ideal de educação e não revela as relações de

poder postas pelo sistema de ensino, que interferem na construção de um projeto coletivo, com as intencionalidades do grupo e comunidade escolar.

No intuito de melhor compreender o pensamento do coletivo da escola investigada, no item a seguir abordo as perspectivas de formação docente expostas no projeto de formação centrada na escola.

3.2.2 Perspectivas expostas no Projeto Sala de Formação pela Escola (SFE)

O Projeto Sala de Formação pela Escola (SFE) é um projeto de formação docente instituído pela política de formação da rede pública municipal de educação do município de Sinop. Consiste em mobilizar as unidades educativas e os professores para a formação permanente no âmbito do espaço escolar. O objetivo de tal projeto é proporcionar aos docentes um momento de reflexão sobre a prática pedagógica, buscando a melhoria da aprendizagem do aluno e a qualidade de ensino.

Para esta reflexão, parto da compreensão de formação centrada na escola fundamentada na perspectiva de transformar a escola no foco prioritário da formação docente em detrimento de outras ações formativas, a fim de desenvolver ações coletivas na busca de soluções para os problemas educativos, por meio do diálogo e da reflexão definir finalidades e estratégias, decidir e planejar o trabalho pedagógico para o sucesso do ensino e aprendizagem dos alunos e a valorização profissional.

Para tratar dessa problemática, aqui, busco aportes em Imbernón (2002), Contreras (2002), Freire (1997) e Carvalho (2006) para fazer a interlocução na análise dos dados observados no projeto de formação da escola pesquisada.

A discussão apresentada neste item tem como objeto de análise o Projeto Sala de Formação pela Escola (SFE) que traz como título: “Ressignificar e dar sentido às práticas pedagógicas”. Este projeto é subjacente ao projeto político-pedagógico da unidade educativa pesquisada. O objetivo desta análise é expor a concepção de formação presente no texto do documento e que rege a formação centrada na escola. Nos excertos abaixo foram destacados alguns trechos do documento que realçam aspectos do pensamento em relação à formação centrada na escola.

A Sala de Formação pela Escola “Ressignificar e dar sentido as Práticas Pedagógicas” tem como eixo fundamental voltado para a formação dos profissionais da educação o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre e na prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar e compreender

a realidade social e a docência de modo a continuar nas intervenções necessárias ao fazer pedagógico para superar os desafios apresentados no diagnóstico da realidade escolar (SFE, 2015, p. n.p.).

[...] possibilitar ao professor a cultura de gerenciar sua formação, num processo contínuo, individual e coletivo, [...] a Sala de Formação cumpre o papel de fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos professores, a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho, por meio da organização de grupos de estudos, da troca de experiências, construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino aprendizagem (SFE, 2015, n.p.).

[...] uma formação que nos lance aos desafios de nos constituirmos profissionais de educação na esfera dos encontros e das reflexões pedagógicas realizadas na sala de formação. É esse movimento que o coletivo dos profissionais da educação, encontra respostas para superar os desafios que o novo paradigma educacional requer atender o desenvolvimento científico e tecnológico (SFE, 2015, n.p.).

As análises desses excertos expressam claramente a intenção de fortalecer a escola enquanto espaço de formação, refletindo sobre a prática pedagógica, os problemas sociais presentes na comunidade e que se refletem na sala de aula. Revelam, também, a ideia de professor protagonista, sujeito de sua formação “e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2002, p. 81), construir a si próprio, refletir sobre seus saberes e prática de sala de aula.

Compreendo o protagonismo docente como uma possibilidade de busca da autonomia do professor. A autonomia a que me refiro é de que os professores não podem limitar seu fazer pedagógico mediante orientações externas, uma vez que eles convivem, diariamente, com situações e ritmos diferentes ao longo de sua experiência profissional, e só ele compreende a dinâmica de sua sala de aula. Nesse sentido, defendo o pensamento de Contreras (2002), quando assevera que a educação não pode ser definida a partir de influências externas.

São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em prática que nem sempre tem muito a ver com a essência das mudanças pretendidas (CONTRERAS, 2002, p. 129).

Importante destacar a ideia expressa no documento quando se refere à formação de grupos de estudo, o que possibilita aos professores compartilhar experiências, tomar decisões coletivamente, evitando o individualismo, a resistência docente e a solidão da sala de aula.

No último excerto do documento apresentado, percebe-se a necessidade de pensar a formação docente como possibilidade de constituição da profissionalização do professor por

meio das reflexões realizadas nos encontros de formação. A questão do professor reflexivo, defendida nas literaturas sobre o tema, se referem a uma atitude reflexiva, ao exercício da reflexão que combine com as práticas acadêmicas de variada natureza. Nesse sentido, a prática da reflexividade como aspecto da formação docente se contrapõe à visão da racionalidade técnica e instrumental do professor, um professor meramente transferidor de conteúdos através de métodos e técnicas de ensino.

Por último, e não menos importante, a concepção de formação que possibilita coletivamente superar os desafios postos pelo desenvolvimento das tecnologias da comunicação e informação. Isso implica, necessariamente, pensar a formação docente que oportunize ao professor reconhecer a influência das tecnologias da informação e comunicação no contexto social e cultural do aluno e transformá-las em instrumento aliado de ensino. Para Libâneo (2011), cada vez mais as tecnologias terão impacto sobre a educação e sobre os alunos. Porque, segundo ele, há muito tempo o livro didático e o professor deixaram de ser as principais fontes do conhecimento.

Assim, as concepções de formação que se revelam no documento em análise, expressam o desejo e as intenções do coletivo da escola em questão. Uma formação voltada para o desenvolvimento profissional do professor através da reflexão individual e coletiva, a busca pela qualidade de ensino e criando, no contexto escolar, a cultura da formação e da autoformação. Porém, analisando o texto do documento em sua totalidade, observa-se o interesse em “motivar” os professores atribuindo certificação e pontuação na contagem de pontos para atribuição de aulas no início do ano letivo: “[...] também queremos motivar nossos professores atribuindo 5 pontos na contagem de ponto para atribuição de aula ao profissional que tiver 75% de presença nos encontros de estudos realizados” (SFE, 2015, n.p.).

A certificação em participação de cursos de formação está culturalmente instituída em qualquer instância formativa, e a política de atribuição de aula do município prevê, nas normativas anuais, a contagem de pontos através das certificações de participação em cursos e eventos formativos. Entretanto, a questão aqui não é discordar ou não da certificação e pontuação atribuídas aos participantes, mas sim, problematizar este aspecto na formação centrada na escola. O fato de receber uma certificação de formação possibilita a conscientização do professor da necessidade e importância da formação?

Para Freitas (2003, p. 1109) a certificação de competências docentes é um “processo de regulação do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores”, sendo este um processo de caráter individual, competitivo e meritocrático com efeitos negativos à formação e profissionalização docente.

Além de não avançar na formação e profissionalização do magistério em nosso país, a ideia de certificação dos professores pode vir a ser, no que diz respeito à avaliação do trabalho docente, profundamente danosa no processo de flexibilização do trabalho e de desprofissionalização dos professores-educadores, reforçando a competitividade e aprofundando, na sociedade, o clima de individualização e responsabilização de cada professor sobre o sucesso e o fracasso dos estudantes (FREITAS, 2003, p. 1114).

Nesta discussão, entendo que a formação docente não pode ser compreendida como forma de avaliação e regulação do trabalho do professor, nem de forma impositiva e ditame dos sistemas de ensino em nome da qualificação profissional. Assim, parto do pensamento de Freire (1997, p. 19) quando diz “que não existe *ensinar sem aprender*”, e que o aprendizado do professor só é possível na medida em que ele estiver consciente dessa necessidade, “humilde, aberto, e permanentemente disponível a repensar o pensado, rever suas posições” (Ibid.).

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar [...] Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixar claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997, p. 19).

A formação permanente, na perspectiva freiriana, envolve necessariamente as ações de estudar, ler, observar, reconhecer seu objeto de estudo, desenvolver a curiosidade crítica e epistemológica do professor. Assim, estudar significa ler. Segundo Freire, antes de tudo se faz necessária a leitura de mundo, a leitura do contexto do seu objeto de estudo para melhor compreendê-lo.

Em uma última análise do documento em questão, destaco o fragmento do texto em que este afirma a base da concepção de educação desenvolvida na escola.

Podemos afirmar que a escola [...] trabalha no intuito de promover a educação como desenvolvimento humano, embasada nos quatro pilares da educação: aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer e aprender a aprender (SFE, 2015, p. n.p.).

Os quatro pilares da educação expressos no texto do documento, “aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer e aprender a aprender”, são princípios defendidos no

relatório Delors¹⁴. Estes princípios são conceitos e fundamentos de educação com base no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI.

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 90).

Em suma, os conceitos *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* são fundamentos que possuem uma relação intrínseca com o processo de ensino, os outros dois, por sua vez, dependem das circunstâncias dos anteriores.

Compreendo que os dois primeiros fundamentos estão baseados na racionalidade técnica de aquisição dos instrumentos necessários para a manutenção do sistema de produção capitalista, reforçando as noções de qualificação e competência técnica voltada para o trabalho e a economia de mercado.

Por fim, *aprender a conviver* e *aprender a ser*, estão relacionados ao comportamento do indivíduo, defende um projeto de sociedade homogênea, valorizando o que é comum e não as diferenças, isto é, a concepção que está posta de educação pensa o sujeito como “objeto de formação”, formar para uma realidade predeterminada. Trata-se de uma proposta de educação prescritiva, centralizada e homogênea.

Nesse sentido, Duarte (2001) trata estes princípios como lema educacional das pedagogias do “aprender a aprender” como uma forte corrente contemporânea de educação, fazendo críticas aos quatro posicionamentos valorativos presentes neste pressuposto. No primeiro posicionamento, o autor destaca que as aprendizagens, na perspectiva da teoria construtivista, de que o aluno faz por si mesmo, sem a mediação de outros, são as mais desejáveis, e que essa forma contribuiria para a construção da autonomia do aluno. O segundo posicionamento destaca que “é mais importante adquirir um método científico do que o conhecimento já existente” (Ibid., p. 36-37), ou seja, aprender a fazer fazendo. No terceiro posicionamento, o interesse e necessidade do aluno são prioridade na aprendizagem. E por fim, no quarto posicionamento, o interesse é preparar o indivíduo para as mudanças aceleradas na sociedade. Portanto, para Duarte (2001), estes são elementos competitivos na

¹⁴ Relatório da comissão internacional para a educação no século XXI. DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

luta por postos de trabalhos e que “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38). Uma capacidade de encontrar novas formas de se adaptar às exigências da sociedade capitalista no sentido de saber ser e conviver com os outros e as constantes transformações sociais, econômicas e culturais.

Apesar das contradições observadas no documento do projeto de formação, é fundamental o seu desenvolvimento para a escola que busca a construção de um projeto de educação emancipadora, a transformação de práticas pedagógicas e a valorização profissional.

Diante disso, defendo a formação permanente de professores centrada na escola, como espaço de discussão, pesquisa, organização, reflexão sobre a prática pedagógica, fundamentação e construção teórica, e não como mera aquisição de técnicas pedagógicas de ensino aprendizagem. Defendo, assim, a formação centrada na escola como um movimento de construção da autonomia docente e a autoformação.

O caminho para a construção de um projeto de educação e formação docente exige a superação de paradigmas arraigados na racionalidade técnica da profissão docente. Além disso, compreendo, como Carvalho (2006, p. 186), “que para construir o projeto da escola que caminha na direção do sucesso de todos é preciso superar a lógica perversa da competição, do individualismo”.

Ainda de acordo com Carvalho (2006), a construção de um projeto de formação que busca transformar a realidade da escola requer mudança da escola e do professor num mesmo movimento.

Escola e professor tem que mudar ao mesmo tempo. Portanto, faz-se necessária mudança de ação individual e o modo de pensar a ação e sobre o mundo frente aos novos paradigmas. Cabe nos perguntar se é possível mudar a escola, a qualidade da educação sem transformar as representações/imagens que construímos a cerca do aluno, da sociedade, da escola, do conhecimento, da pedagogia, da educação e do professor (CARVALHO, 2006, p. 186).

Tendo em vista estas especificidades necessárias às mudanças pretendidas no âmbito da escola e da educação, torna-se relevante pensar, nesse movimento, a formação do professor que possibilite a construção da autonomia docente como pressuposto de desenvolvimento de uma competência profissional.

O desenvolvimento da autonomia docente, muitas vezes, é compreendido como distanciamento, isolamento ou individualismo. Conforme Contreras (2002), a autonomia

Deve ser entendida como independência intelectual que se justifica pela ideia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade (CONTRERAS, 2002, p. 204).

Nessa perspectiva, a autonomia significa um exercício, uma compreensão de seu papel profissional, das relações estabelecidas com os demais profissionais e das ideologias impostas pelo sistema, pautadas pela ética enquanto o professor busca desenvolver suas práticas pedagógicas ancoradas em suas convicções de educação e sociedade. Ainda de acordo com Contreras (2002, p. 202), a busca pela autonomia deve ser “alimentada pela análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as limitam ou condicionam”.

O desenvolvimento da autonomia pessoal e profissional do professor está associado à autoformação¹⁵ docente. Esse modelo de formação propõe ao professor a possibilidade de orientar sua própria formação, ser sujeito da formação e das suas necessidades profissionais, tomando a iniciativa de “planejar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem” (WOGEL, 2007, p. 107).

Contudo, faz-se importante realçar que a construção e o desenvolvimento da autonomia e da autoformação docente não significam o isolamento e o distanciamento dos sujeitos no contexto das relações sociais, pois é no convívio com o outro que o professor constrói sua identidade docente. Segundo Rios (2001, p. 121) “a identidade é algo em permanente construção e se constrói na articulação com a *alteridade*, implica reconhecimento recíproco”.

Sendo assim, compreendo que a construção de projeto de formação centrada na escola implica a organização do trabalho pedagógico pautado pelo diálogo, pela coerência do pensar e participação coletiva de todos os profissionais da escola. Nesse processo de construção, a gestão democrática tem função fundamental na articulação e mobilização das ações pedagógicas do processo formativo para a transformação de práticas pedagógica.

As concepções expostas neste item revelam o pensamento coletivo da escola investigada. Porém, para responder a problemática apresentada como foco da pesquisa, torna-se importante explicitar o que pensam os sujeitos participantes da investigação, o que será apresentado no próximo tópico, para melhor compreensão do movimento do trabalho pedagógico da escola.

¹⁵ Autoformação, nesta discussão, não se trata de qualquer formação que o professor deseja fazer, mas sim, no sentido de que se trata de um investimento do próprio professor na sua formação a partir das suas necessidades e dificuldades ante os problemas e situações que enfrenta no seu fazer pedagógico.

3.2.3 Formação docente: o que pensam os professores sujeitos da investigação

Neste tópico, tomando como referência as entrevistas e as informações colhidas no questionário, procuro compreender as concepções dos professores em relação ao projeto de formação centrada na escola e a formação permanente. Inicialmente, parto da análise do questionário para explicitar como os professores concebem o projeto de formação centrada na escola. Em seguida, busco aprofundar, por meio das entrevistas, de forma dialógica, como os sujeitos da pesquisa relatam o que pensam sobre a formação permanente de professores. Destaco, ainda, aqui, as justificativas que mobilizam os professores a participar da formação centrada na escola e as contribuições que esta formação traz para sua prática pedagógica.

Para essa análise, retomo as concepções de formação permanente e formação centrada na escola, já explicitados ao longo da dissertação, de forma a ressaltar os conceitos adotados na pesquisa e evidenciar as dimensões e as implicações que estes conceitos trazem para o trabalho pedagógico.

A formação permanente, na perspectiva freiriana, é uma exigência da natureza humana. Na concepção ontológica de Freire – que perpassa toda sua obra – o ser humano é um ser inconcluso, inacabado, e, sabendo dessa inconclusão, está sempre em busca de ser mais, nunca está satisfeito com suas conquistas, há sempre mais a fazer, há sempre que tornar-se mais humano.

Em se tratando da escola, a formação permanente requer compreender que a formação docente é um processo constante de busca e reflexão sobre educação, formação e práticas pedagógicas, que possibilitam a construção de sujeitos críticos e livres, através de uma prática educativa problematizadora.

A partir desse pressuposto, a formação centrada na escola é um elemento da formação permanente do professor. A formação docente tendo a escola como centro das discussões possibilita ao professor revisitar, analisar e avaliar sua prática pedagógica e demais ações educativas no âmbito do contexto escolar. De acordo com Imbernón (2002), a formação centrada na escola permite aos professores, numa ação coletiva, discutir e buscar soluções conjuntas para os problemas da escola.

Paulo Freire (1997) salientou que a prática pedagógica bem entendida e bem vivida requer uma formação permanente do professor, essa é uma condição indispensável à sua profissionalização e uma condição para a gestão democrática da escola para reinventar a escola. A formação docente é importante para que se possa compreender e construir uma

prática pedagógica de melhor qualidade e para que o professor possa ter outra compreensão do universo como um todo, do que é o processo educativo e fazer uma nova construção.

Reinventar a escola,

Significa assumir o compromisso com sua reinvenção, criando 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 de conhecimento, de sistematização de experiências; um centro de participação popular na construção da cultura (FREITAS, 2004, p. 34).

Nesse processo de reinvenção da escola, ressalta-se a importância da gestão escolar democrática que viabiliza a formação docente para a conscientização do professor em desenvolver sua curiosidade política, epistemológica e estética, tendo em vista a construção da identidade profissional e práticas pedagógicas libertadoras.

Portanto, a formação centrada na escola constitui uma exigência para melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico no cotidiano da sala de aula. Como enfatiza Rios (2001), é preciso que o professor compreenda o processo educativo para desenvolver uma docência de melhor qualidade. Significa tomar a “escola como foco do processo ‘ação-reflexão-ação’, como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2002, p. 80). Ainda segundo o autor, a formação centrada na escola proporciona, aos professores, a chance de encontrarem as próprias soluções para os problemas do cotidiano, além de proporcionar o diálogo e a reflexão conjunta como forma de esclarecer “o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas” (Ibid., p.86).

Assim, compreendo que é a partir da formação permanente centrada na escola, na reflexão coletiva, no trabalho colaborativo entre os professores que se revela a possibilidade de desenvolver a consciência crítica do sujeito nas dimensões políticas, epistemológicas e estéticas da perspectiva freiriana.

Para situar o que os professores pensam sobre o projeto de formação centrada na escola, inicialmente, trago os excertos extraídos do questionário, apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, em que os professores descrevem seu pensamento em relação ao projeto de formação. Na questão: “Como você concebe o projeto de formação pela escola?”, assim se manifestaram:

Como um instrumento de trabalho que direciona nossa prática, e sanar dúvidas no coletivo (Questionário, Professora Lisa).

Como instrumento de trabalho que norteia as práticas e troca de ideias no coletivo (Questionário, Professora Bela).

Como um instrumento que nos proporciona mecanismos, ideias, reflexões e mudança na postura profissional. Também como um direcionamento para sanar dúvidas, no coletivo (Questionário, Professora Maria).

É bom para conversarmos sobre os assuntos relevantes para a escola (Questionário, Professora Ingrid).

Conheço porque participei na elaboração e revisão (Questionário, Professora Luiza).

De modo geral, as respostas expressam uma compreensão da importância do projeto de formação como “instrumento” de trabalho. Demonstram ter consciência quanto à relevância da formação como elemento para o trabalho pedagógico e como um espaço para compartilhar experiências e discutir assuntos pertinentes à escola.

Para Imbernón (2016) a questão de caracterizar a formação centrada na escola como um instrumento de trabalho é ter em vista uma formação a partir de dentro, ou seja, uma formação na escola e para a escola.

[...] indica-se que os projetos de formação em escolas são instrumentos para atender às necessidades de formação de uma equipe ou grupo de professores que realizam a docência em uma instituição educacional para melhorar a qualidade do ensino tanto em relação com a atuação em sala de aula como na gestão e coordenação pedagógica da instituição docente (IMBERNÓN, 2016, p. 150).

Nesta obra, o autor refere-se à “formação em escolas” para conceituar a formação que se pretende a partir de dentro da escola, centrada na escola, que se caracteriza pela mudança individual, porém com uma finalidade coletiva. Diferenciando-a da formação na escola, onde a mudança seria apenas de localização da formação.

Percebe-se, dessa forma, que a conscientização do professor em relação à formação docente se traduz num processo constante de vigilância quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica. Ou seja, o professor consciente dos limites de seus saberes, está sempre no processo de construção e produção de conhecimento. Como nos ensina Freire (1977), a conscientização não existe fora da *práxis* humana, com isso, entendo que a *práxis* pedagógica não acontece fora do processo de formação permanente do professor.

A partir dos dados apresentados acima, busco aprofundar as concepções dos sujeitos da pesquisa com relação à formação permanente do professor. Para isso, lanço mão do recurso da entrevista em que, de forma dialógica, eles expressam suas percepções. Ao serem questionadas, assim se expressaram:

Importante pra nossa prática, pra gente tá se reciclando, pra tá vendo os anseios que a gente tem em sala de aula, pra ver que não é só nós que passamos entre quatro paredes aqueles anseios, que tem outros colegas que também passam, e pra gente tá trocando experiência também. Pra tentar melhorar justamente a prática em sala [...], as crianças de hoje não são iguais às crianças de cinco anos atrás nem de dez anos atrás, então a gente tem que mudar, porque tem que estudar (Entrevista, Professora Ingrid em 13/04/2016).

Eu acho que ela é necessária [...]. Porque, tu já imaginou eu, 30 anos atrás começando na escola e continuar com aquela mesmice daquela época, né? Então [...] você sempre acrescenta, faz as reflexões e vê quanta besteira que já fez, o que pode ser melhorado, que de repente a gente fazia as coisas pensando que estava certo e não era. [...] Mas assim, as capacitações vêm sempre pra gente ampliar isso, pra inovar também, porque cada ano a gente pega alunos diferentes com outra mentalidade (Entrevista, Professora Bela em 08/04/2016).

Ah! Eu valorizo muito, né. Porque a gente tem que tá sempre no buscar. Porque como a sociedade muda, o desenvolvimento das pessoas... São outros na casa, na sociedade, na vida. Nós também temos que buscar aperfeiçoar pra tentar acompanhar, acompanhar mesmo a evolução (Entrevista, Professora Luiza em 08/04/2016).

A formação é essencial para o professor. Por quê? Nós vemos uma sociedade em transformação. A ideia de homem que a gente tinha há uns tempos atrás não é mais a mesma, a criança que chega à escola hoje, ela chega cheia de conhecimento, [...] a formação me dá a oportunidade de eu trocar ideias com o outro, né, de eu construir um novo conhecimento, né, de melhorar meu conhecimento, de eu aprimorar esse conhecimento né, na troca com o outro, de eu sanar dúvidas. [...] A questão da teoria também, porque, você consegue na teoria, você tem o embasamento da sua prática, muitas vezes, você precisa dessa teoria pra compreender sua prática e você precisa da sua prática pra confirmar a teoria (Entrevista, Professora Maria em 07/04/2016).

Muito importante. Porque, às vezes, a gente não tem o tempo de tá lendo, [...] por mais que você tenha hora-atividade você não tem aquele tempo pra você ler, pra você colocar sua prática com a teoria. [...] Apesar de que você está sempre vendo aquilo, mas sempre você sai com uma coisinha diferente, você faz aquela reflexão, [...] mas a gente tem que pensar que a gente não tá fazendo daquele jeito, então é importante, por mais que a gente pensa que sabe tudo a gente não sabe nada, né, tem sempre uma coisinha que a gente aprende (Entrevista, Professora Lisa em 05/04/2016).

Nos relatos das professoras existe uma unanimidade quanto à importância e necessidade da formação docente. Uma formação que busca melhorias para o trabalho pedagógico, a fim de transformar a realidade da sala de aula. Pode-se destacar a importância da formação permanente na medida em que as professoras afirmam, em algumas palavras expressas nas suas falas, que a formação traz a possibilidade de “melhorar, ampliar, inovar, buscar, aperfeiçoar, aprimorar, compreender, refletir”. A partir de tais expressões é possível perceber as intenções que esclarecem a concepção de formação que estabelecem as práticas pedagógicas. Revelam as expectativas das professoras em relação à formação docente, uma formação que aborde suas necessidades em sala de aula e novas alternativas para a prática docente.

Diante do exposto, é possível compreender que a ideia de formação no discurso dos sujeitos investigados, são percepções fundamentadas numa concepção tecnicista, em que compete ao professor buscar na formação novas técnicas de ensino, novas teorias para compreender sua realidade e equacionar os problemas de sala de aula.

Pensando a questão da formação permanente, Imbernón (2009) afirma que:

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...], de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. [...] Isto supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções, e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente. (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Dessa forma, justifica-se a importância que a escola tenha um processo de formação permanente para que os professores não fiquem apenas nas intenções e expectativas que outros lhes apontem o melhor caminho para a solução dos problemas de sala de aula, mas, antes, que sua prática pedagógica seja elemento de formação na busca por um ensino de melhor qualidade.

Outra questão relevante a ser destacada na fala das professoras e que revela o pensamento do grupo pesquisado é em relação às mudanças sociais e culturais que alteram as relações humanas e, conseqüentemente, se refletem em sala de aula, nas relações entre professor-aluno e entre aluno-aluno, fazendo com que elas busquem, na formação, elementos para compreender esse processo.

As transformações sociais a que as professoras se referem na entrevista, e que repercutem no aluno, na sala de aula e na educação, se constituem em substratos importantes para serem analisados e compreendidos pelos professores, no que tange a um melhor desenvolvimento da prática pedagógica. Todavia, essas transformações, de acordo com Imbernón (2009) podem gerar possibilidades de formação de professor. Nesse sentido, ele destaca alguns aspectos:

O questionamento da pura transmissão nocionista conceitual do conhecimento formativo mediante modelos [...]. A importância do trabalho em equipe e do verdadeiro colegiado. O desconforto de práticas formativas baseadas em processo de um *expert* infalível [...] que tenta solucionar os problemas do professorado [...]. A introdução [...] da capacidade do professorado gerar conhecimento pedagógico mediante seu trabalho prático nas instituições educativas [...]. O fator da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação (a preocupação pela cidadania, pelo meio ambiente, pela diversidade, pela tolerância etc) (IMBERNÓN, 2009, p. 21-22).

Os aspectos acima defendidos pelo autor, de certa forma se materializaram na prática da formação e na fala das professoras, quando se referem às mudanças sociais, às concepções de homem e sociedade, “e que as crianças de hoje não são iguais às de cinco anos atrás, nem de dez anos atrás” (Entrevista, Professora Ingrid). Ao analisar o projeto de formação, observou-se que a temática foi desenvolvida nas formações que aconteceram no período de 2013/2014, “O professor frente às novas exigências educacionais¹⁶” (SFE, 2013/2014).

As professoras, Maria e Lisa, mencionam a relação teoria e prática. Porém, deixam transparecer um aspecto dicotômico nessa relação, de que existe uma teoria que algum especialista desenvolveu e que a prática pedagógica deve se encaixar nessa teoria, ou de que a prática possa comprovar essa teoria, “[...] muitas vezes você precisa dessa teoria pra compreender sua prática e você precisa da sua prática pra confirmar a teoria” (Entrevista, Professora Maria); “[...] não tem aquele tempo pra ler, pra você colocar sua prática com a teoria” (Entrevista, Professora Lisa).

Assim, nesta análise, tomo como base os princípios defendidos por Freitas (2004) que a formação do professor deve recair sobre o contexto educativo, a conscientização e a reflexão crítica docente. A autora defende, também, o princípio da teorização sobre a prática, de forma a analisar criticamente as situações concretas. Para compreender a prática pedagógica e suas

¹⁶ De acordo com o registro de formação, este tema foi proferido pelo professor Dr. Josivaldo Constantino dos Santos, da UNEMAT, a convite do grupo. Neste encontro foram discutidos os eixos: a imagem ideal de homem, a imagem ideal de aluno na atualidade e o que significa ser professor.

causas, é preciso tomar como objeto de formação docente os elementos subjacentes às próprias práticas educativas, transformando-os em conhecimentos por meio da teorização.

Trata-se de apropriar-se da capacidade de teorizar, num permanente exercício de questionamento e busca da ampliação do conhecimento; processo em que a crescente curiosidade constrói a necessidade de uma prática também diferenciada. [...] a construção de conceitos e de sua criticidade deverá permitir a análise de situações particulares, tendo em vista a orientação de ações práticas, é preciso que o conhecimento construído nesse processo seja instrumento de mobilização em torno das práticas [...] transformando-as em função de uma compreensão (FREITAS, 2004, p. 162).

Assim, os princípios defendidos pela autora, me levam a compreender a possibilidade do professor, enquanto sujeito da *práxis*, ser um construtor teórico da sua prática pedagógica e produtor de conhecimento a partir da formação permanente centrada na escola, sem, contudo, negar a relevância das teorias do conhecimento já produzidas.

Portanto, após apresentar as concepções dos professores sobre o projeto de formação centrada na escola e a formação permanente de professor, trago, neste movimento de compreensão sobre o processo de formação docente, as justificativas que mobilizaram os professores a participar dos encontros de formação na escola. As informações aqui apresentadas foram colhidas através da entrevista com os sujeitos participantes da pesquisa.

Diante das falas dos professores, relatadas a seguir, constatam-se variadas razões e justificativas que os mobilizaram a participar da formação centrada na escola. Assim sendo, compreendo que as razões que movem o sujeito a participar decorrem de sua percepção de formação, do que ele pensa sobre educação, ensino, prática pedagógica e formação de professor.

Professora Maria ressalta que sua participação decorre da sua necessidade e busca de novos conhecimentos. Que apesar de ter bastante experiência na docência sempre encontra alguma dificuldade em sala de aula que precisa de outro olhar para superar.

É a aquisição de conhecimentos mesmo. Sou uma pessoa que reflito muito sobre meu trabalho, quando não dá certo eu preciso buscar uma maneira pra me ajudar a sanar dúvidas. (Entrevista, Professora Maria em 07/04/2016).

A professora Bela, por sua vez, revela, com bom humor, sua curiosidade em descobrir novas metodologias de ensino.

A minha motivação é porque eu gosto, sou muito metida na verdade, [...] mas é a questão da curiosidade de buscar. [...] lá nós fizemos as trocas, a gente estuda, a gente lê, é um tempo que a gente tem pra estudar as teorias de ponta, o que está se inovando e a gente tenta aplicar pra ver se dá certo. (Entrevista, Professora Bela em 08/04/2016).

O que se observa na fala da professora Bela é um aspecto recorrente nas formações de professores e que influenciam as percepções do professorado. É pressupor que um *expert* com uma teoria infalível vai resolver o problema de sala de aula e da educação. Segundo Imbernón (2010, p. 11, grifos do autor), essa perspectiva tenta “dar respostas *de forma igual* a todos, a partir da solução de problemas genéricos.” Esta seria a mesma concepção de formação do tipo *standard* aplicada à formação docente. Ainda de acordo com o autor, este conceito de formação tem o professor como um “ignorante que assiste a sessões que pretendem ‘culturalizá-lo’ profissionalmente” (IMBERNÓN, 2009, p. 21 – grifos do autor).

Embora se perceba, no discurso da professora Bela, um pensamento ainda marcado pelo tecnicismo, ela demonstra a curiosidade epistemológica expressa na literatura freiriana e defendida nesta discussão. A curiosidade que move a capacidade de agir e transformar a realidade e de ser também transformado por ela.

As professoras Ingrid e Lisa não deixam muito claros os motivos pelos quais participam da formação centrada na escola, lembrando que Ingrid já esclareceu anteriormente que sua participação foi pouco significativa. Contudo, concordam que os estudos focados na escola trazem benefícios para o processo educativo, para a formação do professor e soluções para os problemas da escola.

É, a gente tá falando sobre os problemas da escola, [...] são essas participações, querendo ou não, eu acho importante pra gente estar discutindo e revendo a todo momento, né (Entrevista, Professora Ingrid em 13/04/2016).

Não é muito fácil, mas é bom! Porque não é só o PNAIC, o Pró-letramento, o seminário que a gente aprende, aqui na nossa escola nós aprendemos também. Nós estamos sempre reformulando o PPP... (Entrevista, Professora Lisa em 05/04/2016).

Nota-se, porém, a ideia da formação centrada na escola como uma formação prescritiva, quando declaram que “querendo ou não”, “não é muito fácil”. Ou seja, existe uma formação e o professor se sente compelido a participar para se inteirar do desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico da escola. Essa ideia se expressa mais claramente na declaração da professora Luiza:

Porque nós temos um grupo, é dessas formações, é da escola que eu vivo, sobrevivo. Então eu tenho que participar, eu sou obrigada, eu tenho o dever de participar, opinar, discordar pra melhoria do bom funcionamento da escola (Entrevista, Professora Luiza em 08/04/2016).

Uma formação prescritiva se organiza em torno de conteúdos a serem repassados aos professores e aplicados em sala, pressupondo que a formação foi pensada e gestada por outrem. Segundo Freire (1997) é uma formação organizada em *pacote*, para ser seguida pelos professores, limitando sua capacidade criativa e sua autonomia de controle da própria formação. Contrário à ideia de professores *pacoteiros*, Freire enfatiza a necessidade de, na formação permanente fazer uma leitura do contexto concreto e contexto teórico. “A relação entre o contexto concreto e o contexto teórico é o que fazemos na nossa experiência existencial enquanto experiência social e histórica” (Ibid., p. 68).

Ainda de acordo com Freire, no contexto concreto se trata de tudo o que se faz na cotidianidade sem, contudo, questionar por que se faz e as razões por que se faz.

É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo concreto da cotidianidade. Agimos nele com uma série de *saberes* que ao terem sido aprendidos ao longo de nossa sociabilidade viraram *hábitos* automatizados. E porque agimos assim nossa mente não funciona epistemologicamente. Nossa mente não se “arma” em busca da razão de ser dos fatos. (FREIRE, 1997, p. 69 – grifos do autor).

Sendo assim, Freire (1997) enfatiza que, no contexto concreto do trabalho, o professor não atua de maneira a desenvolver sua criatividade epistemológica. Faz as coisas, porque tem o hábito de fazê-las. Isso implica na formação permanente do professor, seduzi-lo e prepará-lo para o uso sistemático da curiosidade epistemológica.

No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. [...] O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de *práxis*, quer dizer, de prática e de teoria. (FREIRE, 1997, p. 71 – grifos do autor).

De acordo com o pressuposto acima, a formação permanente de professor centrada na escola não tem por objetivo a prescrição de conteúdos, muito menos condicionar o professor numa formação com base na racionalidade técnica para cumprir as metas estabelecidas pela

escola. Pelo contrário, busca desenvolver a consciência crítica, a criatividade epistemológica e a autonomia da formação docente numa dimensão dialética entre teoria e prática.

Ainda analisando as entrevistas, as professoras revelaram que, além da formação centrada na escola, buscam outras formações que são disponibilizadas aos professores da rede municipal através do CEFORME. Entre estas, destacaram algumas já realizadas em anos anteriores como: o Pró-letramento¹⁷ em Língua Portuguesa e Matemática, Jogos de Alfabetização, Tecnologias Assistivas, Educação Especial, Artes e História em Quadrinhos. No momento, além da formação centrada na escola, o foco está nas formações do PNAIC.

Prosseguindo na análise dos dados, procurei desvelar, na compreensão dos professores, as possíveis contribuições à prática pedagógica a partir da formação centrada na escola. Estas informações foram colhidas por meio do questionário inicial apresentado no primeiro capítulo da dissertação. Quando questionados “De que forma o projeto de formação pela escola contribui para sua prática pedagógica?”, as professoras assim se expressaram:

Melhorar a prática pedagógica e para compreender como o aluno aprende (Questionário, Professora Lisa).

Contribui para verificar se estou desenvolvendo bem em sala e renovar minhas metodologias (Questionário, Professora Ingrid).

Nas trocas de experiências, compreender como o aluno aprende e melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula (Questionário, Professora Bela).

Na troca de experiência para as dúvidas e por conseguinte melhorar a metodologia, e compreender como o aluno aprende, para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem (Questionário, Professora Maria).

Auxilia no ampliar o conhecimento, contribui nas atitudes a ser tomadas na prática da alfabetização (Questionário, Professora Luiza).

De acordo com as respostas obtidas no questionário, observa-se que, de certa forma, os professores têm consciência da importância da formação para melhorar sua prática pedagógica no sentido de ampliar a compreensão de metodologias que possibilitam compreender como o aluno aprende, compartilhar experiências, avaliar o trabalho pedagógico e ampliar o conhecimento do professor.

Diante das percepções reveladas pelas professoras, compreende-se a relevância da articulação entre o trabalho pedagógico, a formação centrada na escola e o Projeto Político-pedagógico da instituição. Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 181) defende a concepção de

¹⁷ Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – MEC 2008.

escola como “espaço de transmissão, produção de conhecimento e orientação educativa”. Desse modo, o PPP se caracteriza com eixo nuclear para a formação docente, possibilita a problematização da prática, impulsiona o professor ao estudo para buscar soluções para os problemas pedagógicos da sala de aula.

A formação contínua na escola obedece à lógica da constituição do projeto educativo, onde a formação docente se articula com o projeto de gestão da escola que toma como ponto de partida, do processo de formação a própria experiência dos professores na perspectiva de refletir sobre a prática, buscando produzir novos conhecimentos a partir da interação recíproca no contexto escolar (CARVALHO, 2006, p. 181).

Neste espaço formativo da escola, apresentado por Carvalho (2006), é fundamental o papel do coordenador pedagógico como articulador, mediador e gestor do projeto político pedagógico, da formação permanente do professor centrada na escola. Porém, o sucesso do processo de formação centrada na escola depende das ações de uma liderança comprometida com uma educação emancipadora, capaz de promover o diálogo interativo entre o grupo em busca de melhorias para a escola. De acordo com Domingues (2014, p. 68), “é possível afirmar que o coordenador coordena um grupo de pessoas, homens e mulheres que se dispuseram a pensar coletivamente sobre o seu fazer e o espaço social em que esse que fazer se desenrola”.

Nesse sentido, além do professor, quem melhor conhece a organização do trabalho pedagógico da escola, as práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola e em sala de aula, senão o coordenador pedagógico. Assim,

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com a capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos (DOMINGUES, 2014, p. 116).

Portanto, o papel do coordenador pedagógico é pensar na constituição do grupo, espaços e tempos de formação, favorecer os processos reflexivos, sistematizar junto aos professores sua prática pedagógica para a socialização de experiências, sempre levando em consideração as necessidades reais da sala de aula do professor.

Nesse movimento da natureza do trabalho do coordenador pedagógico, é fundamental pensar na formação desse agente educativo, uma vez que a função do coordenador

pedagógico não mais se restringe aos profissionais com formação em Pedagogia, abrangendo, atualmente, os demais profissionais formados nas licenciaturas específicas (Letras, Matemática, História, Geografia). Sendo assim, que formação daria conta de preparar estes profissionais para o papel de coordenador pedagógico enquanto mediador do processo de formação docente centrada na escola?

Enfim, entendo que desvelar as concepções dos professores sobre a formação permanente centrada na escola é tentar compreender de que maneira tais percepções interferem ou possibilitam o desenvolvimento das práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, no próximo item trato de compreender a relação entre concepções e práticas pedagógicas, o pensado e o vivido em sala de aula.

3.2.4 O que dizem os professores sobre educação, ensino e prática pedagógica

Busco, aqui, analisar o discurso dos professores participantes da pesquisa a partir dos dados obtidos nas entrevistas, com o objetivo de trazer à tona as concepções de educação, ensino e prática pedagógica presentes em suas falas e compreender como se desenvolvem as práticas pedagógicas em sala de aula, numa relação entre o pensado e o vivido. Procuo, ainda, compreender como as professoras concebem a própria prática pedagógica.

Muito se tem ouvido, nos últimos tempos, sobre o comodismo, a passividade intelectual do professor e a resistência às mudanças no que tange a educação, formação e prática pedagógica. Nesse aspecto, vale a pena refletir se não é o próprio sistema que potencializa a monotonia e a passividade do professor em refletir sobre a prática pedagógica. Os *pacotes* de formações, como afirma Freire (1997), contribuem com essa passividade? Não vou aqui discutir se interferem ou não, mas sim, como uma possibilidade de compreensão ao analisar as concepções e práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa.

Em relação às informações colhidas nas entrevistas, tudo o que disseram as professoras pode-se considerar de grande relevância para a pesquisa, senão para esta, para outros possíveis estudos. Contudo, a rigorosidade metodológica da investigação e análise dos dados orienta que sejam feitas escolhas para responder aos objetivos da pesquisa.

A análise dos depoimentos das professoras observadas abrange o que elas pensam sobre educação e a relação com o ensino, práticas pedagógicas e formação humana. Assim, desvelar o que os professores pensam serve de respaldo para compreender a prática pedagógica no movimento entre o pensado e o vivido na sala de aula.

Para análise deste item, tomo como ponto de partida a compreensão de educação como prática social. Conceber a educação como prática social é reconhecer a inconclusão do ser humano e a permanente busca pelo saber (CARVALHO, 2005). Para isso, busco inspiração nos conceitos de educação da perspectiva freiriana.

O conceito de educação defendido por Freire (1974) e mobilizado nesta pesquisa assume a educação como processo de formação humana na perspectiva de uma educação progressista e libertadora. Uma educação pública transformadora voltada para a decisão, responsabilidade social e política que conscientiza o sujeito da sua condição de oprimido e que se reconheça como sujeito da *práxis*.

Nesta perspectiva de educação é que busquei dialogar com os professores, com o propósito de entender o processo educativo entre o pensado e o vivido no cotidiano da sala de aula. A primeira questão abordada nas entrevistas com os sujeitos foi sucinta e direta, e, posteriormente, através do diálogo, foram sendo levantadas outras questões que possibilitaram traduzir, na fala, os pensamentos dos professores. Inicialmente abordei a seguinte questão: “o que você compreende por educação?”.

Do ponto de vista das professoras, a educação é assim traduzida:

Pra mim o educar vem da parte dos pais a gente só complementa o que o pai ensina em casa. [...] o educar é de casa, a minha prática é ensinar ou alfabetizar, mostrar pras crianças os conteúdos (Entrevista, Professora Ingrid em 13/04/2016).

[...] tem a educação que a família dá, né, e a educação que a criança recebe na escola, que é a parte acadêmica na questão da aquisição de conhecimento, da transformação de informações em conhecimento (Entrevista, Professora Maria em 07/04/2016).

A gente tem um equívoco que a gente fala assim: que educação se aprende em casa. Na verdade os pais ensinam valores e a escola é o complemento, nós temos que complementar a educação das crianças. (Entrevista, Professora Bela em 08/04/2016).

Então, educação é um processo de ensino e aprendizagem dentro da escola, no nosso caso, dentro da escola, e dessa educação a gente trabalha pra formar o cidadão consciente de suas atribuições fora da escola também (Entrevista, Professora Luiza em 08/04/2016).

A educação é primordial para o ser humano, né. Um país sem educação é um país que não tem futuro, digamos assim, né. E é uma pena o que a gente vê hoje [...] essa decadência, a desvalorização. É da desvalorização de tudo não é só do professor, é de tudo, desvalorizar o educando, não estão respeitando os direitos das crianças, dos estudantes em si (Entrevista, Professora Lisa em 05/04/2016).

O que se verifica, na fala das professoras, de maneira geral, é a compreensão de educação dissociada do desenvolvimento integral do sujeito. Uma compreensão de que existe uma educação dentro da escola e outra educação fora da escola, na família e na sociedade. O que se pode inferir é que, mesmo transparecendo a ideia de que existe uma educação dentro da escola e outra fora dela, existe, igualmente, uma compreensão de educação num sentido mais amplo, ou seja, percebem a associação entre as duas formas de educação apresentadas, que se complementam. Entretanto, de certo modo, prevalece uma dissociação da forma de pensar a educação formal inserida num contexto social mais amplo.

Compreendo que percepções como estas são construídas ao longo do processo formativo da docência. Tais percepções são reforçadas pelos sistemas educativos ao esperar que o professor cumpra apenas com o papel que a sociedade lhe atribuiu, ou seja, não importa, para os sistemas, a maneira de ser e pensar do educador, sua existência e subjetividade, apenas que ele cumpra sua função. Nesse sentido, Gadotti (2010) afirma que, de fato,

[...] a vida espiritual do educador [...] fica frequentemente à margem dos sistemas educativos e do seu funcionamento, pois postulam e conservam uma dissociação entre o homem e sua função. A existência própria caberia, pois, lugar às competências, às sabedorias, às habilidades, aos instrumentos e métodos pedagógicos; o indivíduo se apagaria perante o personagem (GADOTTI, 2010, 45).

Ainda segundo Gadotti (2010), essa noção se traduz em possibilidade de luta contra a visão cética em relação às interpretações da realidade, que devem encontrar campo fértil no ensino, pois as coisas não estão tão determinadas quanto os argumentos dos sistemas fazem crer. É através da educação que os sujeitos exprimem aquilo que convém ser, fazer e agir numa sociedade de determinada época e historicamente situada.

Os pensamentos de Gadotti e Freire convergem no sentido de compreender que o papel do professor deve se configurar como um sujeito da *práxis*, pois, como argumenta Gadotti (2010), não é possível dissociar educação e sociedade, espaço onde ela acontece e, da mesma forma, não se pode separar a relação pedagógica entre seus atores. “Educador não é nunca simplesmente um papel, uma função, um personagem, uma ruela residual da máquina educativa” (Ibid., p. 47-48). O professor, ao desenvolver sua prática social, está exercendo sua função específica na sociedade, que é associar sua ação política à sua prática educativa, ou seja, associar a teoria com a prática social libertadora.

A educação, compreendida como prática social libertadora, busca desenvolver o sujeito em todos os seus sentidos. Trata-se de uma concepção de educação que supere a visão

fragmentada proposta pela racionalidade técnica apresentada aos docentes nas diversas instâncias formativas dos sistemas de ensino.

Ainda em relação às falas das entrevistadas, é interessante destacar como as professoras colocam, em seus discursos, a escola como complemento da educação que o aluno recebe em casa. Percebe-se aqui uma contradição na concepção do que é educar e aprender. Para Freire (2007a, p. 44) ter a escola exclusivamente como espaço de ensino de conteúdos é “uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender”. A escola não é complemento, a escola também educa, porque a educação se faz no acadêmico, no intelectual e no comportamento dos sujeitos em suas relações.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2007a, p. 44).

Estes gestos cheios de significação dos sujeitos no contexto escolar, ao quais quase sempre pouca importância se dá, têm, segundo Freire (2007a), um peso significativo na experiência do sujeito. Um gesto aparentemente insignificante tem força e valor formativo na educação do educando.

A percepção de educação, revelada na fala das professoras, ficou mais evidente no decorrer da entrevista, quando fui dialogando com elas para compreender como elas visualizavam a educação e seus desdobramentos no processo educativo. Perguntei como elas percebiam a relação entre educação e formação humana. Nas respostas obtidas destaca-se uma semelhança na concepção de todas as entrevistadas, deixando transparecer a ideia de formação humana voltada para o convívio social, ou seja, um ser “humanizado”, comportado e inserido dentro de padrões sociais culturalmente instituídos.

[...] porque ela vai estar desenvolvendo o caráter dela, a humanidade dela, [...] mas ainda a gente sabe que tem aquelas crianças que não têm a parte humana em casa, então eles se apegam à escola pra fazer isso. (Entrevista, Professora Ingrid em 13/04/2016).

[...] ensino do social, como ele se comporta enquanto cidadão fora e dentro da escola, no convívio com o outro, do respeito, aí entra até os valores, [...]. (Entrevista, Professora Bela em 08/04/2016).

[...] a gente pega uma criança muito pequena, no Ensino Fundamental, 1º ano, você tem que trabalhar com ele pra que ele se desenvolva não só no ensino, mas no ser humano, né. (Entrevista, Professora Lisa em 05/04/2016).

[...] os conhecimentos que ele precisa ter, na verdade, pra vida dele lá fora, conhecimento na saúde, no trânsito, conhecimento de participar em grupos, na sociedade né, no trabalho, pra ele ter valores. (Entrevista, Professora Luiza em 08/04/2016).

Aí que entra a questão da parte social. [...] ensinar esse aluno que ele está numa sociedade, que ele tem a capacidade de transformar essa sociedade, mas de uma forma humana, né, vivendo com o outro em harmonia. (Entrevista, Professora Maria em 07/04/2016).

As questões da formação humana são bastante complexas, e, neste espaço, não pretendo me aprofundar nessas questões, todavia, se faz necessário tecer algumas considerações fundamentais para contrapor ao pensamento desvelado nas entrevistas com as professoras.

Quando falo em educação como formação humana, compreendo as transformações que ocorrem no sujeito enquanto ser histórico nas dimensões social, política e cultural e que isso implica pensar tais dimensões de forma associada ao processo educativo escolarizado e à conscientização do sujeito.

Para tanto, fundamento-me no pensamento freiriano que afirma que, diferentemente de outros animais, o homem enquanto ser histórico se sabe inacabado, inconcluso. E tendo consciência de sua inconclusão, encontra na educação a forma exclusivamente humana (FREIRE, 1977) como substrato fundamental para o seu desenvolvimento integral.

Como Freire, outras literaturas pesquisadas (SAVIANI; DUARTE, 2012), (TONET, 2005), imbuídas do pensamento marxista, abordam a formação humana a partir das relações entre educação e trabalho. O trabalho é resultado da ação do homem sobre a natureza e a educação é a mediação entre o homem e a sociedade. Sendo assim, é através da apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, resultado das relações de trabalho ao longo da história, que o sujeito vai se constituindo, do mesmo modo, historicamente humano.

Segundo Saviani e Duarte (2012), o que faz do sujeito um representante do gênero humano é o trabalho, sua atividade vital.

Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 21).

Ao longo da história, a sociedade foi marcada pela divisão de classes e, conseqüentemente, pela divisão social do trabalho. Assim, a sociedade historicamente dividida em classes sociais excluiu a maioria da população do acesso aos bens produzidos culturalmente e reduziu à desumanização a maioria da população.

De acordo com Freire (1977), a humanização e a desumanização são possibilidades dos homens que se sabem inconclusos. Contudo, só a humanização parece ser vocação dos homens, mas essa mesma vocação é negada “na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio da liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1977, p. 30). Assim, Freire acredita que a luta pela humanização se dá através do trabalho livre, da desalienação dos sujeitos, da afirmação dos homens como pessoas e como “seres para si”, tendo a educação como amálgama nesse processo.

Hoje, porém, na visão de Tonet (2005), não é possível definir a formação humana como um padrão ideal a ser seguido, pois a produção cultural, resultado das relações de trabalho, também é historicamente constituída. É impossível, então, pensar em uma educação ideal, visto que as transformações na sociedade são rápidas e frequentes, influenciando o meio social e a formação do indivíduo.

Quanto ao papel do professor nesse processo, Saviani e Duarte (2012, p. 15) são bastante enfáticos ao afirmar que, “se a educação é uma atividade específica dos seres humanos, se ela coincide com o processo de formação humana, isso significa que o educador digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor do homem”.

Concordo com esta afirmação dos autores, porém, retomo a questão posta no início deste texto, refletindo se os próprios sistemas de ensino e formação docente potencializam a alienação do professorado, colocando-os através da formação dentro de padrões pré-determinados de ensino. Considerando as circunstâncias atuais da profissionalização docente, os professores também estão inseridos na massa excluída da sociedade produzida pela divisão social do trabalho. Desse modo, o caminho possível para a mudança se dará através do desenvolvimento da consciência crítica do educador se reconhecendo como sujeito da *práxis*, num movimento coletivo, caso contrário, permanecerá reproduzindo o já existente.

Ainda nas análises das entrevistas, no tocante à educação e seus desdobramentos, questionei as professoras quanto ao papel da escola no processo educativo. As professoras ressaltaram que a escola tem seu papel específico, que é a transmissão de conhecimento, proporcionando a aprendizagem do aluno. A escola é complemento do que os pais ensinam em casa. Que os pais ensinam valores, o senso comum, e a escola se encarrega da parte

científica, acadêmica. Outra professora reconhece a importância da escola no processo educativo, porém, ressalta que a educação não acontece só na escola.

Dando continuidade às entrevistas, em relação às práticas pedagógicas, perguntei as professoras como elas planejavam suas aulas, que metodologias e recursos são utilizados para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Assim, tento aqui expressar as percepções das professoras, individualmente, pela riqueza de detalhes colhidos nas entrevistas, pelo trabalho pedagógico desenvolvido em turmas/anos diferentes e por compreender que existem práticas pedagógicas distintas.

A Professora Luiza trabalha com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, no período matutino, e se manifesta da seguinte maneira:

O meu planejamento, ele tem dois pontos, tem época do ano conforme o tema, conforme a necessidade que a escola trabalha, trabalha com projeto ou sequência didática ou tem horas que tem que parar pra dar ênfase mais a alguma atividade pra tirar dúvidas da criança. Pego dois, três dias, trabalho com o planejamento diário, quando vejo que precisa além da sequência didática ou além daquele projeto, mas, mais é projeto que a gente trabalha, daí as sequências didáticas dentro do projeto. (Entrevista, Professora Luiza em 08/04/2016).

Luiza declara levar em consideração dois momentos da sua prática em sala de aula, os projetos institucionais que a escola desenvolve e a necessidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Afirma, também, que para que o ensino aconteça se faz necessário que o professor aprenda com o aluno:

Um bom ensino é aquele que eu consigo ensinar e aprender, é aquele que tem duas mãos, que vai e que vem. É o que eu aprendo com eles e o que eles aprendem comigo. Que tem um diálogo na sala de aula, se você consegue explicar e receber o que ele tem, do conhecimento dele, melhora muito a aprendizagem do aluno. (Entrevista, Professora Luiza em 08/04/2016).

Em relação a metodologias e estratégias de ensino, a professora revela que trabalha com sequências didáticas e que utiliza alguns recursos como a televisão, Datashow, caixa de som, microfone e mensagem de texto de celular, passeios de observação no entorno da escola e a lugares específicos, planejados anteriormente.

Já a professora Bela trabalha com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino e se diz bastante dinâmica no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula, prefere um aluno inquieto e falante ao aluno submisso, sem atitude, como ela mesma revela no excerto abaixo:

Eu não tenho assim, uma metodologia específica, nem penso nisso, eu vou planejando e tentando ver se dá certo, ou alguma parte deu certo da minha prática e outra não deu eu tento modificar e aplicar de forma diferenciada pra ver se eu consigo o objetivo que eu quero, que no final é que ele aprenda, né, que a criança aprenda.[...] Nós somos produto do meio, então, se eu sou produto do meio tem que envolver o meio que eu vivo. Então a minha prática tem que ser voltada pra criança [...] eu sou bastante dinâmica também, minhas aulas são bastante dinâmicas. Eu não consigo ver aluno que fica lá esperando e não tem atitude, eu prefiro de repente que ele fique lá resmungando e brigando comigo do que quieto, sentado, sem ter uma atitude. Daí a partir daquilo eu sei como trabalhar, como modificar meu trabalho, a minha prática. (Entrevista, Professora Bela em 08/04/2016).

Quanto à metodologia, Bela declara não ter uma em específico, o que pressupõe as tentativas no desenvolvimento de práticas para alcançar seus objetivos de ensino. Diante da fala da professora Bela, é preciso ter em mente que toda prática educativa está assentada em uma teoria e metodologia de ensino, tendo o docente clareza ou não a esse respeito. Na perspectiva da didática, segundo Romanovski e Martins (2008, p. 176-177), “todas as aulas apresentam uma intenção, um conteúdo determinado, uma forma com procedimentos e recursos específicos e um resultado”. Assim, o que difere são as características subjetivas e ideológicas que cada professor imprime a sua prática pedagógica, seu modo de ser, de agir e pensar.

Portanto, vale ressaltar que o ato educativo é uma prática social, um ato político. Contudo, as ações desenvolvidas nessa prática não acontecem no vazio, ela é orientada pelas concepções teóricas de educação, escola e sociedade que o professor constrói no processo de formação docente.

Sabe-se que, nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas, ainda prevalecem práticas ancoradas nas tendências tradicional e tecnicista. De acordo com Farias (2008), as metodologias desenvolvidas nestas perspectivas não alteram o sentido político das ações docentes. “Com efeito, tais propostas metodológicas contribuem para fortalecer o modo de produção capitalista, que por diferentes vias, busca legitimar as desigualdades sociais como fenômeno natural” (FARIAS, 2008, p. 46).

Contrapondo as tendências tradicionais e tecnicistas, compreendo que as práticas educativas ancoradas na perspectiva da pedagogia crítica contribuem para o desenvolvimento de metodologias que buscam as transformações sociais.

[...] serão métodos que estimularão a iniciativa do aluno sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os

ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1985, p. 72-73).

Assim, os métodos preconizados por Saviani (1985) mantêm uma relação dialética entre educação e sociedade, onde professor e aluno são considerados agentes sociais, tendo como ponto de partida a prática social, elemento comum entre ambos.

A perspectiva metodológica proposta por Saviani envolve as diferentes compreensões de práticas sociais, do professor e do aluno, e são estabelecidas em cinco passos básicos para seu desenvolvimento, conforme sintetiza Farias (2009).

Síncrise: mobilização do aluno para a construção do conhecimento mediante uma primeira leitura da prática social;
 Problematização: identificação das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e dos conhecimentos necessários ao seu equacionamento;
 Instrumentalização: apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social;
 Catarse: sistematização e expressão dos instrumentos culturais incorporados para atendimento mais profundo da prática social.
 Síntese: compreensão da realidade sob uma nova perspectiva e assunção de posicionamentos e de atitudes de forma consciente (FARIAS, 2009, p. 48-49).

Portanto, uma prática pedagógica fundamentada na pedagogia crítica propõe mudanças qualitativas no processo educativo através da mediação pedagógica, uma vez que envolve ações do professor e do aluno. Dessa forma, como Saviani (1985), entendo que a mudança desejada na educação não acontece de forma direta, mas sim de forma indireta, com o envolvimento dos sujeitos da práxis. E, para que isso aconteça, é fundamental, na formação permanente do professor centrada na escola, propor condições de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica e o contexto social.

Retomando a fala da professora Bela, em relação aos recursos utilizados, ela diz que usa “tudo que é tipo de material”, que gosta do que é diferente. Revela, também, o interesse em desenvolver suas aulas com auxílio do laboratório de informática, que sempre tem uma aula planejada para o momento em que o laboratório esteja disponível.

Sempre em tom bem humorado, Bela se diz inventora de estratégias de ensino: “invento tanta coisa, vou tentando fazer com que o aluno não fique sempre na mesmice, habituado numa coisa só, apesar da alfabetização ter suas rotinas, quando eu vou para o conteúdo eu sempre tento modificar alguma coisa, acrescentar”. (Entrevista, Professora Bela).

A Professora Ingrid trabalha com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no período matutino e se expressa da seguinte forma em relação a sua prática pedagógica:

No primeiro momento, a gente tem que ver como que é o aluno pra depois a gente ver como que a gente pode tentar desenvolver o trabalho, mas eu tento juntar, eu estou tentando fazer um pouquinho de cada, porque cada criança tem um jeito de aprender, então assim, é muito visual, é memória, é fala, é brincadeiras com eles, então, assim, a minha prática é o tempo todo eu tentando rever e fazer de tudo um pouco em sala, na hora do planejamento eu ponho isso em prática pra poder estar desenvolvendo a criança (Entrevista, Professora Ingrid em 13/04/2016).

A professora se mostra cautelosa em dizer que inicialmente se faz necessário conhecer os alunos para depois pensar no planejamento. Quanto às estratégias de ensino, no decorrer da entrevista, disse utilizar “todas as que conhece”, trabalha com o visual, a memória e a fala da criança, usando recursos como “o alfabeto móvel, jogos e brincadeiras” (Entrevista, Professora Ingrid).

Mesmo sabendo das restrições quanto ao uso do método silábico, Ingrid afirma, na entrevista, utilizá-lo na alfabetização: “não vou dizer que faço a criança memorizar, mas eu utilizo” (Entrevista, Professora Ingrid), na construção das palavras.

Acredita que construiu seus saberes em relação à prática pedagógica através do convívio com os colegas mais experientes, com as experiências vividas em sala de aula, lendo, estudando, compartilhando, pois, lembra ela, no seu curso de graduação a alfabetização não teve relevância para sua formação docente. Mas, agora, enquanto professora, se identifica com a alfabetização. E quando percebe a dificuldade do aluno trabalha individualmente “todos os métodos” para ver qual possibilita o avanço da criança.

As percepções e compreensões dos professores sobre educação e práticas de ensino, abordadas no processo de construção da docência, permitem ao docente construir suas compreensões de metodologia para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. No caso da professora em questão, seu depoimento revela uma tendência eclética de metodologia e uma ideia de prática pedagógica como um modelo prescritivo de técnicas de ensino. Nesse sentido, a sua prática reafirma a concepção de educação revelada no seu discurso, anteriormente, a família educa e a escola ensina, e ao professor cabe a responsabilidade de “alfabetizar, mostrar para as crianças os conteúdos” (Entrevista, Professora Ingrid).

Compreendo que, para o desenvolvimento de uma didática coerente com a proposta de ensino e que atenda as finalidades educativas e sociais da escola, expostas no Projeto Político-

pedagógico, implica pensar uma formação docente que problematize as questões didáticas, pautadas nos fundamentos da prática docente para superar as concepções empíricas e pragmáticas de aprendizagem.

Analisando a configuração do Projeto Político-pedagógico da escola investigada, foi possível observar a proposta de formação presente neste documento: “[...] estudar a própria prática por meio da ação-reflexão-ação” (PPP, 2015, n.p.). Porém, essa mesma proposta não se expressa nos conteúdos temáticos¹⁸ apresentados para reflexão no projeto de formação centrada na escola.

Na sequência, trago a professora Maria, que trabalha com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental vespertino, relatando o planejamento coletivo entre as professoras das turmas de mesmo ano, que buscam atividades desafiadoras e possíveis de serem realizadas pelos alunos.

Bom, nós trabalhamos em grupo, né, nós fazemos planejamento coletivo com o segundo ano e a gente sempre busca as atividades pra atender o nosso aluno, né, nesse planejamento a gente busca as atividades desafiadoras, atividades possíveis do aluno fazer. Nós incluímos jogos, atividades com jogos, jogos simbólicos. (Entrevista, Professora Maria em 07/04/2016).

Enquanto falava, a professora foi descrevendo sua prática pedagógica com maiores detalhes, porém, aqui sintetizo o que julguei mais significativo:

Hoje você não trabalha com uma única metodologia; trabalho em grupo e em duplas; gosto de trabalhar a organização e a disciplina; construir conceitos; participação do aluno; interação professor aluno; trabalhar no concreto depois as atividades; jogos de alfabetização e matemática; trabalhar com recorte e colagem; pintura de diferentes materiais; dobraduras; trabalhar com informática; leitura de livros; construção de livrinhos; produção de texto coletiva; produção de frases. (Entrevista, Professora Maria em 07/04/2016).

Quando Maria afirma não trabalhar uma única metodologia, justifica dizendo que não tem uma sala homogênea e que seus alunos estão em diferentes níveis de alfabetização. Apesar disso, afirma, na sua fala, “às vezes sou tradicional também” (Entrevista, professora Maria), justificando o uso da postura tradicional devido às características com que o aluno chega à escola, isto é, um aluno “solto”, que os pais pouco acompanham, e que não conhece ou aceita limites.

Para refletir sobre a questão expressa no depoimento da professora *Maria*, parto do pensamento freiriano que aborda a concepção de ser humano e educação numa perspectiva

¹⁸ Os conteúdos temáticos do projeto de formação serão abordados no próximo eixo de análise.

ontológica. Freire (1979, p.27) afirma não ser “possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem”.

Nas reflexões antropológicas freirianas, o que define a natureza do ser humano é seu inacabamento, sua inconclusão, atributo que o diferencia dos demais animais. Assim, sabendo-se inacabado, tendo consciência de sua inconclusão está sempre em busca de completar-se.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autoreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1979, p. 27).

Dessa forma, a educação segundo Freire, é uma resposta à incompletude do ser humano. Contudo, há que se considerar que essa resposta a sua incompletude não tem sentido em si mesma, é nas relações com os outros sujeitos que se constrói o processo educativo. Pode-se, então, afirmar que o homem é um ser de relações.

Este ser “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção –, descobre que não está só na realidade, mas também está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona. [...] o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de *pluralidade*, de *criticidade*, de *consequência* e de *temporalidade* (FREIRE, 1979, p. 62).

Sob essa ótica freiriana, é possível compreender que é através das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos que o homem se forma e se transforma culturalmente. Compreender essa realidade, o contexto do aluno e as relações sociais a partir da perspectiva freiriana possibilita ao docente equacionar a problemática que se apresenta no cotidiano da sala de aula e da escola. Para tanto, se faz necessário tomar essa questão como objeto de reflexão na formação docente.

A professora Lisa trabalha com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino, e, ao ser questionada sobre sua prática pedagógica, declarou:

Educação sem prática pedagógica não existe. Não é? Eu penso que não existe! A prática pedagógica ela também é o carro chefe de uma boa educação, se não faço bem minha prática pedagógica não tem como haver uma educação, né (Entrevista, Professora Lisa em 05/04/2016).

Bastante enfática, Lisa destaca a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas bem elaboradas para o sucesso do processo educativo. Ainda no decorrer de sua fala deixou transparecer que gosta de trabalhar com projetos e, dentro dos projetos, as sequências didáticas. Destaca, igualmente, as leituras de lazer e as sequências didáticas aprendidas nas formações do PNAIC através das obras de literatura infantil distribuídas nas escolas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) via Ministério da Educação.

Não obstante, quando questionada em relação ao planejamento da sua prática pedagógica, ela se posiciona assim:

Bom. Na minha mente está sempre o avanço das crianças. Depois que a gente fez o PNAIC, geralmente a gente pega criança do primeiro para segundo ano, como sempre gosto de pegar, numa sala de 25, às vezes tem 8 ou 9 que já saem lendo. Então, a gente, na verdade, pensa dois, três planejamentos num só pra mesma turma. Porque tem esses agora na minha turma, tenho cinco que leem, eu tenho que pensar uma atividade sempre mais avançada para aqueles cinco que leem, aí tem aqueles intermediários que estão começando a ler agora já e outro, e para aqueles que não reconhecem as letras do alfabeto, outro [...]. Sempre pensando no avanço das crianças. (Entrevista, Professora Lisa em 05/04/2016)

Constata-se, na fala da professora, a relevância da formação do PNAIC para sua prática pedagógica e a preocupação no planejamento para atender a todos os alunos nas suas especificidades. Entretanto, em relação às estratégias, metodologias e recursos didáticos utilizados no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, Lisa foi evasiva, não deixou claro como desenvolve sua prática pedagógica e que recursos didáticos utiliza.

Por conseguinte, pode-se compreender que as práticas pedagógicas das professoras pesquisadas, sobretudo nos aspectos da metodologia de ensino, de certa forma reproduzem a formação determinada pelos programas do sistema de ensino. Uma formação reprodutivista que, conseqüentemente, reitera uma formação abstrata também para o aluno.

Em síntese, o que se observa na fala das professoras pressupõe uma concepção fragmentada de educação, formação humana e práticas pedagógicas, concebendo o ensino como função da escola e a educação como função dos pais e da família. Outro aspecto relevante do pensamento docente, revelado nas entrevistas, diz respeito à ausência de consciência crítica no sentido de pensar a prática pedagógica como prática social. Percebe-se a ideia de uma prática pedagógica que atenda as necessidades acadêmicas do aluno, a fim de que ele dê conta de aprender os conteúdos curriculares necessários à formação escolar, reforçando o modelo de educação sustentado pelo sistema tecnicista de ensino.

Para esta reflexão, retomo o pensamento freiriano que afirma que um dos saberes necessários à prática docente é compreender que não há docência sem discência e que este saber implica na reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2007a, p. 38-39).

Com base nesse pressuposto freiriano, compreendo que prática pedagógica comprometida e compreendida como prática social não permite a reprodução da hegemonia do sistema maior de ensino. Se uma das finalidades da escola é a produção de conhecimento, reproduzir o que já está posto pelo sistema não significa produzir conhecimento, mas sim subjugar a capacidade de criação do professor e do aluno e as especificidades da escola.

Revela-se também, no discurso docente, um conhecimento de educação, formação humana e prática pedagógica construídos de saberes de experiências. Dessa forma, verifica-se uma dificuldade em teorizar e fundamentar a própria prática. Por outro lado, vale ressaltar que os professores têm consciência da importância da formação permanente para o desenvolvimento do trabalho docente. Neste aspecto, Freire (2007) enfatiza que ensinar exige reflexão sobre a prática porque:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2007a, 38-39).

Em conformidade com o pensamento freiriano, em se tratando da formação docente, Franco (2012, p. 88) afirma que “é preciso ir além do senso comum, é preciso negar o empírico imediato e adentrar nos reais significados da prática, para que os docentes possam significá-la e dialogar com ela”. Dessa forma, entendo que o real significado da prática pedagógica é superar as concepções de práticas fundamentadas em saberes da experiência em detrimento de práticas teoricamente fundamentadas, levando em consideração, contudo, a vinculação entre educação e sociedade que caracteriza a prática educativa como prática social na construção de uma educação emancipadora.

A percepção fragmentada de educação, observada no discurso das professoras, reafirma o pensamento de Franco (2008), quando argumenta que os saberes pedagógicos são compreendidos pelo docente, na maioria das vezes, no sentido do senso comum, com visão reducionista, passando pelo desenvolvimento de técnicas e métodos, transmitir conteúdos até mesmo ao estigma do dom de ensinar, compreendidos como sinônimos de saberes que resultam do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos. Dessa forma, pode-se entender que:

A prática educativa ao existir sem um fundamento da prática pedagógica é uma mera influência educacional sob forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos (FRANCO, 2008, p. 129).

Dialogando ainda com Franco (2008), ela ajuda-nos a entender que:

[...] os saberes pedagógicos são saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será expressão do saber pedagógico, uma vez que, a atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que, no seu exercício, transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática (FRANCO, 2008, p. 129).

Considerando que as professoras participantes da pesquisa são todas experientes, com mais de quinze anos de profissão, exceto a professora Ingrid, com seis anos de docência, com seus saberes pedagógicos construídos na prática da sala de aula, em nenhum momento da entrevista mostraram-se desgostosas com a profissão escolhida, assumindo uma postura consciente da necessidade da formação permanente e do trabalho coletivo no desenvolvimento do processo educativo.

Considero essa postura das professoras uma perspectiva potencializadora da formação permanente centrada na escola. A possibilidade de fortalecer as reflexões sobre as ações e práticas educativas desenvolvidas na escola. Por isso que enfatizo a importância do gestor público criar as condições necessárias para o desenvolvimento da formação centrada na escola como instrumento e estratégia que proporciona ao professor envolver-se com o processo de reflexão da e sobre a prática docente.

3.3 Eixo III – No cotidiano da sala de aula

A prática pedagógica de professores é tema recorrente nas discussões acadêmicas e nas formações de professores. Contudo, estudar a prática pedagógica do professor é algo complexo, pois as práticas são distintas e decorrentes do processo da construção de saberes pedagógicos na formação da docência o que envolve a subjetividade docente.

Neste eixo busco realizar um cotejamento entre a proposta de formação da escola e a prática pedagógica do professor em sala de aula. Para isso, abordo, inicialmente, elementos do projeto de formação tomados como objetos de estudo no período de 2013 a 2015. Outros dados para produzir esse confronto foram obtidos através do recurso da observação direta em sala de aula, que possibilitou um contato direto com o objeto investigado para observar sua ocorrência.

O objetivo deste eixo é analisar os registros do projeto de formação e as práticas pedagógicas dos professores envolvidos na pesquisa e compreender a relação com a formação centrada na escola.

Assim, para realizar e compreender este cotejamento destaquei algumas questões que colaboraram na reflexão. Os elementos tomados como objetos de estudos na formação possibilitaram a reflexão sobre a prática pedagógica? O que é pensado na formação, de fato, é vivido em sala de aula?

Parto da compreensão que a prática pedagógica do professor é resultado de suas concepções, da sua compreensão sobre educação e ensino, como afirma Farias (2007, p. 48) “o professor age orientado pelos valores e princípios constituintes de sua cultura profissional”, enfim, o professor pensa e age de acordo com os saberes pedagógicos construído no processo de formação e experiências na docência.

Os aspectos didáticos da prática pedagógica defendidos por Libâneo (2008) indicam que a didática, além de agregar os dispositivos e procedimentos de ensino, busca compreender as relações entre ensino e aprendizagem, por meio de outros campos científicos. Estes campos científicos envolveriam a teoria do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como os “conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e intencionais da aprendizagem e do ensino” (LIBÂNEO, 2008, p. 60). Como o autor, compreendo que é a partir destes pressupostos bem estruturados e compreendidos na formação docente que o professor terá condições de desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente emancipadoras.

O caráter intencional da prática pedagógica, também discutido por Libâneo (2008), possui um papel fundamental no desenvolvimento de práticas educativas que atendam as exigências educacionais de uma determinada comunidade.

O caráter intencional do ensino significa que o professor trabalha visando a objetivos sociais e políticos, mas também que atinge a subjetividade dos alunos, de modo que ele precisa mobilizá-los para aprender, cuidar das formas de relacionamento que estabelece com eles, conhecer seu comportamento e suas práticas de vida fora da escola, saber como funciona sua mente, seus desejos (LIBÂNEO, 2008, p. 66).

Sendo assim, a intencionalidade do ensino está voltada para a formação integral do aluno, na formação humana, na formação do cidadão, na personalidade da criança, no desenvolvimento mental, na afetividade e na formação ética e estética dos alunos.

3.3.1 Entre o pensar o fazer

Nesta seção verso minhas reflexões sobre os registros do projeto de formação da escola investigada, com o objetivo de descrever os objetos de estudo sistematizados na proposta de formação docente. Considerando que a proposta desta pesquisa recai sobre a formação docente centrada na escola e a prática pedagógica de professores, faz-se relevante abordar os conteúdos temáticos tomados como objetos de estudo na formação.

O percurso metodológico na coleta de dados, principiou pela obtenção de acesso aos documentos da escola para análise. Porém, como já evidenciei no primeiro capítulo, a escola não dispunha de todos os registros do projeto de formação, sendo necessário buscar em outra fonte, ou seja, nos arquivos do CEFORME.

Com posse dos registros das formações destaco como elementos de análise o objetivo geral do projeto de formação, os conteúdos temáticos abordados nas formações e a carga horária, de acordo com o recorte temporal estabelecido pela pesquisa. Para determinar a relação entre o projeto de formação e a prática pedagógica dos professores, sirvo-me das observações realizadas em sala de aula, que me proporcionaram registrar a ocorrência na prática docente do objeto de estudo da formação.

O projeto de formação da “Sala de Formação pela Escola” da unidade investigada tem como título “Ressignificar e dar Sentido às Práticas Pedagógicas”. Nos últimos três anos o mesmo Projeto vem sendo desenvolvido, sendo reformulado a cada ano de acordo com as necessidades específicas da escola, sendo estas estabelecidas pelo grupo, docentes e gestores.

Parece contraditório analisar os documentos dos projetos de formação dos últimos três anos, considerando que os orientativos da Secretaria Municipal de Educação revelam que somente a partir de 2014 foi instituído o projeto “Sala de Formação pela Escola”. Porém, a escola investigada já trabalhava a formação de professores nessa perspectiva, amparada na Lei nº 815/2004 do sistema municipal de ensino.

Por que analisar as perspectivas do Projeto de formação dos últimos três anos? Compreendo que a prática pedagógica é construída num processo contínuo de diálogo e interação “com o que se faz, porque se faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades” (FRANCO, 2012, p. 170). Sendo assim, os significados construídos nesse espaço/tempo refletem na prática atual dos professores.

Inicialmente, para compreender a dinâmica do Projeto de formação apresento seu objetivo geral respaldado na ideia de escola enquanto espaço formativo:

Fortalecer a escola enquanto espaço de formação e desenvolvimento de suas potencialidades por meio da organização de grupos de estudos, construindo um comprometimento com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, adequando espaços para reflexão e troca de experiências (SFE, 2015, n.p.).

A priori, reafirmo que a formação centrada na escola não é apenas mudança de *locus* da formação, mas sim um espaço em que “o professor é sujeito e não objeto de formação” (IMBERNÓN, 2002, p. 81). Um espaço que envolve todos os sujeitos e estratégias que respondam às demandas da escola, dos alunos, dos professores e da sala de aula.

Para explicitar os aspectos didáticos da prática pedagógica dos professores que apresentam relação com o projeto de formação, destaco, nos quadros a seguir, as temáticas desenvolvidas nos últimos três anos de formação. Os documentos em análise de 2013/14 e 2014/15 não constavam nos arquivos da escola¹⁹, somente o de 2015/16, que ainda está sendo desenvolvido.

Observa-se, neste primeiro quadro (Quadro 4) uma carga horária que totaliza 40h de formação, distribuídas entre o segundo semestre do ano de 2013 e o primeiro semestre de 2014.

¹⁹ Pesquisa realizada nos arquivos do CEFORME.

Quadro 4 – Temáticas trabalhadas em 2013/2014

Ano	C/H	Temáticas
2013/14	40h	<ul style="list-style-type: none"> • Debatendo as normativas municipais; • Método de ensino no Brasil; • O professor frente às novas exigências educacionais; • <u>Planejamento – pra quem é feito?</u> • Revisando a Proposta Pedagógica; • Análise do Documento Referência – CONAE; • Definição do Plano Geral – PDE Interativo; • <u>Oficina de jogos para a alfabetização:</u> • Navegando pelo Continente Africano; • Aprendendo com as tecnologias assistivas.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com dados do projeto de formação 2013/14.

Foram realçadas, no quadro, as temáticas que se traduziram nas práticas das professoras. As reflexões sobre o planejamento pedagógico mobilizaram o trabalho coletivo dos professores no momento de pensar os conteúdos curriculares de cada ano/série, fortalecendo o planejamento coletivo. A utilização de jogos como estratégia para alfabetização em linguagem e matemática é outro ponto presente na prática pedagógica, sendo estes confeccionados na oficina organizada no momento de formação.

Continuando no mesmo modelo, o projeto que compreende o período 2014/15 contempla uma carga horária inferior à do ano anterior, 36h. Entretanto, deve-se levar em consideração que em 2014 os profissionais da educação da rede pública municipal paralisaram suas atividades por um período aproximado de sessenta dias.

No quadro 5, logo a seguir, novamente estão em destaque as temáticas traduzidas em práticas pedagógicas observadas no trabalho docente, os jogos de alfabetização, confeccionados na oficina proposta pela formação, e os registros de atividades desenvolvidas no âmbito do PNAIC.

Quadro 5 – Temáticas trabalhadas em 2014/15

Ano	C/H	Temáticas
2014/15	36h	<ul style="list-style-type: none"> • Normativas municipais 2014; • Regimento escolar; • Lei nº 10.639/03²⁰ (cultura afrodescendente); • Projeto Político Pedagógico; • <u>Jogos de Alfabetização;</u> • <u>Registros de atividades (PNAIC);</u> • Inclusão digital; • Dialogando sobre a alfabetização; • <u>Rotina de trabalho;</u> • Programa Educar: como fazer os registros?

Fonte: elaborado pela autora de acordo com dados do projeto de formação 2014/15.

Como já afirmamos anteriormente, as formações do PNAIC tiveram início em 2013, com ênfase na alfabetização e letramento, e, em 2014, com foco em matemática. As formações do programa traziam estudos e reflexões sobre a utilização de jogos na alfabetização, planejamento e aplicação de sequências didáticas como procedimento estratégico de ensino. As sequências didáticas²¹ e sequências de atividades²² aparecem na tentativa de organizar o trabalho pedagógico associado a um determinado tema e no trabalho interdisciplinar. Em 2015, o PNAIC trabalhou a interdisciplinaridade, sem, no entanto, deixar de lado a linguagem e a matemática.

A rotina de trabalho observada na prática pedagógica das professoras é uma característica bastante marcante no cotidiano da sala de aula. A rotinização aparece no controle de duração da aula, no ritmo de atividades dos alunos, na fragmentação das sequências de atividades planejadas e nas atividades rotineiras.

O quadro a seguir apresenta as temáticas que, de acordo com o documento analisado, ainda estão em processo de desenvolvimento nos encontros formativos de 2016, contemplando uma carga horária de 60h.

²⁰ Esta lei foi modificada, em março de 2008, para Lei 11.645/08, incluindo, além da cultura afro-brasileira, a cultura indígena.

²¹ A Sequência didática tem por finalidade ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual. Gêneros orais e escritos na escola. Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, 2004.

²² As sequências de atividades são organizadas para atender uma determinada finalidade conhecida tanto pelo aluno quanto pelo professor. A prática educativa: como ensinar. (ZABALA, 1998).

Quadro 6 – Temáticas planejadas para o período de 2015/16

Ano/h	C/H	Temáticas
2015/16	60h	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do calendário 2015; • Explanação do Projeto PIBID; • <u>Apresentação do Projeto Sanear é viver;</u> • Sala de recursos; • Orientações para o desenvolvimento do Projeto de Formação pela escola; • Apresentação do Projeto Casulo; • <u>Meio Ambiente: trabalhando material reciclado;</u> • Análise do IDEB da escola; • Elaboração do Projeto de Formação; • <u>Dengue: responsabilidade de todos;</u> • Revisão, análise e adequações no projeto de formação, II momento; • Conclusão, revisão do projeto de estudo, III momento; • Lei nº 11.645/03 (indígena – festa da mandioca); • <u>PNLD – escolha do livro didático, I momento;</u> • <u>Escolha do livro didático, II momento;</u> • Conhecendo o PDDE interativo; • PDDE interativo; • Apresentação da plataforma E-Proinfo; • <u>Planejamento coletivo;</u> • Descritores e capacidades do SAEB; • Qual a melhor estratégia para estudar o PPP? • Lei nº 10.639/03; • Projeto Político Pedagógico, II momento; • Projeto Político Pedagógico, III momento; • Projeto Político Pedagógico, IV momento; • Base Nacional Comum.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com dados do projeto de formação 2015/16.

Como nos quadros anteriores, foram grifados os temas que se materializam nas práticas pedagógicas dos professores. O projeto “*Sanear é viver*” é um projeto institucional

desenvolvido com a colaboração da unidade responsável pelo tratamento de água da cidade. O desenvolvimento das ações desse projeto compreendeu visita a uma estação de captação e tratamento de água, sequências didáticas, experiências práticas e uma mostra das atividades realizadas, apresentada para a comunidade. Envolveu, também, as atividades de outra temática: “Dengue: responsabilidades de todos”.

Alguns trabalhos com materiais recicláveis transformaram-se em artesanato confeccionado pelas professoras para serem entregues como lembrança às mães, pelos alunos, no dia das mães. Utilizando a técnica da *decoupage*²³, decoraram dezenas de potes de vidro. Caixas de fósforos transformaram-se em porta-objetos. Também fazem parte do acervo de materiais reciclados das professoras as tampinhas de garrafas PET que servem de material concreto para o ensino de alfabetização matemática.

Considerando que a escolha do livro didático requer uma análise criteriosa dos eixos temáticos abordados nos títulos, a análise das obras sugeridas aconteceu em dois momentos, para que as escolhas dos títulos contemplassem a proposta curricular da escola. Para os anos iniciais foram escolhidos três títulos: “Projeto Coopera”, de alfabetização matemática; “Português e Linguagem”, de alfabetização e letramento, e “Juntos Nessa”, livro integrado de ciências humanas e da natureza. Na prática, o livro didático é um elemento complementar no planejamento das professoras, sendo utilizado de acordo com o currículo da escola e não de maneira sequencial.

Numa análise mais sistemática dos quadros com as temáticas discutidas nos encontros de formação da unidade investigada (Quadros 4 a 6), é possível inferir uma tendência em reproduzir um modelo de formação prescritiva, esvaziada de fundamentos teórico-metodológicos, com objetivo de apresentar uma administração eficiente que visa a organização da instituição educativa dando mais atenção aos formalismos do sistema. A formação vista por essa perspectiva se transformaria em mais um modismo, entre tantos, na formação docente.

Sem desconsiderar a relevância das temáticas apresentadas no projeto de formação, percebe-se uma ênfase em discussões sobre normativas, regimentos, documentos de referência, leis, enfim, propostas de discussões desconectadas da realidade da sala de aula por não se concretizarem em prática pedagógica. Concordo que tais discussões possibilitam aos docentes uma compreensão mais ampla do sistema educacional. Porém, ao se considerar o tempo reservado para estudo do coletivo não seria possível atingir o verdadeiro sentido da

²³ Técnica artesanal para revestir objetos em metal, madeira e vidro.

formação centrada na escola, que é ter a problemática da escola como centro da formação, nem atender aos objetivos propostos na normativa que institui o projeto SFE, que é refletir sobre a prática educativa e compreender a realidade social da educação (SINOP, normativa, nº 003/2014).

Como Imbernón (2009, p. 53), defendo que a formação centrada na escola “deve agir sobre as situações problemáticas dos professores”. Pois, para o autor não existem problemas genéricos comuns a todos os professores, mas sim situações problemáticas que acontecem nos contextos educacionais e que, a cada dia, se tornam mais complexas.

A formação sobre situações problemáticas no contexto em que se produzem permite compartilhar evidências e informação e buscar soluções. A partir daqui e mediante colaboração, os problemas importantes são abordados, aumentando-se com isso as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou em grupo sobre os problemas que lhes concernem (IMBERNÓN, 2009, p. 57).

Dessa forma, um projeto de formação organizado em torno das situações problemáticas da escola permitiria buscar respostas para as necessidades educacionais e sociais da unidade, priorizando um processo investigativo e reflexivo capaz de promover a autonomia da instituição e do professor na gestão de sua própria formação.

A despeito desta constatação, observa-se que, de modo tímido, a formação centrada na escola tem proporcionado estudos com relação ao fazer pedagógico dos professores em sala de aula. Porém, ainda se percebe uma visão tecnicista em torno do saber. Ante essa situação, há que se questionar a condução dessas formações. Qual a problemática apresentada? Que pressupostos teórico-metodológicos foram utilizados nesse momento?

Não obstante, as demais temáticas apresentadas, algumas por sua natureza político-administrativa, não se traduziram em prática de sala de aula. Isso não significa negar a importância de tais discussões nos momentos de formação, que, por seu caráter normativo, possibilitam a construção da postura política do professor.

Assim, de acordo com os objetivos da pesquisa que tem como foco a análise da prática pedagógica de professores e a formação centrada na escola, outros aspectos didáticos da prática docente serão abordados no próximo tópico.

Destaco, a seguir, duas categorizações da prática pedagógica das professoras, a dinâmica da sala de aula e as estratégias de ensino da prática docente, não no sentido de fragmentar a prática, pois todos os aspectos constituem a prática pedagógica, mas foi pensado de forma a facilitar a apresentação dos dados e a construção da redação textual.

3.3.2 A dinâmica da sala de aula

Tendo apresentado os tópicos do projeto de formação que se materializaram na prática docente, imprimo, agora, um olhar sobre a dinâmica da sala de aula, observada no processo de coleta de dados, para melhor compreender a complexidade deste espaço de aprendizagem. Reitero que a forma como são apresentados os dados, nesta seção, se faz no sentido de organização das informações na construção da redação textual e não no sentido de fracionar o trabalho pedagógico dos professores.

Assim, a descrição das observações em sala de aula será feita de maneira individual, evidenciando as particularidades do trabalho de cada professora. Quanto aos aspectos recorrentes nas práticas das docentes, faço uma discussão no final da seção, pautada na perspectiva teórica adotada nesta pesquisa.

As observações das práticas pedagógicas em sala de aula aconteceram num período aproximado de noventa dias, de fevereiro a maio de 2016. De acordo com o cronograma²⁴ elaborado, contabilizou-se 32 horas de observação na sala de aula das professoras Lisa, Bela e Luiza, 30 horas na sala da professora Maria e 14 horas na sala da professora Ingrid, lembrando que esta última esteve afastada por licença médica num período de 60 dias durante a coleta de dados.

É a partir das observações em sala de aula que busco compreender o movimento entre o pensado e o vivido no trabalho pedagógico das professoras participantes desta pesquisa. Assim, faço uma descrição geral da dinâmica da sala de aula de cada professora, a rotina de trabalho, a postura docente e a relação com os alunos. Começo pela sala da professora Ingrid.

A sala da professora Ingrid está decorada com dois modelos de alfabeto, um pintado em tamanho maior na parte superior da parede, frente e lateral, outro em papel colado na parte superior da lousa. Tem alguns cartazes colados na parede com os numerais de 0 a 10 representando o numeral, o nome e a quantidade; outro cartaz de 0 a 100; uma reta numérica também de 0 a 100 pintada na parede; um cartaz das figuras geométricas; mural dos aniversários e calendário. Possui também, pintado na parede, a letra da música infantil “A galinha do vizinho” e um espaço para os livros de literatura infantil (cantinho da leitura). As carteiras, a professora mantém organizadas em fila uma atrás da outra, raramente organiza em duplas ou grupo. A professora mantém um tom de voz alto e firme, é amorosa com os alunos, porém sem bajulações, se mantém sempre circulando pela sala, observando e auxiliando os alunos nas atividades. Em algumas ocasiões conduz até a coordenação pedagógica o aluno que não se dispõe a fazer as atividades ou fica brincando, em outros momentos exclui alunos das brincadeiras de recreação

²⁴ Ver quadro 2 (p. 28).

fora da sala por conta da indisciplina. Quanto à rotina da aula, inicialmente, ela começa sua aula com uma oração, leitura do alfabeto de forma diversificada (em sequência, de trás para frente, aleatoriamente apontando a letras, levantar da cadeira quando falar as vogais e sentados as consoantes), faz também a leitura dos cartazes dos numerais e das figuras geométricas. Em seguida escreve na lousa o “cabeçalho” (nome da cidade e a data) e as crianças registram no caderno. Terminada essa atividade leva-os, em fila, ao bebedouro e banheiro. Na volta, dá sequência às atividades até o intervalo, o lanche é feito em sala de aula; faltando alguns minutos para bater o sinal para o intervalo, novamente em fila, leva-os até a cozinha da escola, pegam o lanche e voltam para a sala. Após o intervalo, ela retoma as atividades, leva-os mais uma vez ao bebedouro e banheiro durante esse período, retoma as atividades novamente; e, duas vezes na semana, nesse mesmo período, após o intervalo, organiza um momento de recreação com brincadeiras fora da sala. No final da aula os alunos colaboram com a limpeza da sala colocando suas cadeiras em cima das carteiras (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Ingrid).

Houve certo prejuízo para a pesquisa em virtude do tempo reduzido de observação na sala de aula da professora Ingrid, principalmente em se tratando das estratégias de ensino e recursos utilizados. Contudo, em relação a outros momentos da aula, como a rotina e a postura docente, penso que não houve perdas para a pesquisa, pois os aspectos destes momentos se mantiveram constantes durante o tempo de observação.

As observações realizadas nesta sala revelam alguns pontos de convergência com as percepções de Ingrid, observadas nas análises das entrevistas, quando ela relata trabalhar com atividades que estimulem o visual, a memória e a fala da criança. Assim, observa-se que ao explorar o conjunto de letras do alfabeto de formas diferentes, por exemplo, ela proporciona o desenvolvimento destes aspectos na criança. O mesmo acontece com a leitura dos demais cartazes. Vale lembrar que a professora em questão trabalha com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e o trabalho com a oralidade é condição imprescindível nesta etapa da alfabetização.

A questão da rotina é uma característica marcante no trabalho em sala de aula da professora, com uma distribuição do tempo entre as atividades, incluindo saídas para o bebedouro e banheiro, lanche e intervalo.

Em relação aos conteúdos, observou-se na prática desta professora uma ênfase em Língua Portuguesa e Matemática com a aquisição do sistema de escrita alfabética, deixando de dar atenção aos demais conteúdos e sua função social. Obviamente, não se discute a relevância da aquisição do sistema de escrita alfabética e seus códigos no processo formativo do sujeito. Porém, questiona-se a maneira que a língua materna é apresentada aos alunos, descontextualizada e na forma de memorização do nome das letras.

A perspectiva de educação progressista, adotada nesta discussão, defende que se comece a ensinar a ler e escrever a partir do contexto social do aluno para que ele desenvolva a capacidade de ler o mundo à sua volta, pois, para Freire (1989) a leitura de mundo precede a leitura da palavra, portanto, é nesse sentido que se caracteriza a alfabetização contextualizada. A alfabetização não é apenas um jogo de palavras, “não é ensino puro da palavra, das sílabas, das letras” (Ibid., p. 13), é um processo de reinvenção dos textos culturais presentes no seu contexto. Assim, para o autor, não é possível haver texto sem contexto.

Ao referir-se à prática de ensino dos códigos da escrita alfabética, Freire (1997) chama a atenção para o seguinte:

[...] mulheres e homens, quando criancinhas, começaram a falar não dizendo letras, e sim *palavras* que valem *frases* – quando o neném chora e diz “mamã”, o neném está querendo dizer: “Mamãe, tenho fome”, ou “mamãe, estou molhado”. Estas palavras com que os bebês começam a falar se chamam “frases mono-palábricas”, isto é, frases de ou com uma só *palavra*. Pois bem, se é assim que todos nós começamos a falar, como, então, no momento de aprender a escrever e a ler, devemos começar através de *decoração* das letras? (FREIRE, 1997, p. 73 – Grifos do autor).

Ainda, de acordo com Freire (1997), ninguém aprende a falar dizendo o nome das letras. Ninguém ensina ninguém a falar. Aprende-se a falar no mundo, no contexto social. Aprende-se a falar falando. Nessa lógica, aprende-se a escrever escrevendo como também se aprende a ler lendo.

Contudo, observou-se, também, na prática da professora, relatada acima, uma problemática relevante e frequente nas discussões relacionadas à prática docente e formação de professores. Excluir o aluno em determinadas situações, por indisciplina ou negar-se a fazer atividades, proporciona a ele a compreensão de seus deveres e obrigações de aluno? Mais adiante discuto essa problemática pautada no arcabouço teórico da pesquisa.

A seguir, faço o resumo de alguns aspectos didáticos da prática em sala de aula da professora Bela, lembrando que esta professora trabalha com uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental no período vespertino.

Professora Bela organiza sua sala de maneira dinâmica, a cada dia ela muda a disposição das carteiras, às vezes em duplas, grupos de três, em fila lateral ou até mesmo em filas tradicionais e a mesa da professora fica localizada no fundo da sala. O ambiente é bastante decorado, com três modelos de alfabeto, um pintado na parede, outro colado acima da lousa e abaixo deste um terceiro em EVA²⁵. Possui, ainda, dois pôsteres (silabários) com as

²⁵ Etil Vinil Acetat (EVA) – material usado em artesanato.

sílabas simples e complexas. Vários cartazes, com os numerais de 0 a 10 representando o numeral, o nome e a quantidade; representando uma dúzia; calendário; dezena e meia dezena; outro com os dias da semana e os meses do ano; o mural dos aniversários; cartaz com o nome completo das crianças em ordem alfabética. Além disso, como ela utiliza bastante o cartaz como estratégia de ensino, eles também ficam pregados nas paredes. A parede dos fundos se transformou num grande mural com desenhos de EVA. A sala possui também o “cantinho da leitura” em estilo sacolas de tecidos pendurado na parede. Das salas observadas a turma desta professora é a mais agitada, assim, a professora mantém um tom de voz alto, às vezes usa de humor irônico para chamar a atenção dos alunos, porém, trata a todos com muito carinho e zela pelo bem estar de todos na sala de aula. Mostra-se preocupada e vigilante no avanço da aprendizagem mantendo um atendimento individual constante. Professora Bela permanece na escola no período das 07:00 às 17:00 horas, inclusive no horário de almoço. Em relação à rotina da aula, ela começa sempre com uma oração, em seguida o registro do “cabeçalho” (nome da escola, cidade, data, nome da professora, do aluno, turma), assim que os alunos terminam de registrar no caderno faz a leitura coletiva deste “cabeçalho”, a leitura do alfabeto e dos numerais. Antes de iniciar as atividades propriamente ditas, faz a leitura de uma obra literária infantil. Desenvolve algumas atividades até a hora do lanche. Em fila, leva-os para pegar o lanche e voltar para sala, antes de lanchar, novamente faz uma oração coletiva. Após o intervalo, retoma as atividades planejadas. Como a sala da professora fica próximo ao bebedouro e banheiros, normalmente deixa as crianças saírem de acordo com suas necessidades, raras vezes leva todos juntos. No final da aula as crianças colocam as cadeiras em cima das carteiras (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Bela).

Nas observações realizadas na sala da professora Bela, é possível destacar a quantidade de informações registradas em cartazes existentes no ambiente. Alguns pressupostos poderiam considerar um excesso de informações visuais, ou mesmo classificar de “poluição visual” de ambiente. Contudo, a prática diária da professora não está pulverizada pelo excesso das informações presentes no ambiente, ela mantém o foco no que de fato é importante para desenvolver sua aula naquele momento.

A disposição das carteiras em sala de aula e a quantidade de cartazes espalhados pelo ambiente demonstram o que a professora revela na entrevista de que gosta de “inventar”, de proporcionar aos alunos uma aula dinâmica que fuja da rotina maçante de sala. Além disso, observei que a disposição das carteiras também tem um propósito pedagógico, a formação de grupos de acordo com as necessidades e potencialidades de cada um. A organização das carteiras, de fato, proporciona essa dinâmica, porém, as atividades propostas são individuais e não coletivas, caracterizando uma junção de alunos e não a formação de grupo.

A relação professor/aluno, observada na prática desta professora, tem demonstrado que, apesar da turma ser agitada, às vezes até sem limites, a professora preza pelo atendimento

individual do aluno, mostrando uma postura de facilitadora do aprendizado. Trata a todos da mesma forma, sem distinções e sem muita preocupação com a conversa em sala. Nesse sentido, a prática da professora se mostra coerente com o que ela revela na entrevista, que prefere um aluno que mostre atitude a um aluno passivo, pois é nas atitudes e ações que o aluno revela seu saber.

Na sala da professora Bela há dois momentos de religiosidade na rotina da sala de aula, no momento inicial e antes do lanche. Outro aspecto da rotina é a leitura diária de uma obra literária infantil, a “leitura deleite”, que, normalmente, tem relação com o tema das atividades então propostas.

O registro diário do chamado “cabeçalho” é uma característica marcante da rotina desta sala de aula, a professora escreve na lousa (nome da escola, cidade, data, dia da semana, nome da professora, turma e nome do aluno) e o aluno registra em seu caderno. Nesta prática ela desenha linhas na lousa imitando a folha do caderno para orientar o aluno na escrita.

Nessa dinâmica da sala de aula da professora Bela observei a presença de uma bolsista da UNEMAT, como apoio individual a uma das crianças que exige cuidados específicos, por questões de saúde.

Observando o desenvolvimento do trabalho desta professora, e tendo em vista também sua fala na entrevista, foi possível identificar uma ênfase no saber fazer, no desenvolvimento de técnicas de ensino em detrimento de para quê fazer. Para esta análise, convém lembrar de sua formação inicial, para que se possa procurar compreender a prática pedagógica descrita inicialmente.

Professora Bela tem mais de 20 anos de docência, formação no magistério e licenciatura em Letras com experiência no ensino médio. A política municipal de educação prevê que, mesmo sem habilitação em Pedagogia, mas com formação no magistério, o docente pode atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Também a LDBEN, no Art. 87, Inciso 4º orienta que para atuar na educação básica o docente terá que ter habilitação do ensino superior ou treinamento em serviço.

O que pretendo destacar aqui não é sua formação acadêmica em si, mas ressaltar as tendências educacionais para a formação de professores levando em consideração o período/época em se deu a formação profissional e acadêmica de Bela.

De acordo com as discussões de Imbernón (2009), a década de 80 foi o período do paradigma da racionalidade técnica na formação docente, pautada nas competências e habilidades para ser um bom professor.

Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. Alguns ainda não superaram isso (IMBERNÓN, 2009, p. 19).

A partir dos anos 90, segundo o autor, iniciou-se uma tímida mudança na formação docente, na tentativa de adequar os profissionais às necessidades presente e futura, sob a expressão de aperfeiçoamento. Trata-se de “um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros” (IMBERNÓN, 2009, p. 19).

No Brasil, nessa época, os cursos de magistério e licenciaturas foram definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores para o ensino básico, com ênfase na aquisição de competências e habilidades necessárias à prática docente em sala de aula. Contudo, ressalto que essa problemática não se trata de uma situação específica da professora em questão, pois, das cinco professoras investigadas, quatro possuem formação no magistério e outras quatro em Pedagogia. As evidências da ênfase no saber fazer, porém, se apresentam de maneira mais significativa na prática da professora Bela.

Conforme se observa na descrição feita do trabalho desta professora, Bela permanece na escola no intervalo de 2h destinado para o almoço. Nesse período ela continua suas atividades de planejamento, buscando novos “modelos de atividades” para os alunos e colaborando com outras atividades propostas pela escola. Esta situação, seja por quais razões aconteça, caracteriza um modelo de profissional desejado pelo sistema de ensino. Um profissional que afirma ao sistema que as condições de trabalho da instituição são boas e que não há necessidade de luta pela melhoria destas condições e desenvolvimento profissional do professor.

Muitos aspectos da prática docente descritos na sala da professora Bela também aparecem na dinâmica da sala da professora Lisa. Compreendo que, devido ao trabalho coletivo realizado pelas professoras das turmas de 2º ano, as ideias e os materiais são compartilhados.

A sala da professora Lisa também está decorada com dois alfabetos, um grande pintado na parede e outro fixado acima da lousa. Vários cartazes, com numerais de 0 a 100; calendário; mural de aniversários; dezena e meia dezena; dois pôsteres silabários com sílabas simples e complexas; nome completo dos alunos em ordem alfabética. A parede dos fundos também se transformou num grande painel com desenhos de EVA e próximo a ele o “cantinho da leitura”. Na organização das carteiras, a cada dia a professora

vai alternando em filas ou em duplas. A professora mantém um tom de voz moderado, usando às vezes de expressões desnecessárias ao chamar a atenção dos alunos. Por várias ocasiões permaneceu em sala com alguns alunos, na hora do intervalo, por motivos disciplinares. Porém, é amorosa com as crianças e demonstra preocupação quando faltam à aula. Em relação à rotina, normalmente começa sua aula com uma oração. Em seguida, desenha linhas no quadro e escreve o “cabeçalho” (nome da escola, da cidade, data, dia da semana, nome da professora, do aluno, turma) uma vez na semana, às segundas-feiras, complementa estas informações acrescentando o nome e sobrenome do diretor e dos dois coordenadores. A “leitura deleite” é outro aspecto presente na rotina de trabalho desta professora. As saídas para o banheiro e bebedouro acontecem uma vez antes do intervalo e outra após o intervalo, em filas, todos juntos. Como nas demais turmas, o lanche é feito na sala. Após o intervalo retoma as atividades planejadas e, no final da aula, em algumas ocasiões, retem os alunos alguns minutos após bater o sinal para concluir atividades ou para conversar sobre o comportamento. Nesta turma os alunos também colocam as cadeiras em cima das carteiras antes de saírem da sala (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Lisa).

De maneira geral, a sala da professora Lisa possui menos informações visuais distribuídas pelo espaço, em relação à sala descrita anteriormente. Ela utiliza destes recursos no início da sua aula, quando faz a leitura coletiva do alfabeto, da sequência numérica e do “cabeçalho”. Em relação aos conteúdos curriculares, a observação evidenciou que a professora prioriza o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática.

Observei também, na rotina desta sala, uma ênfase excessiva no registro do “cabeçalho”, principalmente quando é registrado um número grande de informações como: o nome da escola, nome e sobrenome do diretor e dos dois coordenadores, da cidade, a data, o dia da semana, o nome da professora, do aluno e da turma. Esta atividade, da forma que é apresentada, despende um tempo significativo para o registro no caderno pelo aluno, tornando-se enfadonha, de modo que alguns alunos não conseguem concluir o registro. Uma atividade dessa natureza tem relevância para o aprendizado do aluno, pois contém informações pertinentes ao contexto escolar, social e cultural da criança. Entretanto, sem a problematização necessária para despertar a curiosidade epistemológica do aluno, continuará sendo apenas um amontoado de informações, uma atividade rotineira, mecânica e sem aprendizado real ou conhecimento concreto do objeto de estudo (FREIRE, 2007a).

Na relação professor/aluno, Lisa demonstra preocupação quando estes faltam, alegando prejuízos ao aprendizado deles. No desenvolvimento das atividades a professora estimula a participação dos alunos e, para que isso aconteça, dialoga, questiona e instiga a curiosidade deles.

Porém, observou-se na prática da professora a ocorrência em reter o aluno em sala de aula, na hora do intervalo. Dessa forma, além de privar o aluno do seu direito de usufruir o

momento do intervalo, ela própria está negando o seu direito, enquanto profissional, do tempo reservado para o descanso. Com isso, volto à questão feita anteriormente, esta forma de prática seletiva proporciona ao aluno a compreensão das suas responsabilidades como aluno?

Na entrevista, a professora Lisa destaca a necessidade de pensar vários planejamentos para a mesma turma, para atender as necessidades específicas dos diferentes níveis de aprendizagem que existem na turma. Contudo, percebi uma divergência neste pensar e entre a prática na sala de aula. As atividades planejadas são as mesmas para toda a turma, o que diferencia é o atendimento ao aluno, priorizando aquele que tem mais dificuldade.

É possível notar, tanto no discurso quanto na prática da professora Lisa, a reprodução de práticas decorrentes das formações externas, principalmente do PNAIC e do Pró-letramento. Vale lembrar que a formação de professores do programa Pró-letramento deu ênfase aos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Quanto ao PNAIC, apesar de ter abordado a interdisciplinaridade e outros componentes curriculares, o período de tempo no desenvolvimento das formações garantiu uma ênfase maior também aos conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa. Nesse sentido, é possível inferir a tendência que os professores têm em priorizar os conteúdos destes componentes curriculares em suas práticas pedagógicas.

Esta reprodução de práticas pedagógicas segue a lógica das avaliações externas, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)²⁶, aplicadas pelos sistemas de ensino para medir o nível de desempenho dos alunos nas habilidades e competências²⁷ instituídas pelas políticas públicas educacionais, apenas nestas duas áreas do conhecimento. Dessa maneira, as formações oferecidas por estes programas não proporcionam, aos docentes, o pensar crítico sobre os problemas da educação, as questões sociais, econômicas e culturais que interferem no cotidiano da sala de aula, legitimando, assim, o projeto de educação sustentado pelo neoliberalismo.

Em sequência, nas análises das observações realizadas em sala de aula, a próxima a sala apresentada é da professora Maria, que também trabalha com uma turma de 2º ano vespertino.

²⁶ Instrumentos de avaliação externa para aferir o nível de habilidades e competências dos alunos, em Língua Portuguesa e Matemática, dos anos iniciais do ensino fundamental. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

²⁷ Matriz de referência: parâmetros para a construção dos instrumentos de avaliação das habilidades essenciais de alfabetização e letramento. Instituto Nacional de ensino Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP.

A sala da professora Maria também possui um alfabeto pintado na parede em frente e lateral; dois pôsteres silabários; calendário; a sequência numérica de 0 a 100; o cartaz com as palavras “mágicas” (bom dia, obrigado, com licença, por favor...); a lista do nome completo dos alunos e o cartaz com o texto principal da sequência didática desenvolvida no planejamento semanal e o “cantinho da leitura”. As carteiras são organizadas de forma intencional de acordo com a atividade planejada, grupos, duplas, filas ou em forma de “U”. A mesa da professora também se mantém sempre ao fundo da sala, de maneira que os alunos fiquem de costas para a professora. Ela mantém um tom de voz tranquilo, tem uma postura firme, porém sem se alterar e é atenciosa com as crianças. Em relação à rotina, começa a aula com uma oração, leitura do alfabeto (na sequência, aleatoriamente, leitura individual ou coletiva), leitura do cartaz com o texto da sequência didática trabalhada na semana, dos numerais, registro do “cabeçalho” (nome da escola, da cidade, data, nome da professora, do aluno e dia da semana), leitura de uma obra literária infantil (leitura deleite). Antes de iniciar um conteúdo novo, principalmente de matemática, a professora busca problematizar situações na prática com materiais concretos. Como as demais professoras, nesta turma a professora também conduz os alunos em dois momentos para o banheiro e bebedouro, no período que antecede o intervalo e outro após o intervalo. O lanche também é feito em sala de aula, sempre precedido por uma oração. Na rotina semanal a professora inclui atividades desenvolvidas fora de sala. Nessa turma as crianças também colaboram colocando suas cadeiras em cima das carteiras no final do período (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Maria).

Nas observações realizadas na sala da professora Maria, destaco que a organização do ambiente da sala é uma característica marcante no trabalho da professora. Nas paredes estão os materiais essenciais, sem excesso de estímulos visuais. As carteiras são dispostas de acordo com o planejado e assim se mantém, de forma impecável, até o final da aula.

Na relação professor/aluno percebi que a professora mantém um controle muito forte em relação ao comportamento dos alunos, as crianças permanecem sentadas em silêncio por longos períodos. Apesar disso, a professora se mostra atenciosa, procura dialogar com os alunos, sempre orientando para que falem um de cada vez.

A rotina presente nesta sala é bastante semelhante às demais, mas a professora procura dinamizá-la. Como já observado em sala anterior (Bela), na sala da professora Maria, a religiosidade também está presente na rotina, porém, a professora procura envolver as crianças pedindo que um aluno faça a oração e os demais acompanhem.

Na leitura da obra literária (leitura deleite) a professora convida os alunos a se sentarem no chão, ao seu redor, canta uma canção específica que prepara os sentidos e desperta a curiosidade das crianças para ouvir histórias. Ela proporciona outros momentos de leitura individual para os alunos, trazendo outras obras literárias de seu acervo particular. Este aspecto foi ressaltado pela professora ao relatar sua prática pedagógica nas entrevistas.

No registro do “cabeçalho”, além das informações comum às demais rotinas observadas (nome da escola, cidade, data, nome da professora e do aluno) a professora desenvolve uma problematização com a presença dos alunos, somando a quantidade de meninas e meninos presentes no dia.

De fato, alguns aspectos observados na sala de aula confirmam o que a professora relata em entrevista, que gosta de trabalhar a organização e a disciplina da sala de aula, a participação da criança, a interação professor/aluno e possibilitar a construção de conceitos. A organização física da sala contribui com a dinâmica apresentada, porém, as atividades são individuais e não possibilitam a interação aluno/aluno, exceto no momento de jogos. Em relação à construção de conceitos referentes a um novo conteúdo, através de jogos e simulações ela problematiza situações que facilitam a compreensão e assimilação pelo aluno.

A próxima análise a ser elaborada é das observações realizadas na sala da professora Luiza, que trabalha com uma turma de 3º ano no período matutino.

Na sala desta professora observei poucas informações visuais na decoração da sala, tem um alfabeto colado acima da lousa; um cartaz com os numerais de 0 a 100; outro com uma oração e o “cantinho da leitura” nos fundos das salas. As carteiras são organizadas de forma intencional de acordo com a atividade planejada, em duplas, grupos ou mesmo em filas. A professora mantém uma postura tranquila, tom de voz moderado, trata as crianças com muita atenção e afeto, preza o diálogo em sala, se precisar chamar atenção de um aluno pelo comportamento prefere sair da sala com ele e conversar fora da sala. Em relação à rotina, ela começa sua aula lendo a oração que está no cartaz e outra oração conhecida pelas crianças. Faz a leitura de uma obra literária ou mesmo de mensagens que recebe via celular, proporciona alguns minutos de leitura individual em que os alunos escolhem os livros expostos no “cantinho da leitura”. Na lousa, registra a pauta do dia para que os alunos saibam que atividades estão previstas para aquela aula. No registro do “cabeçalho” escreve apenas o nome da cidade e a data, sem muita ênfase nesse aspecto da rotina. As saídas para o bebedouro e banheiros faz de forma coletiva, porém, sem filas. O lanche também é realizado em sala como as demais turmas. No final organizam as cadeiras em cima das carteiras (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Luiza).

Dentre as salas observadas, esta é a que menos possui informações visuais espalhadas pelo ambiente. A rotina também é semelhante à das demais salas, porém, não possui um aspecto marcante no trabalho da professora, ela não se prende a atividade rotineira do registro de “cabeçalho”, limita-se a registrar o nome da cidade e a data. Prefere registrar na lousa a pauta das atividades do dia proporcionando ao aluno a autonomia na organização e controle do tempo para realizar as atividades.

Na relação professor/aluno a professora se mantém receptiva, atenciosa, preza pelo diálogo em sala, estimula a autonomia do aluno para resolver as atividades propostas, fazendo intervenções individuais aos alunos com dificuldade na aprendizagem. Nesse sentido, a postura da professora converge com sua fala expressa na entrevista quando revela que o ensino só faz sentido quando aluno e professor aprendem mutuamente.

Nessa perspectiva Freire (2007a, p. 23) afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido pela professora Luiza, as observações revelaram estratégias de ensino relevantes e uma premissa de possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica envolvendo o contexto e a realidade do aluno. A professora propõe as sequências didáticas a partir de vivências e contexto social do aluno. Ela desenvolveu atividades utilizando o registro da certidão de nascimento de cada um, passeios de observação e exploração do ambiente no entorno da escola, pesquisa das profissões de pessoas próximas às crianças e, também, uso das faturas de água e energia das residências dos alunos. Porém, como as demais professoras, Luiza também prioriza os conteúdos de Matemática e Língua Portuguesa.

De forma geral, constatei que as dinâmicas das salas observadas possuem muitos aspectos semelhantes nas atividades de rotina, elementos de decoração do ambiente, como os cartazes, espaço do “cantinho da leitura”, a leitura deleite e a religiosidade. A rotina, contudo, é marcada por atividades rotineiras que despendem um tempo significativo do período. Vale salientar que a rotina foi objeto de estudo nas formações do PNAIC²⁸ e também proposta de discussão no projeto “Sala de Formação pela Escola”²⁹ no período de 2014/15. Diante dessa observação, é possível inferir que a rotina presente na prática dos professores pesquisados é resultado do processo de construção da cultura escolar, respaldada pela formação docente, tanto externa quanto interna.

Em relação à prática da leitura observei que o “cantinho da leitura”, de forma geral, é pouco explorado na prática docente. Os livros que se encontram nestes espaços são utilizados como forma de manter o aluno ocupado após concluir as atividades. Percebi, também, que as obras utilizadas no momento da leitura deleite são as obras do acervo disponibilizado pelo PNAIC via PNBE para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, estas

²⁸ Trabalho realizado enquanto Orientadora de Estudo do Programa.

²⁹ Ver quadro 4 (p. 130).

obras não permanecem no acervo do “cantinho da leitura”, ficam guardadas nos armários da sala. Compreendo que a leitura na escola e na sala de aula, além de ser um momento prazeroso, deve proporcionar conhecimento aos alunos através da exploração adequada deste recurso.

A prática seletiva, evidenciada no trabalho de duas das professoras observadas, seja por indisciplina ou recusa em fazer as atividades propostas, desvela as contradições presentes no processo educativo, uma contradição entre o pensado e o vivido. Neste caso, importante considerar que as professoras estão cientes das mudanças sociais, científicas e tecnológicas que ocorrem e que afetam o meio e os sujeitos, pois isso foi temática trabalhada no projeto “Sala de Formação pela Escola” e esta premissa também foi evidenciada pelo grupo das professoras nas entrevistas realizadas.

Diante disso, ao invés de buscar respostas, me instiga outra questão, essa mesma questão foi problematizada por Rios (2001): se sabem que as crianças não são as mesmas, os professores também não podem ser os mesmos, porque insistir em manter uma prática do passado?

Neste caso, em se tratando de crianças na fase inicial do processo de escolarização, talvez se pudessem encontrar pressupostos nas teorias da psicologia da educação que explicitassem os efeitos negativos para o processo de desenvolvimento da criança. Porém, a linha teórica que conduz esta pesquisa me faz refletir a partir do pressuposto de Paulo Freire (2007a, p. 59) de que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”.

O pressuposto defendido por Freire (2007a) implica na postura ética do educador. Para ele é a partir do inacabamento que o sujeito se torna um ser ético e que por ser precisamente ético se pode desrespeitar a rigorosidade da ética possibilitando deslizar pela sua negação. Nesse sentido, o desvio ético é denominado por Freire (Ibid.) de *transgressão*.

O professor que desrespeitar a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, [...] que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta de seu dever de ensinar, [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2007a, p. 60)

Ainda de acordo com Freire (2007a), é através da dialogicidade entre os sujeitos que se aprende e se cresce respeitando as diferenças, mantendo uma postura coerente entre o agir e o pensar, assumindo-se como seres que se sabem inconclusos por isso aprendentes. Assim, o

respeito à autonomia do educando exige do professor uma prática, no mínimo coerente, em relação a esse saber.

Entretanto, esta pesquisa mostrou que, apesar de os professores demonstrarem preocupação com a aprendizagem das crianças, afetividade e diálogo, a relação professor/aluno é pautada pela verticalização do saber.

Uma problemática observada durante a pesquisa de campo que foge à prática docente, mas que interfere diretamente na prática dos professores pela recorrência do fato, são as constantes interrupções que acontecem durante o período de aula. Essas interrupções são marcadas pela presença de outros sujeitos que batem à porta de sala, seja diretor, coordenador, colaboradores da secretaria da escola, pais, professores e até comerciantes com produtos que atraem o interesse do aluno. As professoras, como pude observar, ficavam incomodadas com estas constantes interrupções em suas aulas.

3.3.3 Estratégias de ensino

Na seção anterior descrevi as particularidades observadas na rotina de trabalho de cada professora, apresentando os dados de forma individual e ressaltando os aspectos mais evidentes da rotina de trabalho. Neste item, busco refletir sobre as estratégias de ensino, conteúdos, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos pelas professoras investigadas. Este formato de organização e apresentação dos dados foi pensado ao perceber as características semelhantes do trabalho docente, principalmente em relação aos aspectos informados acima.

Sabe-se que os principais elementos didáticos do ensino envolvem os objetivos, a metodologia, conteúdos e avaliação. Para uma melhor descrição, interpretação e análise dos dados, os elementos serão agrupados por ano/série de escolarização, o que se deve, também, ao planejamento coletivo realizado pelas professoras.

Em relação aos objetivos do trabalho pedagógico das professoras, a análise parte das entrevistas realizadas, uma vez que o cronograma de observações executado não oportunizou o acompanhamento do planejamento das professoras, e por acreditar na tese defendida por Farias (2009, p. 110) que “o planejamento não se inicia e nem se esgota na tarefa de elaboração de planos”, mas sim, na construção coletiva de objetivos edificadores no projeto político-pedagógico.

Nesse sentido, de forma geral, nas entrevistas, as professoras revelaram unanimidade em relação ao objetivo do ensino que é, em síntese, proporcionar o desenvolvimento do aluno.

Apresento, no quadro 7, uma síntese dos conteúdos curriculares e os recursos didáticos utilizados na prática pedagógica das professoras, agrupados por ano de escolarização. Lembrando que são cinco professoras no total, uma de 1º ano, três de 2º ano e uma de 3º ano.

Quadro 7 – Conteúdos, metodologias, recursos didáticos e procedimentos de ensino

Ano/série	Área do conhecimento	Conteúdos	Metodologias/recursos didáticos/procedimentos de ensino
1º ano	Linguagem	Língua portuguesa; Artes; Educação Física.	Leitura e registro do alfabeto; leitura e registro de numerais; música; notebook; caixa de som; fonética; exposição oral; livro didático; recorte e colagem; material concreto (tampas de garrafa PET); atividades impressas; jogos; brinquedos/brincadeiras; lousa.
	Ciências da natureza e matemática	Matemática; Ciências	
	Ciências humanas	História; Geografia	
	Ensino religioso	Ensino religioso	
2º ano	Linguagem	Língua portuguesa; Artes; Educação Física	Livro didático; cartazes; atividades impressas; dobraduras; recorte e colagem; leitura e releitura de histórias; projeto; sequências didáticas; lousa; materiais concretos; obras da literatura infantil; brinquedos/brincadeiras; jogos; exposição oral.
	Ciências da natureza e matemática	Matemática; Ciências	
	Ciências humanas	História; Geografia	
	Ensino religioso	Ensino religioso	
3º ano	Linguagem	Língua portuguesa; Artes	Livro didático; jogos; atividades impressas; materiais concretos; vivências na prática; sequências didáticas; projeto; obras da literatura infantil; lousa; exposição oral.
	Ciências da natureza e matemática	Matemática; Ciências	
	Ciências humanas	História; Geografia	
	Ensino religioso	Ensino religioso	

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da matriz curricular e observações em sala de aula (2015).

Analisando a configuração dos conteúdos curriculares propostos pela matriz curricular da escola e os recursos didáticos usados pelas professoras, foi possível tecer algumas considerações.

A matriz curricular da escola em questão está dividida por áreas de conhecimentos, com isso a área da linguagem abrange, inclusive, a disciplina de língua estrangeira (inglês), como o quadro acima contempla apenas os conteúdos trabalhados pelas professoras esta disciplina não foi inserida nos dados.

Ainda referente à matriz curricular da escola, outros conteúdos estão diluídos nas áreas de conhecimento, como a Lei 11.645/08 que propõe o ensino da cultura afro-brasileira e cultura indígena; a Lei 11.769/08 que dispõe a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica; e o Estatuto do Idoso, sob a Lei 10.741/03. Estes conteúdos também não foram identificados no período de observação. Porém, fazem parte das temáticas de estudos propostas no projeto “Sala de Formação pela Escola”, exceto a Lei 11.769/08.

As aulas de Educação Física registradas nos 1º e 2º anos foram trabalhadas pelas próprias professoras distribuídas em dois momentos semanais. Somente a partir do 3º ano a escola dispunha de um profissional da área para atender as demais turmas. A partir da implementação da equiparação na jornada de trabalho dos profissionais da rede, estas aulas passaram a ser ministradas por um profissional da Educação Física.

No que tange aos conteúdos curriculares trabalhados nas aulas, como já explicitado anteriormente, foi possível observar, na prática pedagógica das professoras, a prioridade dispensada ao ensino nas áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Entende-se por conteúdos curriculares os conhecimentos culturais produzidos historicamente pela humanidade, sistematizados e instituídos no sistema formal de ensino e transmitidos às gerações através da educação escolarizada.

Portanto, o currículo trata-se de um projeto de atividades educativas escolares de caráter político e ideológico que orientam o sistema de ensino, oferecendo contribuições à prática pedagógica dos professores com o compromisso de construir um mundo melhor para todos (MOREIRA, 1997). Porém, a forma como o currículo é tratado pelas políticas públicas, como instrumento de controle, tem negado seu caráter político em favor da manutenção do poder de grupos de interesse. “A educação tem sido utilizada para reproduzir uma estrutura social hierarquizada e conservar determinados grupos sociais em situações de opressão e submissão (Ibid, p. 95).

Exemplo do que aponta Moreira (1997) são as avaliações externas, mencionadas anteriormente, como a Provinha Brasil e a ANA, instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas habilidades e competências nos conteúdos curriculares das áreas de Matemática e Língua Portuguesa. Assim sendo, a escola e os professores tendem a reproduzir esse movimento ideológico de

valores e conhecimentos sem significado, sem problematização e sem levar em consideração os conflitos dos diferentes grupos sociais e culturais para superar as desigualdades sociais. Tais valores ideológicos são reforçados, também, pelas formações de professores elaboradas por programas de governo, como o PNAIC e o Pró-letramento.

Quanto ao trabalho em si, com os conteúdos curriculares, as observações revelaram uma fragmentação disciplinar, ora Matemática, ora Português, ora livro integrado. Mesmo o trabalho sendo desenvolvido a partir de sequências didáticas, constatou-se essa fragmentação. Contudo, a questão da interdisciplinaridade esteve presente na utilização do livro didático da “Coleção Juntos Nessa”, da Editora Leya Educação, um livro integrado que abrange os conteúdos de ciências humanas e da natureza.

Ficou evidente, nas observações, que a utilização das sequências didáticas é resultante da formação realizada pelo PNAIC, em virtude das estratégias, materiais e recursos utilizados no trabalho docente. De acordo com a proposta de desenvolvimento de sequências didáticas abordadas pelo Programa, a orientação define alguns procedimentos didáticos envolvendo um trabalho interdisciplinar e o ensino dos diferentes gêneros textuais. Contudo, tornou-se evidente, também, que o trabalho com a interdisciplinaridade³⁰ se deu de forma incipiente e superficial.

No planejamento das sequências didáticas as professoras seguiam a ordem alfabética, ou seja, a cada semana era planejada uma sequência didática que correspondesse a uma letra do alfabeto e, na semana seguinte, a letra subsequente, sempre partindo de uma obra literária ou gênero textual em que o tema central da obra ou texto estivesse relacionado à letra a ser trabalhada no planejamento semanal.

De acordo com o material orientativo da formação do PNAIC, o modelo de sequência didática abordado refere-se à proposta defendida por Schneuwly e Dolz (2011). Afirmam os autores que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (Ibid., p. 83 – Grifos do autor).

A estrutura do modelo de sequência didática apresentada pelos autores inclui três etapas fundamentais para o seu desenvolvimento: a *produção inicial* (gênero textual a ser trabalhado), *os módulos*, constituídos das atividades que oferecem instrumentos para o domínio do gênero de texto a ser trabalhado, e a *produção final*, momento em que o aluno

³⁰ A interdisciplinaridade é o conceito em que hoje se reconhecem as nossas reflexões sobre a condição fragmentada das ciências. POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D’ Água, 2004.

coloca em prática os conhecimentos adquiridos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011 – Grifos do autor). Porém, na prática das professoras, as atividades nos módulos não foram suficientemente tensionadas para que o aluno pudesse adquirir instrumentos necessários para produzir o gênero textual. Conseqüentemente, a produção final também não aparece como finalização da sequência didática, momento em que o aluno coloca em prática o aprendizado elaborado nos módulos de atividades e tem-se a possibilidade de o professor avaliar a aprendizagem do aluno.

No que diz respeito à utilização dos recursos didáticos, a lousa, um dos recursos mais antigos usados no processo de ensino, continua sendo uma aliada no trabalho docente. Quiçá, não mais no sentido das tradicionais e enfadonhas cópias, mas como estratégia de registrar respostas dos alunos, sistematização da escrita e jogos, reforçar símbolos visuais ou exemplificar atividades. Porém, o registro do “cabeçalho”, na lousa, ainda é um aspecto que simboliza, na minha compreensão, o quão tradicionais ainda são as práticas de ensino. Nestes registros as professoras utilizam-se da letra de imprensa maiúscula, ou letra “caixa alta”, expressão usual nos conceitos relativos à alfabetização. Exceto a professora do 3º ano, que se utiliza da letra cursiva, ou “letra de mão” como é considerada no meio professoral.

A utilização de cartazes é bastante presente entre as professoras dos 2º anos. É um recurso simples, porém motivador, pois elas o utilizam para registrar o gênero textual e a releitura de histórias literárias que desencadeiam a sequência didática planejada para a semana. Além disso, foi perceptível o interesse dos alunos quando o trabalho da professora envolvia o recurso do cartaz, servindo de estímulos para suas leituras.

De maneira geral, o que observei em comum nas práticas analisadas, foi a rotina de sala, o desenvolvimento de projeto didático que foi uma atividade que envolveu a participação da escola toda, os jogos de alfabetização em linguagem e matemática amplamente trabalhados nas formações do PNAIC e nas formações do projeto “Sala de Formação pela Escola”. Além disso, cada sala possui uma “caixa matemática” com jogos e materiais diversos que são usados no ensino da matemática, recursos apreendidos também na formação do Programa.

Uma característica identificada, que é comum a todas, é o desenvolvimento individual das atividades, exceto nas atividades com jogos que envolvem duas ou mais crianças. Compreendo que a possibilidade de proporcionar aos alunos atividades que exigem o pensamento coletivo e a pesquisa desenvolve a capacidade de pensar coletivamente, o diálogo, a postura crítica e a ética, atitudes coerentes entre o pensar e o agir necessários na formação do indivíduo na democracia.

A avaliação é um elemento fundamental em qualquer trabalho pedagógico, não no sentido de valorar o conhecimento do aluno, mas sim, como elemento formativo do processo pedagógico tanto do trabalho do professor quanto do aluno. Nesse sentido, observei que a prática de avaliação desenvolvida pelas professoras, inicialmente, parte do tipo diagnóstico para identificar o nível da leitura e escrita do aluno. O instrumento utilizado para este diagnóstico é um ditado de quatro palavras (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo) do mesmo campo semântico e uma frase envolvendo estas mesmas palavras.

No aspecto da avaliação, mais do que avaliar o conhecimento do aluno, ressalto a importância da avaliação no que concerne às práticas pedagógicas, avaliar o que se ensina e como se ensina.

Avaliar o que se ensina significa a reflexão do professor sobre sua própria prática pedagógica. Avaliar o que se ensina é instrumento de aprendizagem e formação continuada em serviço, possibilitando ao professor se colocar diante de sua própria prática de maneira crítica (VEIGA, 2009, p. 69).

A afirmação da autora sobre avaliação como instrumento de formação continuada em serviço reafirma a tese da formação permanente de professores centrada na escola que tenho defendido nesta pesquisa, proporcionando aos docentes a problematização, a investigação e a reflexão sobre sua prática pedagógica com autonomia e autocrítica sem necessidade de prescrições externas impostas de maneira vertical.

Em suma, o que os dados desvendam, na prática pedagógica das professoras, são práticas permeadas pela abordagem tradicional e pautadas na transmissão de conteúdos, o processo didático e pedagógico centrado nos recursos e técnicas de ensino características da abordagem escolanovista, e o aluno protagonista do seu aprendizado em que ele só vai aprender diante do seu próprio esforço e vontade, premissa defendida não só pelo construtivismo, mas também pela própria pedagogia de modelo neoliberal que defende um processo educativo pautado na meritocracia.

As observações realizadas revelaram também uma prática reprodutivista, reiterando conceitos e práticas não construídos através da reflexão da própria prática e do contexto escolar, mas adquiridas mediante formações externas e verticalizadas. Outra questão que vale a pena ser destacada é a maciça reprodução e uso de atividades impressas retiradas de manuais de ensino (coleções de livros com atividades prontas e práticas). Isso se tornou frequente na atividade docente, e, a princípio, apenas substituiu o antigo mimeógrafo pelo

computador e impressora, sem nada contribuir na reflexão da prática, sobre a prática e para a prática.

Assim, diante das informações reveladas nas observações da prática docente dos sujeitos da investigação, é possível inferir que a formação centrada na escola ainda produz efeitos tímidos na prática dos professores, pois a grande parte dos objetos de estudos não se traduz em práticas de sala de aula, são questões normativas que regem o trabalho na escola. Porém, apesar de o grupo não se constituir da totalidade dos professores da escola, os sujeitos investigados se mostram comprometidos com a formação e a promoção de uma educação de qualidade. Quanto aos conteúdos propostos para a formação, os dados mostraram que estes não trazem a prática docente sistematizada como objeto de estudo. Para esta reflexão, retomo o pensamento de Libâneo (2001) que destaca o papel do coordenador pedagógico na sistematização da prática pedagógica dos professores para reflexão e investigação.

Ao refletir sobre a prática pedagógica dos professores, sobretudo ao perceber, em alguns momentos, práticas seletivas, amparo-me nos pressupostos de Libâneo (2011) e Franco (2012), em que esclarecem as definições de prática pedagógica e prática docente. Assim, segundo os autores nem sempre a prática docente é prática pedagógica. A prática docente é prática pedagógica quando:

O professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada (FRANCO, 2012, p. 160).

No que tange às estratégias de ensino, o resultado da análise observou uma prática reprodutivista pautadas nos conteúdos e técnicas de ensino, decorrentes de formações pontuais, verticalizadas proporcionadas por programas de formação governamental. Uma prática mecanizada não produz uma ação pedagógica reflexiva, crítica e criadora. Mas, percebe-se que os professores preocupam-se com a diversificação de atividades e estratégias de ensino, procurando envolver o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, é possível compreender os efeitos que as formações externas provocam na prática docente, afinal, é obrigação do estado elaborar políticas públicas para o desenvolvimento da educação. A questão que se apresenta, nesse contexto, mostra o quanto é difícil para o professor mudar práticas e posturas arraigadas em modelos determinados pelo sistema.

O que se percebe é que os professores ainda não têm clareza da natureza do trabalho docente. Uma das questões essenciais da natureza do trabalho docente passa pelo estudo. Não há possibilidade de avançar no trabalho sem estudo, sem problematização, sem entender a dimensão dos saberes pedagógicos, desse processo de articulação e transposição dos saberes apreendidos nas formações externas para uma *práxis* educativa. Isto é um elemento para a formação centrada na escola.

O pressuposto freiriano adotado nesta dissertação defende uma prática educativa problematizadora, que desperte, no educando, sua curiosidade epistemológica, crítica e criativa. O exercício da curiosidade e a capacidade criativa são elementos fundamentais na condição humana do sujeito para compreender as relações sociais e o mundo do trabalho em que está inserido.

Diante da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, a compreensão dialética de educação pautada no pensamento freiriano como construção da *práxis* humana, sou levada a esclarecer que os aspectos das práticas pedagógicas realizadas no contexto da escola investigada, sejam elas as práticas de sala de aula ou as práticas de formação docente, necessitam ser pensadas de forma crítica para que possam corresponder à natureza progressista de educação proposta por Paulo Freire. Sendo assim, reafirmo que, talvez, seja este um dos maiores desafios da educação, ensinar e aprender, tanto o professor quanto o aluno, a pensar dialeticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que-fazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire).

Nada se encerra, não há determinações que indiquem o fechamento de uma pesquisa. A cada constatação feita outra indagação surge. Esta é a sensação que fica após concluir os passos teórico-metodológicos desta investigação.

Investigar a formação docente e a prática pedagógica de professores em sala de aula é afirmar a minha crença de que a sala de aula continua sendo o ponto de referência do processo de ensino-aprendizagem e promoção da educação como construção da *práxis* humana.

A partir dessa reflexão, retomo os pressupostos apresentados no primeiro capítulo, no qual foram abordadas as inquietações pessoais que me conduziram a esta pesquisa. Inserida no contexto educativo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Sinop, Mato Grosso, como professora alfabetizadora, as inquietações surgiram no decorrer do trabalho junto ao CEFORME e como Orientadora de Estudo do PNAIC, e por perceber que a responsabilidade pelos problemas da educação e o fracasso no processo de alfabetização dos alunos estavam sendo atribuídos aos professores e à má qualidade da formação docente. Nessa medida, justificam-se as formações verticalizadas proporcionadas pelos sistemas de ensino, ações governamentais e formações aligeiradas que não produzem a investigação e a reflexão sobre a prática docente.

Das inquietações iniciais, retomo as intenções de estudo que envolveram a “Formação centrada na escola e a prática pedagógica de professores”. De modo geral, a pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e compreender as concepções que permeavam as ações didáticas destes professores e a relação com a formação centrada na escola. Nessa perspectiva, apresentei a seguinte problemática: **Como os professores concebem a formação centrada na escola e a relação com a prática pedagógica?**

Para compreender a problemática apresentada, foi necessário empreender algumas ações que permitissem cercar o objeto de estudo, captar seu movimento para entender a relação com os sujeitos da pesquisa e obter informações que respondessem ao problema da

investigação. As ações realizadas envolveram os seguintes objetivos específicos: analisar o Projeto Político-pedagógico da escola e a relação como a formação centrada na escola; investigar as concepções dos professores sobre educação, formação e prática pedagógica; identificar, na prática pedagógica dos professores, se há relação com a formação centrada na escola; investigar como os professores concebem a própria prática pedagógica.

A perspectiva teórica que alicerça a pesquisa compreende a educação como processo de construção da *práxis* humana. Assim, para refletir e compreender sobre educação, formação e prática pedagógica, busquei aportes no pensamento freiriano, em Freitas (2004), Gadotti (1994; 2010), Imbernón (2002; 2009), Contreras (2002), Franco (2008; 2012), Carvalho (2005; 2006), Veiga (2012; 2009; 1995; 1989) dentre outros, que me permitiram compreender o movimento dialético entre educação, formação e prática pedagógica na construção de uma *práxis* educativa comprometida com a emancipação humana.

As reflexões em torno do Projeto Político-pedagógico revelaram que a formação docente se constitui no foco central das ações desenvolvidas na escola. Em vários pontos o documento refere-se à formação de professores: na visão da escola; nos eixos estruturantes didáticos e pedagógicos; na função da coordenação; na função dos professores; no objetivo do laboratório de informática; nas ações; nas metas e atividades de planejamento. Assim, o documento deixa evidente a necessidade da colaboração e participação coletiva no desenvolvimento das ações expressas no projeto educativo da unidade.

Porém, algumas contradições ficaram evidentes entre o pensado no PPP e o que foi vivido na formação docente. O documento em questão aponta claramente para a proposta de “estudar a própria prática por meio da ação-reflexão-ação” (PPP, 2015, n.p.). Analisando os conteúdos programados para a formação docente, expressos nos registros das formações dos três últimos anos, estes não trazem como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores, nem momentos de avaliação da própria prática docente.

De acordo com o pensamento freiriano, a ação-reflexão desafia a curiosidade do professor numa perspectiva política, epistemológica e estética na ação docente, para transformá-la. Porém, esse processo exige do professor a conscientização e superação dos saberes ingênuos da realidade escolar, na possibilidade de construção da *práxis* educativa libertadora e criação do inédito-viável (FREITAS, 2004).

Ao analisar o projeto político-pedagógico da escola, busquei desvelar as percepções do coletivo expostas no documento que rege o processo educativo da escola. A ideia de educação presente no documento revela a intencionalidade de uma educação emancipadora, que não fique apenas na transmissão de conteúdos curriculares, mas que possibilite a construção da

práxis humana. Porém, ao analisar as percepções individuais dos sujeitos da pesquisa sobre educação, ensino e prática pedagógica, estas têm revelado uma concepção fragmentada do processo educativo e desenvolvimento humano.

Ainda na perspectiva de compreender as concepções dos professores sujeitos da investigação sobre a proposta político-pedagógica da escola e formação docente, as reflexões evidenciaram que eles reconhecem a importância do PPP e têm consciência da importância da formação docente para o processo educativo. Porém, prevalece a ideia de escola como espaço de reprodução do sistema educativo proposto pelo estado. Suas normas e prescrições sendo devidamente reproduzidas no âmbito escolar. Sufocando um suposto projeto de autonomia da escola.

Em resposta ao objetivo que questiona se há relação entre a formação centrada na escola e a prática docente em sala de aula, a investigação revelou que existe uma convergência entre os conteúdos programáticos da formação e o que é realizado em sala de aula. Contudo, isso se dá de modo tímido, pois grande parte dos objetos de estudos não é perceptível na prática em sala de aula já que, por seu caráter prescritivo e normativo, apenas regem o fazer pedagógico. Ao referir-me aos objetos de estudo de natureza prescritiva e normativa, reporto-me a documentos enviados pela secretaria municipal de educação, para que sejam analisados pela instituição para esclarecer e informar as determinações legais das políticas públicas municipais para a educação. Como já frisei anteriormente, a investigação revela que a prática docente ainda não se configura como objeto de estudo nas formações, sendo necessário refletir sobre isso e propor um reajuste nas temáticas de estudo.

No que tange às práticas pedagógicas dos professores investigados, o que se tornou mais evidente, nas falas dos sujeitos e posteriormente nas observações, foram as técnicas e procedimentos de ensino, constatando-se, assim, uma prática que reproduz as formações determinadas pelos sistemas de ensino, ações governamentais e formações pontuais que não produzem uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e que, conseqüentemente, reproduzem uma formação abstrata no aluno.

Ao discorrer sobre o que pensam em relação a suas próprias práticas pedagógicas, as docentes foram evasivas em suas percepções, buscaram expressar os procedimentos de ensino que utilizavam em sala de aula, deixando transparecer ausência de criticidade e dificuldade em teorizar a própria prática.

Sendo assim, é possível observar, na prática, as divergências entre o pensado e o vivido no contexto escolar. As concepções que regem o Projeto Político-pedagógico da escola apontam para uma educação que ultrapasse a reprodução dos saberes institucionalizados para

formar um sujeito crítico capaz de transformar sua realidade. Por conseguinte, os sujeitos investigados reafirmam as concepções de educação presentes no documento quando revelam que o PPP é o *eixo norteador*, o *rumo*, a *direção* por onde devem trilhar os passos do trabalho pedagógico da escola.

Portanto, o desenvolvimento de práticas docentes fragmentadas e prescritivas fundamentadas na racionalidade técnica inviabiliza a possibilidade da construção de uma educação libertadora e a construção da *práxis* humana exposta nas intencionalidades do coletivo. Porém, deve-se levar em consideração a influência da cultura escolar e do currículo oculto presentes nesse contexto para o desenvolvimento da *práxis* pedagógica do professor na intencionalidade de uma educação libertadora.

Com isso, é possível concluir que, apesar do tempo e experiência na docência, os docentes investigados não apresentaram uma concepção teórico-metodológica do fazer pedagógico que possibilite a construção de uma *práxis* pedagógica que favoreça uma educação libertadora, e que isso só é possível através da reflexão crítica alicerçada em pressupostos teóricos que orientem a prática pedagógica do professor na formação permanente.

Todavia, quero deixar claro que as intenções dessa pesquisa não são no sentido de valorar o trabalho produzido no âmbito da escola investigada nem apontar responsabilidades pelos equívocos pontuados nas análises. Procuro, antes, realizar uma reflexão ressaltando a importância da formação docente centrada na escola na construção da *práxis* pedagógica que busca uma melhor qualidade de educação e valorização profissional.

Por conseguinte, de acordo com os resultados da pesquisa, é possível tecer algumas considerações sobre a possibilidade de ressignificar o contexto da formação docente centrada na escola, não somente no âmbito escolar, mas também nas políticas municipais para a formação docente, para que o contexto investigado possa ser tomado como referência de formação para as demais unidades educativas da rede municipal de ensino do município de Sinop.

Inicialmente, há de se pensar em políticas públicas ordenadas e delineadas da Secretaria Municipal de Educação no sentido de acompanhar a formação centrada na escola. As normativas homologadas por si só não garantem a formação docente na escola, é preciso mobilização, acompanhamento, investigação e reflexão nesse processo, não no sentido de avaliar, mas de refletir junto ao coletivo escolar. Além de garantir o tempo/espço para as formações, a fim de que esta não aconteça de forma aligeirada, sem uma profunda reflexão sobre os problemas da escola. As políticas devem garantir também a formação dos

formadores em trabalho direto com os coordenadores pedagógicos, que são os agentes articuladores, mediadores e gestores da formação centrada na escola, agentes que mobilizam um grupo determinado de pessoas que se dispuseram a pensar coletivamente sobre o fazer pedagógico da unidade escolar.

No pensar coletivo da unidade escolar se faz necessário desconstruir o conceito de formação como atualização didática, romper com o modelo prescritivo de formação que inviabiliza o pensar reflexivo do professor. A formação centrada na escola implica um trabalho sistemático de tomar a prática como referência de estudo valorizando as experiências já construídas pelos docentes. Valorizar a pesquisa como estratégia formativa possibilitando, ao docente, desenvolver sua autoformação através da investigação, análise e sistematização de seus saberes.

Diante do exposto é importante considerar que a formação centrada na escola não desqualifica outros processos formativos. A formação docente é um processo permanente e determinado por circunstâncias pessoais e profissionais e que podem ocorrer em diversos espaços formativos. Porém, a proximidade entre teoria e prática oferecida pelo contexto escolar oferece condições privilegiadas de estudos e ressignificação dos saberes docentes.

Assim sendo, concludo afirmando que esta pesquisa, além do desenvolvimento pessoal e profissional proporcionado à pesquisadora, reafirma o compromisso declarado ao assumir a docência como ofício pessoal e a prática pedagógica como prática social. Dessa forma, assumindo a posição de professora-pesquisadora, alimentada pela curiosidade e desejo de mudanças, espero contribuir para a formação de professores do município de Sinop, Mato Grosso, na perspectiva de uma educação de qualidade para nossos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: Carlos R. Brandão (Org.). **O Educador: Vida e Morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abib. A Prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 14. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez., 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Codex: Porto Editora, 1994.
- BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BRANDÃO, Carlos R. **O Educador: Vida e Morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394. Acesso em 26 de novembro de 2015.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Publicado no Diário Oficial da União de 18/01/2002, seção 1, p. 31.
- CABRAL NETO, Antonio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: Magna França e Maura C. Bezerra (Orgs.). **Sistema Nacional de Educação e o PNE (2011-2020): diálogos e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- CARIA, Alcir de S. **Projeto Político-Pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 – série educação cidadã; 7.
- CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufmt, 2005.
- CARVALHO, Ademar de L. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político-pedagógico. In: Filomena Maria de Arruda Monteiro e Maria Lúcia Rodrigues Muller (orgs): **E56 Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPEd**. Campo Grande – MS, 2006.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para a teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Bras. Educ.** n. 18, p. 35-40, 2001.

EDUCAÇÃO. Dicionário etimológico: origem das palavras. Disponível em: www.dicionarioetimologico.com.br. Acesso em: 03/02/2016.

FARIAS, Maria Sabino [et al.]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. Mudar a prática de ensino e suas implicações na cultura docente: sobre o desafio de aprender. In: Filomena Maria de Arruda Monteiro (Org.). **O trabalho docente na educação básica**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Revista Educ. Soc.** Campinas, vol.24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. tradução de Katia de Mello e Silva 3. ed. São Paulo: Moares, 1980.

_____. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Educação e Mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Educação: o sonho possível. In: **O educador: vida e morte**. Carlos R. Brandão (Org.). Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. **Política e educação:** ensaios / Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v. 23).

_____. FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. Coleção Educação e Comunicação: vol. 5.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FERNANDES, Marcos A. Skholé: O sentido fundante da escola. In: Ildeo Moreira Coelho. **Escritos sobre os sentidos da escola.** Campinas: ed. Mercado das letras, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis.** 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

_____. O projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: **Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, 1994.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, Anterita Cristina de Souza (org). **Fundamentos do trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza; tradução de Silvana Cobucci Leite. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação permanente do professorado:** novas tendências; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária; tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto;** tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época: v.2.

_____. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: Ilma Passos Alencastro Veiga; Cristina Maria d'Ávila (Orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2. Rio de Janeiro, 2000.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Círculo do Livro Ltda. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Maria da Graça Nicoletti Misukami (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

MOREIRA, Antonio F. B. **Revista Educar**. Currículo, Cultura e Formação de Professores. Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

_____. **A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll**. Cad. Pesq., n. 100, p. 93-107, Mar. 1997.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas: Alínea, 2002.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como Exercício do Poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Implicações do Caráter Político da Educação para a Administração da Escola Pública. In: Maria Vieira Silva e Maria Alejandra Corbalán (orgs). **Dimensões políticas da educação contemporânea**. Campinas: ed. Alínea, 2009.

_____. **Diretor escolar ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: ambições e limites**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teoria e prática. In: **Aprendizagem e trabalho pedagógico**, Carmen V. R. Tacca (org). Campinas: Alínea, 2008.

REY, Fernando Gonzáles. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**; tradução de Macel Aristide Ferrada da Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANOVSKI, Joana P. MARTINS, Pura L. O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

SANDER, Benno. **Administração da educação e relevância cultural**. Disponível em: http://www.bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=21- Acesso em 30/12/2016.

SAVIANI, Demerval, DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores associados, 2012.

_____. **Escola e Democracia: Teorias da educação; Curvatura da vara; Onze teses sobre educação e política**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

SILVA, Jefferson I. da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo. Cortez, 1992.

SINOP. **Decreto de Lei nº 815/204** de 30 de novembro de 2004. Institui o sistema municipal de ensino.

_____. **Decreto de Lei nº 101/2014**, de 29 de maio de 2014. Institui o Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Sinop.

_____. **Decreto nº 104/2014** de 30 de maio de 2014. Homologa a instrução normativa 003/2014 da secretaria municipal de educação que institui, no âmbito de ação da SME a Sala de Formação pela Escola.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Disponível em: ivotonet.xpg.uol.com.br/. Acesso em 29 de julho de 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC** n. 143, p. 66-78, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Ilma Passos Alencastro Veiga e Marília Fonseca (orgs): **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: Ilma Passo Alencastro Veiga (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: Ilma Passos A. Veiga (org) **Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

WOGEL, Livio dos Santos. **Ócio do ofício**: contribuições da pedagogia do ócio para a formação de professores. Cuiabá: Dissertação de Mestrado, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar, tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZITKOSKI, Jaime J. Dialética. In: Danilo R. Strech, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (Orgs) **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

APÊNDICES

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

PERFIL DO PROFESSOR

- 1- Nome: _____
- 2- Sexo:
- Mas ()
- Fem ()
- 3- Telefone: _____
- 4- Escola: _____
- 5- Ano/série: _____
- 6- Tempo de atuação no magistério:
- () 1 a 5 anos
- () 5 a 10 anos
- () 10 a 15 anos
- () 15 a 20 anos
- () 20 a 25 anos
- 7- Experiência profissional:
- () Direção/ tempo _____
- () Coordenação/tempo _____
- () Ens. Fundamental/tempo _____
- () Ens. Médio/tempo _____
- () Outros/especifique/tempo _____
- 8- Vínculo:
- () Efetivo
- () Contrato
- 9- Formação:
- a) Ensino médio:
- () Técnico
- () Propedêutico
- () Magistério
- () Outros

b) Graduação:

Curso: _____

Instituição: _____

Ano: _____

c) Especialização:

Área: _____

Instituição: _____

Ano: _____

d) Mestrado:

Área: _____

Instituição: _____

Ano: _____

e) Doutorado:

Área: _____

Instituição: _____

Ano: _____

10 – Participa de curso de formação continuada? () sim () não

() Formação pela escola

() PNAIC

() Centro de Formação

() Outros

Se outros qual? _____

11 – Concordo em participar da pesquisa na condição de sujeito:

() Sim

() Não

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

Questionário inicial

Pseudônimo: _____

Considerando que sua escola de atuação possui um Projeto de Formação centrada na escola como forma de melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos, responda com maior número de informações possível, as questões a seguir:

1. Você conhece o Projeto de Formação centrado na escola?

Sim ()

Não ()

2. Que relação tem o Projeto de Formação centrado na escola com o Projeto Político pedagógico (PPP)?

3. Como se deu sua participação no desenvolvimento do Projeto de Formação pela escola?

4. Que conteúdos foram estudados nas formações realizadas?

5. Como você concebe o Projeto de Formação pela escola?

6. De que forma o projeto de formação pela escola contribui para sua prática pedagógica?

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

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1 O que você entende por educação?
- 2 Na sua percepção, qual a relação entre educação e escola?
- 3 Qual a relação entre prática pedagógica e educação na sua concepção?
- 4 Que relação você estabelece entre educação e sala de aula?
- 5 Educação e desenvolvimento humano. Que relação que você percebe nestes elementos?
- 6 O que você pensa sobre a formação permanente de professores?
- 7 Como você relaciona a formação pela escola com o PPP?
- 8 Na sua prática, em sala de aula, você leva em consideração a formação pela escola?
- 9 Fora a formação pela escola, você procura outra formação?
- 10 Quais? Fale sobre elas.
- 11 O que te motiva a participar da formação pela escola?
- 12 Os conteúdos da formação desenvolvida na escola, te ajudam no trabalho em sala de aula?
- 13 No seu planejamento, você leva em consideração o que está no PPP?
- 14 Como você pensa a sua prática pedagógica?
- 15 Como é seu planejamento? Que recursos, estratégias e metodologia utiliza?
- 16 Como você relaciona teoria e prática?
- 17 Algo mais sobre a sua prática que você que não falou e gostaria de deixar aqui registrado?

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

CARTA DE SOLICITAÇÃO

Ao Diretor (a)

Eu SOLANGE ANA DALLA VECCHIA, telefone: (66) 9606-9056, e-mail: solvecchia@yahoo.com.br, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e-mail: ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone: (66) 3410-4035/3410-4038, sob orientação do Professor Doutor ADEMAR DE LIMA CARVALHO, a quem poderá se contatar através do telefone: (66) 9984 - 5207 ou e-mail ademarc@terra.com.br. Solicito a autorização para realização da pesquisa de campo nesta Unidade Educativa. Tal pesquisa é parte fundamental para o desenvolvimento e conclusão do curso de Mestrado. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos, que, em linhas gerais é analisar o desenvolvimento do projeto de formação centrado na escola bem como as concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública do município de Sinop/MT. Para o desenvolvimento da pesquisa necessito cópias do Projeto Político Pedagógico e do Projeto de Formação da escola. Reafirmo que os dados observados serão publicados estritamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente

Mestranda: Solange Ana Dalla Vecchia

Sinop - MT, ____ de _____ 2016.

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa de campo desenvolvida por SOLANGE ANA DALLA VECCHIA, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais sob orientação do Professor Doutor ADEMAR DE LIMA CARVALHO, a quem poderei contatar através do telefone: (66) 9984 - 5207 ou e-mail ademarc@terra.com.br, quando julgar oportuno. Declaro também participar de entrevista _____ identificada _____ através _____ do _____ pseudônimo _____ de _____, permitir a observação em sala de aula e o planejamento pedagógico pela pesquisadora. Concordo em participar por livre e espontânea vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do município de Sinop, Estado de Mato Grosso. O acesso às informações fornecidas por mim e a análise dos dados coletados se fará apenas pela pesquisadora e seu orientador. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como acesso ao resultado final da pesquisa.

Sinop - MT, ____ de _____ 2016.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____

Assinatura do (a) testemunha (a): _____