



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



MARIA ALBANISA DE OLIVEIRA CARLUCCI

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE
UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT**

Rondonópolis – MT

2019

MARIA ALBANISA DE OLIVEIRA CARLUCCI

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE
UMA UNIDADE EDUCATIVA 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

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C285p CARLUCCI, Maria Albanisa de Oliveira.
O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: : O CONTEXTO
DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT / Maria Albanisa de Oliveira
CARLUCCI. -- 2019
169 f. ; 30 cm.

Orientador: Ademar de Lima Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Formação centrada e permanente. 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 - CUR
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT"

AUTOR: Mestranda Maria Albanisa de Oliveira Carlucci

Dissertação defendida e aprovada em 19/02/2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Rosana Maria Martins
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) Lóriége Pessoa Bitencourt
Instituição : UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO/UNEMAT

Examinador Suplente Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 19/02/2019.

Dedico este trabalho ao meu filho Hugo, sua existência me fez compreender o significado do amor incondicional e verdadeiro e insistir na luta por um mundo permeado pela justiça e igualdade. Ao meu esposo, por incentivar a realização dos meus sonhos. Aos meus pais, meus exemplos de luta, humildade e respeito pelo próximo.

AGRADECIMENTOS

Não teria forças próprias para tal legado se não fosse a magnitude de Deus, por isso agradeço ao criador de todas as coisas, ele é o Senhor da minha vida. Sempre me deu força nas batalhas dessa guerra que tem por tema a vida. Sempre foi e sempre será ao que primeiro irei recorrer.

Ao meu filho amado, Hugo José, que compartilhou das minhas angústias e sempre teve uma palavra de entusiasmo na realização dos meus sonhos.

Ao meu esposo, que me apoiou com muita paciência e soube compreender as minhas escolhas e entender minha ausência, sempre com uma palavra amiga, diante das minhas aflições.

Aos meus queridos e amados pais, Francisco e Francisca, que representam um exemplo de caráter, bondade e luta. Muito contribuíram na minha formação humana e permanecem no incentivo pela construção de cada capítulo da minha história.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, a quem chamo de mestre, pela oportunidade de estabelecer, diante da dialogicidade, a produção do conhecimento e ampliar minha compreensão sobre o mundo, sobre os motivos pelos quais estamos nele e a importância da luta pela igualdade. Pela autonomia e segurança que me fez superar os desafios e limitações, minha admiração e gratidão.

Aos meus amigos forasteiros: Sandra e Dário, amigos sempre presentes, em todos os momentos, que dividiram comigo conhecimentos, angústias e vitórias, ajudando-me a me emancipar como sujeito, a cada dia.

Meus agradecimentos aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Rondonópolis, que contribuíram com seus conhecimentos, promovendo e mediando importantes discussões no período de mestrado. Agradeço também à equipe da Secretaria do Programa, que sempre desenvolveram seu trabalho com competência e carinho.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Sinop, pelo apoio incondicional no processo de afastamento para qualificação. Meus agradecimentos à escola lócus da pesquisa, que prontamente me acolheu e me proporcionou momentos favoráveis ao desenvolvimento da pesquisa. Em especial, aos professores, sujeitos da pesquisa, pela disposição com que colaboraram com a coleta de dados e observações.

Às professoras da banca examinadora, Dra. Rosana Maria Martins e Dra. Lóriége Pessoa Bitencourt, pelas contribuições valiosas apresentadas a esta dissertação.

A todos os amigos do mestrado, aos quais chamo de família, pois foi esse o sentimento que me foi passado desde o primeiro momento de contato. Sempre me acolheram e auxiliaram de forma incondicional. Não me intimido em pronunciar que esta foi a melhor turma.

À cidade de Rondonópolis, pela acolhida nestes dois anos. Às pessoas que por consequência do mestrado conheci e que guardarei no meu coração eternamente. De modo particular, a duas famílias: Calixto e Cuervo, pelo acolhimento e carinho, minha eterna gratidão.

Um agradecimento especial a minha querida amiga Rafaela Alves Scaramal, pelo acolhimento, carinho, compreensão e atenção aos meus conflitos internos. Sou grata por tudo que fez por mim.

Não poderia finalizar sem agradecer quem me guiou no “caminho das pedras”, antes e durante o tempo de mestrado. Sempre esteve presente, incentivando, fornecendo todo o referencial necessário, conduzindo, acreditando na minha força e capacidade. A você, minha amiga Solange Ana Dalla Vecchia, meu eterno carinho. Muito obrigada!

Enfim, agradeço ao mestrado, por me proporcionar tantos conhecimentos, pela formação humana, por descortinar possibilidades, por me fazer compreender minhas próprias limitações e inconclusão como ser, e a importância de manter, continuamente, a busca para protagonizar a transformação segundo um ideal: esperar uma sociedade justa e de igualdade para todos.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”

(PAULO FREIRE)

RESUMO

A presente produção versa sobre uma pesquisa que resultou de diálogo e estudo no âmbito do mestrado em Educação, 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 (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR). A questão central que envolve a problemática da pesquisa foi: “Como a formação pela escola é concebida e qual a contribuição dessa formação na ressignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula?”. Como objetivo geral, a pesquisa pretende investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar. Este trabalho investigativo foi desenvolvido em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Sinop, Mato Grosso, tendo como sujeitos participantes cinco professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sendo um de cada turma, já que o quarto e o quinto ano desenvolvem as atividades com mais de um professor. Para a análise dos dados, a pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa numa perspectiva dialética, fundamentada em autores como Konder (2008), Bogdan e Biklen (1994), Oliveira (2016), Rodriguez (2014), tendo como possibilidade a compreensão dos fenômenos sociais, num movimento capaz de possibilitar e atingir o cerne da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a efetivação deste estudo, no intuito de apreender o movimento do objeto de estudo, foram a entrevista semiestruturada, a análise documental, a observação direta em sala de aula e dos momentos de formação que acontecem na escola. A educação é aqui estudada numa visão libertadora, progressista, crítica/consciente numa direção da práxis. Diante dessas concepções, apresento autores que contribuíram com o diálogo para compreender educação, formação e prática pedagógica: Franco (2012), Freitas (2004), Paro (2008), Godoy (2009), Carvalho (2005; 2017), Veiga (2009), Brandão (1982), Imbernón (2009; 2016), Freire (1977; 1996; 2001), entre outros, que defendem uma formação no próprio contexto de atuação, num processo reflexivo a partir da realidade para a práxis humana. A escola que sediou a pesquisa tem um projeto de formação no qual os estudos têm a colaboração de professores da Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Os dados apontaram que os professores são conscientes do quanto a formação na escola é importante, por subsidiar a reflexão da prática pedagógica. Dessa forma, mesmo admitindo a existência de lacunas, atribuem as mudanças em suas práticas à formação centrada na escola, a qual possibilita reflexão, avaliação e organização do trabalho pedagógico a partir de sua realidade concreta. Porém, a demanda de documentos enviados pela Secretaria subtrai o tempo de estudos e discussões, e pouco resta para o aprofundamento do que diz respeito às práticas pedagógicas. Nesse sentido, há necessidade de uma reestruturação capaz de favorecer uma configuração de formação centrada na escola numa perspectiva permanente e que possa propiciar a autoformação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação. Formação centrada e permanente. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present production discusses a research which resulted from dialogue and study in the scope of master's in Education, linked to the Graduate Program in Education of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Mato Grosso, University Campus of Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR). The central issue which involves the problematic of the research was: "How is the teacher education in school developed and what is the contribution of this education in the redimensioning of the pedagogical practice of the teacher in the classroom?". As main objective, the research intends to investigate if the teacher education centered in the school favors the analysis and the reflection by the teachers and the contribution in the redimensioning of the pedagogical practice in the school context. This investigative task was developed in a public school of the Municipal Teaching System of Sinop, Mato Grosso, having as subject participants five teachers of first to fifth grade of basic education, being one from each class, since fourth and fifth grade develop activities with more than one teacher. For the data analysis, the research presents a qualitative approach in a dialectical perspective, based on authors like Konder (2008), Bogdan and Biklen (1994), Oliveira (2016), Rodriguez (2014), having as possibility the comprehension of the social phenomena, in a movement capable of enabling and reaching the research core. The instruments utilized for the realization of this study, in an attempt of learning the movement of the object of study, were the semi structured interview, the documental analysis, the direct observation in the classroom and the moments of teacher education which happen in the school. The education is here studied in a liberating, progressive, critical/conscious perspective in a direction of the praxis. In the face of such conception, authors which contributed with the dialogue in order to comprehend education, teacher education and pedagogical practice are presented: Franco (2012), Freitas (2004), Paro (2008), Godoy (2009), Carvalho (2005; 2017), Veiga (2009), Brandão (1982), Imbernón (2009; 2016), Freire (1977; 1996; 2001), among others, who defend teacher education in the particular context of practice, in a reflexive process from the reality to the human praxis. The school which hosted the research has a project of education in which the studies have the collaboration of teachers from the Education and Language Faculty (FAEL) of the State University of Mato Grosso (UNEMAT). The data pointed out that the teachers are conscious of how much the teacher education in the school is important, for subsidizing the reflection of the pedagogical practice. Therefore, even though they admit the existence of gaps, they attribute the changes in their practice to the teacher education centered in the school, which enables reflection, evaluation and organization of the pedagogical work from their concrete reality. However, the demand of the documents sent by the Department subtracts time of study and discussions, and little is left for the further development of what refers to pedagogical practices. In this respect, there is the need of a restructuring capable of favoring a configuration of teacher education centered in the school in a permanent perspective and which can provide the self-development of the individuals.

Keywords: Education. Centered and Permanent Teacher Education. Pedagogical Practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEPREVE	Associação de Ensino de Presidente Venceslau
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEARPA	Conselho Estadual das Associações das Revendas de Produtos Agropecuários
CEFORME	Centro de Formação Continuada Rede Municipal de Ensino de Sinop
CUR	Centro Universitário de Rondonópolis
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAEL	Faculdade de Educação e Linguagem
FAROL	Faculdade de Rolim de Moura
FIFASUL	Faculdades Integradas de Fátima do Sul
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEPP	Jovens Empreendedores Primeiros Passos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCCS	Plano de Cargos e Carreira do Servidor
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
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SFE	Sala de Formação pela Escola
SME	Secretaria Municipal de Educação

UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UHS	Usina Hidrelétrica de Sinop
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFLOR	Universidade de Alta Floresta
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo: unidade e alunos	41
Quadro 2 – Caracterização dos atores sociais da pesquisa/Critérios	43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO, LÓCUS DA PESQUISA E ATORES SOCIAIS	18
2.1 Conceituando o método.....	21
2.2 Prática pedagógica: origem e percurso da pesquisa	26
2.3 Definição dos instrumentos requeridos pela pesquisa	31
2.4 Peculiaridades do campo de pesquisa	35
2.5 Os atores sociais envolvidos na pesquisa	41
3 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	46
3.1 Concepção de educação, escola e prática pedagógica	50
3.2 Educação e prática pedagógica pensada para a autonomia do educando	64
3.2.1 Educação como teoria do conhecimento	70
3.2.2 Da formação docente para a práxis humana	75
3.2.3 Formação de professores como possibilidade de uma prática de libertação e emancipação	84
4 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: COMPREENSÃO DO MOVIMENTO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DO CONTEXTO EM ANÁLISE	95
4.1 Política municipal para formação de professores	97
4.2 Projeto Político Pedagógico	102
4.3 Formação pela escola: constituição e organização	115
4.3.1 A contribuição da formação para a prática pedagógica do professor	120
4.3.2 Concepções: um diálogo com os professores	126
4.4 Formação: a relação com a prática pedagógica do professor em sala de aula	137
4.4.1 A prática pedagógica na sala de aula	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
6 REFERÊNCIAS.....	155
Apêndice 1 – Carta de solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Sinop...	158
Apêndice 2 – Carta de solicitação à escola para a pesquisa de campo.....	159
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
Apêndice 4 – Formulário para o perfil do professor/critérios para participante da pesquisa	162
Apêndice 5 – Roteiro de Entrevista.....	164
Apêndice 6 – Roteiro de observação dos momentos de formação pela escola.....	165
Apêndice 7 – Roteiro de observação em sala/Prática pedagógica.....	166
Apêndice 8 – Carta de anuência da Secretaria Municipal de Educação de Sinop....	167
Apêndice 9 – Carta de anuência da Diretora da Escola lócus da pesquisa.....	168

1 INTRODUÇÃO

“Não gostaria de discutir a esperança na prática educativa como se ela lhe fosse algo estranho, como se vivê-la esperada ou desesperadamente fosse um problema de seus sujeitos, afetando-a apenas adjetivamente. Pelo contrário, é como algo que faz parte dessa prática, de sua natureza, como forma de ação especificamente humana que, mais uma vez, volto a refletir sobre ela.”

(PAULO FREIRE)

No compromisso com o processo educativo, num movimento de ação/reflexão/ação, apresenta-se, nesta pesquisa, a finalidade de transformação do contexto social, a partir da realidade de inserção dos sujeitos, da possibilidade de diálogo e das relações com o outro e com o mundo/coletividade, numa tentativa de subsidiar a direção da práxis humana.

A constituição deste estudo partiu das indagações do contexto educacional, diante da minha trajetória profissional, no trabalho com a formação de professores, sob uma perspectiva de educação para além do espaço sistematizado de escolarização. Nesse sentido, muitas indagações ressoavam quanto às concepções dos professores e à configuração desses espaços como momento de reflexibilidade em relação às suas práticas em sala de aula.

Diante destas indagações é que procuro compreender as contribuições da formação que acontece no contexto em que os professores estão inseridos. Convém destacar que a formação docente tem se configurado como importante instrumento de melhoria do trabalho do professor e também na dinâmica da valorização profissional diante das políticas educacionais.

A temática desta pesquisa foi proposta buscando a compreensão sobre a formação centrada na escola e a contribuição na resignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula. Uma formação pensada para além dos conteúdos curriculares sistematizados, mas um espaço constituído de significados que sejam possibilitadores da práxis.

A minha experiência profissional proporcionou-me todo um arcabouço de informações do contexto da escola, ao mesmo tempo em que me estimulou a ampliar a compreensão de forma mais sistemática sobre o projeto Sala de Formação pela Escola (SFE) e as contribuições para a efetivação do trabalho do professor. Ante o exposto, apresento como tema desta pesquisa: O processo de formação centrado na escola: o contexto de uma unidade educativa de Sinop-MT.

A formação de professores se constitui alvo de atenções diversas, frente aos desafios e exigências impostas pelas transformações evidenciadas na sociedade contemporânea. Esse

momento se apresenta, no campo educacional, como uma possibilidade de contribuição ao fazer pedagógico, principalmente em relação às práticas dos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista as necessidades e características próprias das crianças.

Quando discorro sobre a formação docente, desejo enfatizar um espaço onde os professores possam estabelecer uma relação dialógica, uma reflexão crítica acerca da prática na ressignificação de saberes, produzindo conhecimentos que contribuam tanto para o bom desenvolvimento de suas práticas pedagógicas como para a formação política e humana, numa relação de práxis.

Muitos trabalhos já foram desenvolvidos envolvendo esses conceitos sobre formação docente e práticas pedagógicas. Contudo, as constantes transformações no campo educacional levam os pesquisadores a buscarem respostas possíveis as suas indagações referentes aos momentos de formação e as contribuições que possam exercer sobre a ação docente. Por isso a necessidade da permanente ampliação de pesquisas na busca de novos elementos que oportunizem melhorias ao trabalho docente.

Dentre as produções que já enfatizaram essa temática, destaco os trabalhos na área da formação centrada na escola, mais precisamente os que possuem como foco a prática docente e educativa de professores que dela participam e suas reflexões sobre a reconfiguração da prática no processo de ensino-aprendizagem, bem como as transformações da prática a partir das formações que acontecem na escola, pensadas pelos profissionais que nela atuam.

Recorrendo a consultas em portais referentes a produções que envolvessem a temática sobre a formação continuada de professores e sua relação com as práticas pedagógicas, foi possível observar uma significativa quantidade de produções que abordam esta temática. Portanto, a distinção incidirá no tempo e espaço, no que tange à pesquisa ora apresentada.

A apreciação das produções foi relevante para a construção do referencial teórico, mas o tema, por sua importância, requer uma análise constante e aprofundamento de averiguações sobre a formação continuada pela escola e as contribuições essenciais na reflexão de suas práticas pedagógicas.

Para efetivar uma formação idealizada numa perspectiva crítico-reflexiva, é necessário um espaço em que os docentes possam agir com autonomia na construção das próprias práticas. Autonomia tal como pensada por Freire (1977), como um princípio pedagógico dos educadores progressistas e elemento libertador do ser humano. Nesse sentido, a formação centrada na escola se configura como momento de construção dessa autonomia, de discussão e de reflexão, como possibilidade de mudança da realidade em que estão inseridos.

Freire (1979) assegura que:

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 1979, p. 50).

A atuação pautada na reflexibilidade dos sujeitos é fundamental para a compreensão do seu contexto de vivência de forma mais crítica. Nesse procedimento, os sujeitos vão se construindo por meio do diálogo e da coletividade, de modo que possam se tornar independentes, em um processo de constante transformação.

O conjunto de estudos e de experiências vividos acabaram por fazer nascer um interesse diante da problemática desta pesquisa: Como a formação pela escola é concebida e qual a contribuição na ressignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula?

Deste questionamento, surgiu como objetivo geral: Investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar. Subsequentemente, ocorreu o desdobramento nos seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a existência do projeto de formação na escola e quais são as temáticas estudadas pelo grupo; b) analisar o projeto Sala de Formação pela Escola (SFE) e sua contribuição para o aprimoramento do planejamento e realização na prática de sala de aula; c) identificar se as temáticas estudadas na formação têm contribuído para melhorar a prática do ponto de vista dos professores; d) identificar as intencionalidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a ação docente no contexto escolar; e e) averiguar como os professores concebem educação, formação e prática.

Para esta pesquisa, utilizo a dialética como método, sob a perspectiva freiriana, numa abordagem qualitativa; como instrumentos, foram utilizadas a entrevista semiestruturada, a observação da prática e dos momentos de formação, a análise documental – do PPP e do Projeto de SFE –, para compreender o movimento entre a formação e a prática pedagógica. Para participar como sujeitos da pesquisa, foram convidados cinco professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, sendo um de cada ano/turma de uma escola municipal de Sinop-MT.

A estrutura do trabalho foi organizada a partir de capítulos articulados e distribuídos da seguinte forma: no primeiro capítulo, denominado “Percurso metodológico, lócus da

pesquisa e atores sociais”, descrevo todo o percurso metodológico desenvolvido na escola, campo de investigação, em que conceituo e justifico a opção do método dialético numa perspectiva freiriana. Também apresento a definição dos instrumentos e procedimentos empregados na coleta de dados e requeridos pela pesquisa. Busco, portanto, mostrar as peculiaridades e os atores sociais envolvidos nesse estudo investigativo.

No capítulo 2, intitulado “Educação, formação e prática pedagógica”, procuro organizar as intenções, características, conceitos e concepções vinculados à educação, formação e prática pedagógica, alicerçados ao pressuposto da pedagogia crítica, pensada na possibilidade de autonomia, libertação e emancipação para práxis humana numa proposta freiriana. Freire é quem sustenta a compreensão sobre uma educação de diálogo, responsabilidade política de mudança: como prática de liberdade, emancipação, ação/reflexão, autonomia pensada na práxis humana. Este capítulo está organizado em subitens, a fim de levar os leitores à melhor compreensão do aporte teórico da pesquisa.

O capítulo 3, nomeado “Formação Centrada na Escola: compreensão do movimento entre formação e prática do contexto em análise”, aborda o processo de análise dos documentos: Política de Formação do Município, PPP e Projeto de SFE, num movimento com a observação da formação centrada na escola e da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula. Na análise, busco a congruência e as concepções expostas nos documentos com o trabalho desenvolvido na escola campo de pesquisa. Evidencio, dialeticamente as concepções dos professores, entre discurso diante do diálogo da entrevista, e sua atuação docente. Perante os dados da observação, formação centrada na escola, prática e das narrações das entrevistas, apresento como está organizada e quais contribuições para a prática em sala de aula. Por fim, analiso a relação professor/aluno e a organização e efetivação do trabalho do professor.

Nas considerações finais, realizo uma reflexão, numa perspectiva de formação centrada, permanente, que possa conduzir à autoformação dos sujeitos, contribuindo, de fato com as mudanças no trabalho do professor e para a formação humana.

2 PERCURSO METODOLÓGICO, LÓCUS DA PESQUISA E ATORES SOCIAIS

O percurso de uma pesquisa, em toda sua complexidade, apresenta vertentes que requerem do pesquisador muita disciplina, interação e referenciais que possam contribuir com esse delicado processo de iniciação nos caminhos da pesquisa. Os momentos oportunizados pelo mestrado, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis – PPGEduc/UFMT/CUR, forneceram elementos para conceber a vida humana em sociedade pela convivência e pelas exaustivas e enriquecedoras leituras e debates.

A busca pelo conhecimento no diálogo, numa perspectiva dialética, foi componente inspirador para a compreensão dos problemas que desafiam o mundo da contemporaneidade. Desse mesmo movimento, emergiram questionamentos relacionados às contradições da educação e às dificuldades que, principalmente, a classe trabalhadora enfrenta nas lutas pelo direito a uma educação de boa qualidade.

O pensamento de Freire forneceu embasamento para o entendimento da luta de libertação dos oprimidos, que sofrem as exclusões pelo poder dominante, numa sociedade determinada pela condição do ter mais, de pensamento mercadológico e de produção e adestramento do sujeito, deixando a condição de busca do ser mais relegada a segundo plano. Esses diálogos e debates ofereceram elementos capazes de conscientização diante do contexto que subsidiou os significados da pesquisa. Incorporados ao contexto de investigação, expressam tais significados e dão sentido às relações sociais e a composição e disposição que o sistema educacional está construindo.

A utilização do método tenciona uma proposição de superar o relacionamento entre teoria e prática numa conquista que possa negar a realização de ações num nível idealista. A opção se justifica por proporcionar a compreensão da relação entre sujeito e objeto e a sua convivência no contexto, na possibilidade de problematizar a realidade e transformá-la. Sendo assim, é possível compreender o movimento entre mundo e consciência para transformação e perceber o processo educacional e as possibilidades de mudança dos sujeitos envolvidos nessa realidade.

Elegi, dessa forma, o método fenomenológico-dialético na perspectiva do pensamento de Freire. Ele próprio declarava ser este o seu ponto de partida: “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica”, deixando clara sua posição e ressaltando a importância de o discurso e a prática percorrerem o caminho juntos, de forma dialética. Ainda reitera o autor que:

A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, prática e teoria foi sempre dialética e não mecânica [...] Numa perspectiva não objetivista mecanicista, nem subjetivista, mas dialética, mundo e consciência se dão, como disse Sartre, simultaneamente. A consciência de mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo (FREIRE, 2014, p. 102-103).

Sendo assim, uma investigação numa perspectiva de diálogo, ação/reflexão, possibilita aos sujeitos elementos que possam contribuir na construção do pensamento crítico, logo consciente. No entanto, é necessário a compreensão do ponto de partida para construção do conhecimento, um pensar reflexivo de coletividade para entender o fenômeno educativo em relação às práticas pedagógicas.

O primeiro capítulo desta dissertação tem a intenção de apresentar os caminhos percorridos na investigação do objeto da pesquisa, bem como o método, os instrumentos e as técnicas utilizadas e que permitiram o conhecimento no sentido de construir embasamentos para compreender a ação do trabalho e concepções dos professores, sujeitos da presente investigação.

Esta pesquisa é compreendida como uma atividade sistemática pela qual procurei respostas a uma problemática com intencionalidade diante de um objetivo, sendo necessários rigor e meta no que pretendi alcançar. Nesse sentido, realizei uma interação entre os dados coletados no contexto investigado e o referencial teórico que direciona a pesquisa. Toda investigação é embasada em um método, para que os objetivos possam ser respondidos, pois é ele o caminho que permite ao pesquisador chegar a um dado conhecimento.

Não se pode esquecer de que as ciências humanas são ainda, muito criticadas – ainda há aqueles que nem as consideram ciências – e que o nível de insatisfação dos estudantes quanto ao andamento dos trabalhos de pesquisa está muito vivo entre nós. Feliz ou infelizmente, somos obrigados a admitir que epistemologias, as teorias e os procedimentos metodológicos das ciências humanas não nos têm dado muita segurança, porque também não estão seguros de si mesmos (POTIGUARA, 2005, p. 21-22).

Para que uma produção possa ser respaldada de rigorosidade e coerência, é necessário apresentar a concepção metodológica adotada na pesquisa, a estrutura das etapas da investigação, os instrumentos de pesquisa e as fontes de informação. As fontes dessas informações devem se apresentar com coerência, fundamental para que não se tenha uma visão pluralista, com elementos dos diversos sistemas, se distanciando do método ideal para a realização da pesquisa.

Diante do que foi destacado, ainda, a falta de disciplina pode impedir o investigador de interpretar a real situação da problemática em relação ao seu objeto de estudo, provocando um desvio do foco, desconsiderando, diante do objeto, o que é fundamental para a pesquisa e adotando uma direção de superficialidade com problemas aparentes, ao invés de centrar no que se revela como importante e basilar quanto ao que foi proposto para investigação.

Por se tratar de uma pesquisa em educação e situada no campo das Ciências Humanas e Sociais, apresento um estudo dos fenômenos desta área e suas inter-relações. Esse é um campo fértil, já que o ser humano é um sujeito de relação, pensamento, reflexivo e de ação, histórico, social e político, que interage e dialoga com seus semelhantes e com o mundo em que está inserido. Contudo, diante das adversidades e conflitos da sociedade globalizada, vivendo em conjunturas de condições sub-humanas e lastimáveis; esse sujeito, dentro dessa contextualização, se mostra comum a ideologia individualista e deterioração das relações humanas.

A ideologia individualista, base desta estrutura social na qual vivemos, tem eliminado as estruturas imaginárias e simbólicas predominantes. O homem é, hoje, materialista, individualista e busca sua realização na competição e na concorrência. O equilíbrio social, produto dos afrontamentos de interesses individuais, apresenta cada vez mais uma natureza exploratória de enormes consequências (POTIGUARA, 2005, p.12).

Diante disso, uma sociedade de ação pela razão do “ter” constitui sua história, numa ânsia de favorecimento individual pela força e egocentrismo, pela exigência da produção do economicismo. Nesse aspecto, além dessa ordem econômica o homem se torna aprisionado ante sua atividade de trabalho, sufocado em seu caráter natural. Nessa relação de pragmatismo o ser humano se torna cada vez mais centrado em seu êxito, ignorando as questões de vida em sociedade.

Uma sociedade é constituída de sujeitos e de suas relações com o outro e com a realidade. Procuro, portanto, apresentar essa relação bem como todo o processo de critérios de escolha dos sujeitos e lócus da pesquisa. Realizo uma breve caracterização do tempo/espço, a qual compreende uma escola da Rede Municipal de Educação de Sinop-MT, em que acontece a formação pela escola e que se tornou lócus desta pesquisa.

Elucido como ocorreu o processo da coleta de dados e a procedência da organização e participação, com objetivo de observar os momentos de formação pela escola que acontecem no contexto do campo de pesquisa, das práticas dos professores do primeiro ao quinto ano e também a inquirição dos documentos e realização das entrevistas com os sujeitos participantes deste estudo.

2.1 Conceituando o método

Uma investigação no campo das Ciências Humanas e Sociais, vinculada à área educacional, tem como intuito estudar os fenômenos humanos e suas inter-relações. Os seres humanos são impulsionados pelo desejo do conhecimento, pela relação com o outro e com o mundo. Sendo assim, quando antecedida pela conscientização, conduz os sujeitos a uma interpretação sobre o contexto de inserção na possibilidade de condução a uma ação transformadora.

No discurso de práxis, o sujeito não dicotomiza o que profere do que realiza, ou seja, é uma síntese entre teoria, palavra e ação. No pensamento freiriano, a partir do momento em que há compreensão e consciência do real papel de desempenho do sujeito no mundo, é inevitável uma ação para a conclusão do que se objetiva, ocorrendo a possibilidade de transformação do eu e do outro, consequentemente, se transformam também as condições materiais e históricas da vida em sociedade.

O constante movimento da história, a realidade humana dialógica também é ponderada em sua narração como elemento dinâmico e não numa situação de imobilidade. Assim, o espaço contextual social, escolarizado, é tomado como base para o início dessa mudança.

Sendo a realidade dinâmica e de constantes transformações, a sociedade vai se modificando energicamente e o caminho dessas mudanças seguem uma direção de esperança. Os seres se constituem em suas relações e as transcendem por sua capacidade de diálogo consciente. Diante disso, são capazes de modificar a si e a sua realidade. Logo, uma pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2016) busca a compreensão do sujeito e suas relações, sendo relevante, no que diz respeito à construção do conhecimento. Bogdan e Biklen (1994) apresentam a pesquisa qualitativa como caracterizada pela definição, inferência e explicação dos fenômenos sociais. Pontuam que a importância da pesquisa está no processo e desenvolvimento da investigação, ao procurar entender o modo como os sujeitos envolvidos interpretam suas experiências e a realidade em que vivem.

Por se tratar de uma pesquisa fenomenológica dialética, “não há predominância de uma posição sobre a outra, pois o próprio diálogo em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando assim a revelação do novo na história” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 116). A metodologia não se respalda em procedimentos fechados, mas leva em consideração todo acontecimento humano e questões concretas da vida em sociedade, bem como na construção do conhecimento, numa postura social de transformação da realidade.

Streck, Redin e Zitkoski (2017) ressaltam que a atitude de transformação não se dá no vazio, ou sobre o nada, mas nesse ato transforma a realidade de mundo que vive, e se transforma pelo conhecimento, que é a ação. A ação inicial se dá pela interação dessa realidade e é aí que se insere o materialismo da fenomenologia; a percepção o aborda intencionalmente, na qual é sujeito de ação e recebe a ação transformadora. Tudo convencionado por sentidos, ou seja, recebe e dá significação ao que foi recebido, num sentido inconcluso que provoca uma nova concepção.

A escola se torna o contexto social das relações dos sujeitos, numa prática concreta de ações para a transformação do espaço em que estão inseridos, pela ação e reflexão, numa práxis humana. Esse é um ambiente fértil onde os cidadãos, pela sua ação, podem se constituir pela coletividade, como sujeitos políticos, históricos, sociais e dialógicos.

Freire (1996), em “Pedagogia da autonomia”, quando retoma a importância de uma postura e prática de dialogicidade, insiste em fazer menção à educação da corporificação, ou seja, a educação pelo exemplo/ação: tornar-se sujeito dessa ação é interagir com o outro para que possa descortinar a curiosidade e os saberes necessários a essa resignificação. É nessa relação com o outro que os sujeitos percebem a necessidade da efetivação de sua constituição como sujeitos do conhecimento, pelo diálogo crítico e consciente.

Assim sendo, esse diálogo não pode cumprir sua função de desempenho pensado no distanciamento do contexto histórico e social. Todo diálogo faz parte de uma realidade de mundo que os sujeitos, pelas experiências, “são instigados” pelo pensamento crítico e consciente a decisões, estabelecendo condições para o desenvolvimento de suas ações. Desse modo, a prática pedagógica não pode ser vista como um acontecimento distanciado das relações vinculadas à sociedade no tempo/espaço.

Ao afirmarem-se como sujeitos, são capazes de modificar as suas ações e contribuir, por meio da interação, na transformação de mundo, pois o recriam e transformam pelo engajamento de forma incansável. O engajamento, aqui, é definido como o compromisso por si, pelo outro e pela mudança da realidade, na práxis.

Konder (1992, p. 115) afirma que “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e para poderem alterá-la, transformando a si mesmos”. Portanto, o processo de reflexibilidade diante da teoria se faz necessário enquanto se modificam, se emancipam e se afirmam no mundo, pela ação. Nessa perspectiva, o autor ressalta, também, que “É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que

remete a ação que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos “(KONDER, 1992, p. 115).

Logo, nessa ação há possibilidade de compreensão de uma realidade, constituída de maneira equivocada a partir de uma concepção pragmática e utilitarista, calcada em um resultado final e não no advindo no processo. Dessa forma, o sujeito é capaz de intervir no mundo, sem perder o foco de compreensão. A interpretação e transformação não se apresentam desconectadas uma da outra, mas juntas, para favorecer o entendimento dessa realidade existente. Konder (1992, p. 124) salienta as exigências da práxis em relação ao sujeito: “O que a práxis exige do sujeito é que ele não se limite a interpretação; em nenhum momento, todavia, ela poderia prescindir do esforço interpretativo, que lhe permite corrigir-se autocriticamente, aperfeiçoar-se e alcançar seus objetivos, sua meta”.

Para alcançar seu propósito, a pesquisa assume um caráter de investigação, alicerçada no método fenomenológico-dialético, na perspectiva do pensamento de Paulo Freire. Importante frisar que a perspectiva dialética freiriana possui como fontes epistemológicas a visão dialética de Marx, na qual é dada grande relevância à relação entre diálogo e dialética. Freire (2011) enfatiza que no método histórico dialético, assumido em Marx, não se encontra a dicotomia, mas a crítica ao subjetivismo e psicologismo.

Freire afirma que a questão da história humana é considerada em sua dialogicidade e também como fenômeno em movimento, não como objeto de inércia. Nesse sentido, a escola se torna base e ponto de partida, com o atrelamento entre a fenomenologia e a dialética para fundamentar essa pesquisa. Nessa dependência, existe a possibilidade de conceber relações conscientes, que compreendam todo o contexto.

Utilizando-me de uma perspectiva qualitativa dialético-fenomenológica, pesquisei o contexto concreto da escola: a realidade da formação pela escola, a sala de aula, a voz dos professores na entrevista, no diálogo mais próximo com os envolvidos, nos documentos que permeiam essa realidade e todo o contexto que envolveu o processo investigativo.

Assim, o método propõe uma ideia de produção de conhecimento de maneira dialógica, intersubjetiva, ou seja, uma interação de reciprocidade em relação à dialética com a realidade de vivência dos sujeitos. Sua finalidade é problematizar e transformar esse contexto. Destaco, desse modo, uma metodologia que se preocupe com o processo de interpretação dos problemas do campo de estudo, da realidade da formação continuada pela escola e sua relação com a prática, sendo o que envolve a problemática da pesquisa ora apresentada. A metodologia privilegia o diálogo e a reflexão, numa perspectiva de mudanças qualitativas da realidade.

A fim de compreender a relação entre a formação continuada de professores e a prática pedagógica, a dialética procura oportunizar a compreensão dos elementos transformadores. Na perspectiva freiriana, o movimento dinâmico entre a reflexão e a prática é a base de uma dialética da ação docente e a reflexão sobre esse fazer cotidiano, ansiando, portanto, pelo novo como significação.

Numa pesquisa na qual se propõe analisar a prática pedagógica e a relação com a ação formativa dos professores, optei pela abordagem qualitativa, de modo a interpretar e analisar as concepções dos sujeitos, levando em conta todos os elementos de uma dada circunstância e as interações e influências incididas nessa reciprocidade. O processo metodológico, desenvolvido numa perspectiva qualitativa dialético-fenomenológica, se deteve ao contexto de realidade dos sujeitos, diante da prática educativa no âmbito escolar.

Uma pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2016, p. 37), é entendida como um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo, em seu contexto histórico e de acordo com sua estruturação. A autora declara ainda que:

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa, o(a) pesquisador(a) deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica (OLIVEIRA, 2016, p. 60).

Por conseguinte, é necessário que o pesquisador compreenda a importância de averiguar o contexto em sua totalidade e não se fixar em fatos isolados, mas analisar cada parte e a interação entre as mesmas, não simplesmente a soma delas, mas toda a complexidade dessa conjuntura da intencionalidade da pesquisa.

No posicionamento de Bogdan e Biklen (1994), as questões a investigar não se constituem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, igualmente, estabelecidas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Para os autores, uma abordagem qualitativa é sugerida quanto à necessidade de se aprofundar em estudos capazes de diagnosticar em profundidade a realidade a ser pesquisada. Uma aproximação da realidade pensada social e historicamente nos dá a oportunidade de conhecer o sujeito como ser transformador e transformado dentro desse processo de inconclusão, constituindo-se na sua incompletude.

Para Konder (2008), “na acepção moderna, dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Nesse sentido, esse método é o mais apropriado, visto que esta pesquisa visa investigar o processo do movimento entre formação continuada e as reais ressignificações oriundas desses momentos formativos.

Em se tratando da dialética, nada é permanente, tudo está em constante movimento e mudança. O materialismo histórico dialético é um método de análise do desenvolvimento, dando importância ao fato de que o sujeito se desenvolve de acordo com sua ação e transforma a natureza. Assim, conseqüentemente, diante dessa ação, impetra a transformação de si próprio.

O materialismo histórico dialético tem sua importância também para adentrar a compreensão da realidade social, uma vez que a dialética permite ao pesquisador ir fundo nas causas e conseqüências dos problemas, podendo, igualmente, entender as contradições, mediação e totalidade, suas semelhanças e grandezas qualitativas. Rodriguez (2014) inteira que:

O método materialismo histórico-dialético contribui para o processo de construção do conhecimento científico e social porque corresponde a uma atividade humana constante, na medida em que avança em prol de novos conhecimentos, permitindo uma maior aproximação ao real, com base no conhecimento social, historicamente produzido (RODRIGUEZ, 2014, p. 146).

Na perspectiva freiriana, a prática docente crítica é a base de um movimento dinâmico, dialético, entre a prática e a reflexão sobre esse fazer cotidiano, tendo a curiosidade como particularidade essencial nessa ação, permitindo que a reflexão sobre a prática vá se tornando crítica. Sendo assim, “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também” (FREIRE, 1996, p. 40).

Torna-se fundamental, então, o envolvimento dos sujeitos na ação educativa dos contextos escolarizados, pelo engajamento no processo de emancipação, como interlocutores compromissados, críticos e conscientes. É pertinente ressaltar que todo o planejamento faz parte dessa organização, para que, diante dessa ação, seja possível compreender a grande importância que a formação pela escola exerce na ressignificação de suas práticas pedagógicas.

A esperança idealista de que o conhecimento pode ser produzido pela criticidade consciente para transformação, é fortalecida pela finalidade e pelo agir a favor da classe popular, que é manipulada pelo poder em razão de particularidades. No entanto, é diante dos conflitos e contradições que se torna possível construir a cidadania, repensar a vida em sociedade para desempenhar uma ação de modo diferente. Pela criticidade e pelo diálogo, podemos visualizar o mundo como realidade inacabada, em constante transformação. É a proposição da educação humanista libertadora de Freire, em relação ao destino da humanidade.

2.2 Prática pedagógica: origem e percurso da pesquisa

Essa pesquisa estruturou-se diante de uma problemática que nasceu de muitas indagações pessoais em relação às contribuições referentes à formação pela escola e a ressignificação da prática pedagógica ao longo de minha própria trajetória profissional como professora, coordenadora, e, por fim, como diretora de uma escola nos anos de 2012 a 2015.

Formei-me em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em 2004, mas já atuava como professora da Rede Municipal de Ensino de Sinop, Mato Grosso, com curso de magistério, em contrato temporário. Essa experiência com o contexto educacional, bem como as contradições que envolvem esse campo, acabaram por me encantar sobremaneira. Antes mesmo de concluir o curso de nível superior, no desejo de compreender melhor a problemática que envolve essa conjuntura, dei continuidade aos estudos, com uma especialização em Educação Infantil/Alfabetização (Instituto Cuiabano de Educação), por se tratar de área de interesse, pois grande parte da minha experiência profissional já incidia no trabalho desenvolvido como professora na educação infantil e alfabetizadora nas séries iniciais do ensino fundamental.

Tão logo sobreveio a graduação, me efetivei por meio de concurso público na rede municipal de ensino em que já atuava como professora e onde desenvolvo minhas atividades profissionais até o momento.

No decorrer da carreira profissional, exerci a função de diretora de uma escola de Educação Infantil, período em que minha atenção se voltou a esta área de atuação, isto é, à gestão. Com isso, cursei uma especialização em Gestão Escolar pela UFMT de Cuiabá. Nessa mesma ocasião, trabalhei como professora substituta, em contrato temporário na Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da UNEMAT, no Campus de Sinop, no curso de Pedagogia,

ministrando as disciplinas de Metodologia e Estágio Curricular Supervisionado. O desenvolvimento dessas atividades profissionais me permitiu observar um cenário em que tanto o trabalho com a formação inicial do docente como com a formação continuada, apontavam para a necessidade de ampliação de conhecimentos, para melhor desempenhar meu trabalho diante da construção formativa desses sujeitos.

Sendo responsável pelo trabalho de formação pela escola, pude perceber a importância desses momentos. Com isso, emergiram questionamentos quanto à formação pela escola e sua relação diante das práticas docentes. Esses momentos tinham por objetivo a reflexão e discussão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula desses profissionais. Organizá-los e acompanhá-los fomentou novas indagações, que me levaram a ansiar compreender as concepções dos professores sobre as práticas pedagógicas diante das posturas em relação à ação desse trabalho.

A proposição para esta pesquisa teve como objeto de investigação a prática pedagógica desenvolvida nos cinco primeiros anos do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação do município de Sinop-MT, no que diz respeito à reflexão sobre a prática a partir das formações que acontecem na escola, pensada pelos profissionais que estão inseridos nesse contexto. A proposta foi envolver os professores que participavam dos encontros de formação pela escola, buscando entender o movimento sobre a prática pedagógica, desenvolvida a partir do diálogo e reflexão ocorridos nesses momentos.

A formação pela escola, no município, objetiva o fortalecimento da formação docente no contexto das unidades educativas. Foi instituída e homologada no município via decreto, com denominação de Sala de Formação pela Escola (SFE). Esses momentos são constituídos de projetos, emergidos do grupo de professores de cada unidade educativa. As temáticas estudadas são planejadas em acordo com o que os profissionais destacam e venham a conceber e admitir como relevância, para os momentos de discussões, sendo privilegiadas as questões concernentes às práticas pedagógicas. O grupo de cada unidade tem liberdade quanto à seleção dos assuntos a serem estudados, o que pode ser planejado pelo coletivo de professores juntamente com o coordenador pedagógico ou em parceria com as universidades do município.

O processo de elaboração dos projetos de formação e seu desenvolvimento nas unidades educativas são orientados, acompanhados e avaliados pelo Centro de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Sinop (CEFORME). Também é de responsabilidade do centro de formação disponibilizar profissionais capacitados que possam

contribuir com as formações que ocorrem nas escolas, bem como garantir a certificação dos participantes.

No que se refere à origem desta pesquisa, a opção pelo ensino fundamental se deu pelo motivo de distanciamento da minha “zona de conforto”, isto é, ao escolher o ensino fundamental, afastava-me das atividades desenvolvidas na educação infantil, área de atuação em que estava inserida já há bastante tempo. Pretendi, com isso, dar vida a uma pesquisa pensada de forma a me esquivar dos vícios e conceitos já concebidos como prontos e acabados, referentes à temática em questão. Afastar-me do costumeiro e realizar um processo investigativo nos anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de me apropriar de conceitos acerca da concepção da base de formação ética do aluno, na construção e ampliação de sua autonomia intelectual.

Outro motivo, não menos importante, que pesou nesta escolha são as possibilidades curriculares, de discussão e aprendizagem de valores e atitudes que permeiam a formação humana e cidadania, bem como a oportunidade de diálogo referente à aprendizagem, vivências e sua relação com a prática pedagógica.

Como critério para a participação nesta pesquisa, delimitei aqueles professores que atuavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e também que participavam da formação centrada na escola, tendo como foco a análise e reflexão sobre a prática docente, bem como a ressignificação do fazer pedagógico.

A proposição para esta pesquisa centra-se na reconfiguração da prática docente, desenvolvida numa escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação do município de Sinop-MT, cuja formação de professores se dá no contexto da escola.

O local de pesquisa foi definido levando em consideração o distanciamento da pesquisadora em relação às escolas de maior contato no centro urbano. Trata-se de uma das escolas no campo do município mais próxima da zona urbana, sendo de fácil acesso, o que favoreceu a pesquisa. Já a outra escola de campo do município está situada em uma área de assentamento rural, e extremamente distante da zona urbana, o que dificultaria o acesso. Diante disso, foi considerada a escola no campo mais próxima como fator facilitador das condições de pesquisa. Outro critério relevante para a escolha desta escola foi a inclusão da formação pela escola em seu PPP, informação obtida previamente, quando visitei os profissionais do CEFORME responsáveis pelo acompanhamento dos projetos SFE nas escolas do município.

Os trabalhos foram iniciados logo na sequência da aprovação pelo comitê de ética, no que tange ao projeto de pesquisa, em consonância com as atividades do primeiro semestre letivo do ano de 2018, intencionando acompanhar a atuação docente e os momentos de formação ocorridos na escola, assim como conhecer o campo e os atores sociais que acabaram por contribuir na compreensão do processo e alcance dos resultados almejados.

Foram as incertezas em relação a tantos questionamentos da prática pedagógica que me conduziram a este estudo. A intencionalidade era saber se a formação pela escola propiciava um espaço de diálogo e reflexão aos professores, colaborando na ação da prática pedagógica, na constituição de diferentes concepções quanto à atuação e na busca de novos significados à prática e formação humana.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1977, p. 93).

No contexto de uma formação na qual os envolvidos têm a possibilidade para se expressar, sem uma hierarquia para o diálogo, provavelmente esses saberes fluirão a partir das vivências da sua própria realidade, tornando-os mais flexíveis para refletir sobre sua prática de forma crítica e autônoma na transformação de suas ações, já que todos se constituem sujeitos do conhecimento. No entanto, diante da realidade de pesquisa, as contradições eram evidentes, tanto nos momentos de discussões como em relação às práticas.

Pesquisar implica uma temática e uma problemática aos questionamentos para os quais buscamos por respostas. Sendo assim, lembro que o tema desta pesquisa é: O processo de formação centrado na escola: O contexto de uma unidade educativa de Sinop-MT. Diante da temática, questiono: Como a formação pela escola é concebida e qual a contribuição na ressignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula?

A formação permanente que acontece no contexto de trabalho se apresenta numa concepção de professor que se constitui de saberes definidos pelo conhecimento teórico, bem como pela experiência educativa. O conhecimento, por sua vez, somente se transforma em ação docente quando processado pela análise e reflexão dos professores sobre suas próprias ações. Era imprescindível, desse modo, compreender como se efetivavam esses momentos de estudos na escola e se os mesmos se constituíam espaços destinados à reflexão da prática pedagógica.

Partindo destas indagações, apresento o que foi proposto como objetivo geral: Investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão, por parte dos professores, e a contribuição na resignificação da prática pedagógica no contexto escolar.

Tendo definido o objetivo geral, delineamos os objetivos específicos deste estudo: Caracterizar a existência do Projeto SFE e quais são as temáticas estudadas pelo grupo; analisar o SFE e sua contribuição para o aprimoramento do planejamento e realização na prática de sala de aula; identificar se as temáticas estudadas na formação têm contribuído para melhorar a prática do ponto de vista dos professores; identificar as intencionalidades do PPP para a ação docente no contexto escolar e averiguar como os professores concebem educação, formação e prática.

Ao me apresentar à gestão da escola, proporcionei ao coletivo de educadores a elucidação sobre o projeto e conversei individualmente com os participantes, para sua caracterização e também para o esclarecimento em relação aos procedimentos durante os estudos. As entrevistas se deram paralelamente com os demais instrumentos de pesquisa, com o fito de alcançar a interpretação da realidade do campo de pesquisa e a relação entre a realidade, prática, relatos apresentados pelos sujeitos, análise dos documentos e o material utilizado como referência para essa pesquisa.

Em se tratando dos momentos de observações da prática pedagógica dos professores, estes ocorreram mediante consentimento antecipadamente definido e organizado em conjunto com os professores envolvidos na pesquisa, levando em consideração a quantidade de turmas e espaço. Na interação com o grupo ficou definida a quantidade de horas diárias de observação do trabalho pedagógico, com o fito de que esse processo não fosse motivo de saturação ao docente, levando em consideração a importância da sugestão dos participantes da pesquisa.

Os participantes foram precavidos da idoneidade, benefícios e riscos que poderiam acontecer durante o percurso da pesquisa. Em relação aos riscos que pudessem resultar da sua participação, cito: o cansaço e desconforto em função dos períodos de entrevistas e tensões por conta das situações de observação da exposição do seu trabalho e dos encontros de formação, bem como a presença da figura do pesquisador no contexto da instituição de educação.

Quanto aos benefícios, vínculo: momentos e oportunidades, aos professores, de se expressarem quanto as suas necessidades de espaços para formação e reflexão acerca da prática, bem como contribuições como possibilidades de reconfiguração de suas práticas através da interação entre seus pares e diálogo entre pesquisador e sujeito no transcorrer desta pesquisa.

Assegurei ao grupo que as informações obtidas por meio desta investigação, bem como as opiniões emitidas, apareceriam sem identificação dos sujeitos participantes. Deixei claro que os dados seriam divulgados de forma a não possibilitar o reconhecimento dos participantes e nem da instituição. Dessa forma, os participantes escolheram seus nomes fictícios aleatoriamente, como entenderam mais conveniente, sem nenhuma regra ou proposição da pesquisadora, bem como a instituição a ser pesquisada, assim como descrito no texto do documento assinado pelos sujeitos da pesquisa (Apêndice 3, p. 160).

2.3 Definição dos instrumentos requeridos pela pesquisa

A pesquisa é a construção de um novo conhecimento a partir de um já existente, a reflexibilidade é basilar para se chegar ao resultado, bem como se afastar de todo conceito já definido em relação ao grupo envolvido e ao campo de pesquisa investigado. Quanto às leituras para constituir a fundamentação teórica, no caso desta pesquisa, foram pautadas em um referencial que pudesse contribuir no tocante ao objeto em estudo.

Os instrumentos adotados serviram para o levantamento dos dados e informações na construção do conhecimento. Procuro trazer aqui uma breve conceituação dos instrumentos requeridos pela pesquisa, para que o leitor bem compreenda os seus usos, ao longo do processo, e sua contribuição na reconstrução do conhecimento.

A organização do trabalho ocorreu de forma a contemplar os caminhos percorridos pela pesquisadora, sendo: entrevistas, observação da ação docente e encontros de formação pela escola, análise documental do PPP e do Projeto SFE, bem como o contexto geral da escola selecionada para pesquisa. O acompanhamento foi pautado em registros, para que pudessem fornecer dados referentes à concepção de educação, escola, práticas pedagógicas, projeto de formação e a relação na contribuição para a ressignificação do trabalho em sala de aula.

Para cumprir a finalidade quanto às concepções dos professores, recorri às entrevistas semiestruturada, com os professores selecionados, a fim de responder à questão de pesquisa apresentada nesta dissertação. As concepções dos professores também se apresentaram num movimento com os demais instrumentos usados.

Todo o processo de interação entre pesquisador e sujeito, que precedeu a coleta em si, se converteu em um excelente condutor na obtenção de dados no momento da entrevista, que significou um movimento dinâmico e satisfatório dos sujeitos junto ao pesquisador, fluindo naturalmente, seminterferências diante do que lhes fora solicitado.

Para o momento de análise, a importância de conhecer o sujeito para além de seu aspecto profissional mostrou-se relevante, pois a condição de sujeito como ser histórico, social e político, numa visão sistêmica, compreende uma análise mais completa das informações fornecidas pelo participante.

Assim como Oliveira (2016), acredito que:

A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando. No entanto, é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado (a), limitando-se a ouvir e gravar a fala dele (a). Quando não entender uma determinada frase, deve solicitar que o entrevistado (a) repita o que foi dito anteriormente (OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Em se tratando dos princípios da Filosofia, na busca do querer saber, das explicações, pela pergunta e pelo responder, o ser assumiu o caminho do conhecimento sem delegar esse fato às divindades. Nessa perspectiva filosófica é que busco, pela dialogicidade com os participantes, compreender suas concepções diante desse processo de construção do conhecimento e possibilidades de transformação, num compromisso de cada ser na constituição de saberes coletivos.

Portanto, as entrevistas com os professores decorrem da necessidade dessa interação para reconhecer e entender quais as suas concepções sobre as questões relacionadas a essa investigação, sem interferências por parte do pesquisador. Nesse momento, foi dada, aos professores, a oportunidade de elevar a própria voz, expondo seus conhecimentos, suas angústias e as contradições do sistema educacional.

As entrevistas seguiram um cronograma previamente organizado, em acordo com a gestão da escola e com os participantes. A escolha do espaço e tempo para a sua efetivação foi definida em conformidade com a rotina escolar, em momentos propícios, livres de interferências, para uma maior qualidade na coleta de informações.

Para a aplicação das entrevistas aos participantes utilizei um roteiro prévio (Apêndice 5, p. 164), elaborado em tópicos semiestruturados, seguindo um mesmo modelo para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. Tal roteiro apenas direcionava o diálogo, pois, como já ressaltado, tudo transcorreu com muita naturalidade e liberdade de expressão, mas sem perder o foco da rigorosidade da pesquisa. Esses momentos foram relevantes para que a pesquisadora pudesse captar, compreender e interpretar a concepção que os professores participantes da pesquisa pudessem ter a respeito da temática e da importância da formação pela escola na ressignificação de sua prática pedagógica.

Inicialmente, coletei junto aos participantes a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3, p. 160), solicitando permissão para as gravações, ressaltando a garantia do sigilo aos entrevistados, quanto a não identificação diante das informações – que serão utilizadas após análise no último capítulo desse trabalho – fornecidas pelo participante na produção escrita da pesquisa. Oliveira (2016) menciona a importância da gravação para a precisão do registro de tudo que foi dito no momento da entrevista. Ainda adverte que a transcrição seja realizada por pessoas que não estejam implicadas diretamente com o processo da pesquisa, como garantia de isenção. Ante o exposto, transcrevi esses momentos, tendo o cuidado de não admitir que influências decorridas do processo investigativo pudessem interferir na interpretação das informações.

Concomitantemente às entrevistas, foram realizadas as observações em sala de aula para uma análise em relação à prática do professor. Já os momentos de observações da prática pedagógica ocorreram mediante consentimento antecipadamente obtido junto aos professores envolvidos na pesquisa, levando em consideração a quantidade de turmas e espaço. Com o propósito de potencializar a observação, foi elaborado um roteiro indicando os pontos a serem considerados (Apêndice 7, p. 166).

Na interação com o grupo ficou definida a quantidade de horas diárias de observação do trabalho pedagógico, para que esse processo não fosse motivo de saturação ao docente em relação ao momento, levando em consideração a importância da sugestão dos participantes da pesquisa. Sendo assim, ficou acordado que as observações compreenderiam quatro horas semanais em cada uma das turmas, num período de aproximadamente três meses.

Também acompanhei os momentos de formação pela escola¹, isto é, oito encontros que aconteceram na realidade empírica ao longo do período investigativo. A cada encontro, eram minuciosamente registradas em um diário de campo as observações pertinentes à pesquisa, a partir de questões previamente idealizadas (Apêndice 6, p. 165), particularmente as oriundas dos momentos de discussões, para serem usadas em posterior sistematização, e para que pudessem fornecer os elementos necessários ao trabalho. Esse período foi previamente planejado, num cronograma organizado pela escola com datas, horários e temáticas que seriam discutidas pelo grupo.

A opção pela técnica da observação deve ser bem planejada para posterior sistematização dos dados coletados, embora exista possibilidade de serem

¹ Minha participação nos momentos de formação teve por finalidade compreender como esta era organizada e sua convergência em relação ao Projeto SFE, podendo vivenciar as discussões e agregar significado à pesquisa. Para tanto, estive presente em todos os encontros que ocorreram durante o período em que estive em campo.

feitas observações assistemáticas. No entanto, acreditamos que as observações sem planejamento prévio caracterizam como superficiais, em se tratando de uma pesquisa qualitativa (OLIVEIRA, 2016, p. 79).

A pesquisa qualitativa requer do pesquisador estudos pertinentes ao objeto, bem como levar em consideração todos os acontecimentos e elementos relevantes dos instrumentos utilizados, e o da observação não se apresentou de forma diferente. Então, para que não apenas se aglomerassem dados coletados de forma superficial, mas que fossem conjugados entre os mesmos, foi necessário obter as informações que pudessem diagnosticar e sistematizar em complexidade os dados coletados. Desse modo, a utilização de análise documental contribuiu nas informações relevantes em relação aos dados vislumbrados diante da conjuntura do campo a ser pesquisado. Portanto, a apreciação dos documentos – PPP e Projeto de formação – proporcionou elementos que incidiram na conceituação do pesquisador diante dos fatos vivenciados pelos atores sociais da pesquisa. Oliveira (2016, p. 69) complementa que “[...] a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico [...]”.

A análise documental é um instrumento fundamental para que o pesquisador possa estabelecer uma relação direta com as questões produzidas no tempo/espço dos documentos e a realidade configurada pelo campo de pesquisa e seus participantes. No caso desta pesquisa, tinha como finalidade conhecer a conjuntura relatada na documentação por meio de análise para melhor compreender a realidade política e social em que os sujeitos estavam inseridos.

Esse instrumento apresenta profunda relevância para a pesquisa, já que o pesquisador, pelo acesso a essas produções, tem a oportunidade de resgatar, junto aos participantes, o processo de construção dos documentos mencionados e a fundamentação utilizada na sua produção. Diante dessa relação, foi possível entender fatos e fenômenos e analisar o movimento entre a realidade e o contexto histórico no qual esses documentos foram produzidos.

As contribuições teóricas foram se constituindo de fontes diversas de informações sobre o objeto de pesquisa para a formulação de um referencial teórico que permitisse o diálogo com os autores utilizados, sem desviar da linha teórica a ser seguida. A pesquisa bibliográfica foi relevante para compreender a linha teórica de diálogo à produção, em consonância com o objeto a ser investigado e ao tema de abordagem.

A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico. (OLIVEIRA, 2016, p. 69).

Um bom referencial, condizente com a linha teórica de pensamento do pesquisador é imprescindível. Com isso em mente, foram criteriosamente escolhidos os teóricos que conduziram o diálogo da produção do texto em acordo com o que foi proposto para pesquisa.

A interpretação da realidade em seu movimento, em relação ao objeto de pesquisa, pode estar relacionada à formação do sujeito. Foi sugerido, então, aos participantes, a escrita do memorial, que é um instrumento de possibilidades reveladoras sobre o professor, bem como a concepção desse profissional em relação à constituição de suas práticas e sua formação como sujeito.

A formação docente e suas práticas estão impregnadas de vivências como educando, bem como da relação de sua experiência como aluno. O sentimento envolvido nesse contexto de mútua experiência se apresenta como responsável pela formação do sujeito, sendo capaz de produzir marcas que ficam eternizadas na memória, tornando claro que as vivências são elementos que subsidiam nossa formação.

Nesses elos, nos formamos sujeitos, dentro de um processo histórico e cultural. Eles nos oferecem informações que propiciam uma compreensão a respeito da constituição das práticas pedagógicas, sociais e culturais, provocando inquietações e subsidiando as possibilidades de transformação da realidade.

Ao término desse item, relacionado aos instrumentos utilizados na coleta de dados, especificados até então, procuro cercar o objeto de estudo em sua realidade, dentro do contexto em que se encontra e a relação com os participantes da pesquisa. Creio que uma proposta de transformação não pode suceder tendo em vista os sujeitos apenas como expectadores, mas como protagonistas na construção da formação e transformação. Um processo de luta e esperança que só poderá se efetivar pela práxis humana.

A seguir, elucido o tempo e espaço em que ocorreram a pesquisa: tempo de lutas sociais e de retrocesso das políticas educacionais. Já que em tempo de “golpe” os municípios são afetados diretamente, a escola em questão não escapa desta sorte, sendo vista pelo poder público municipal como um “custo” e não como possibilidade de construção dos saberes à comunidade.

2.4 Peculiaridades do campo de pesquisa

São expostas, aqui, as particularidades do município onde se situa a escola campo de pesquisa, para que os leitores compreendam o processo histórico, político, geográfico e social em que os sujeitos da pesquisa se encontram inseridos. As informações ora aqui relatadas têm

como fonte o portal da Prefeitura Municipal de Sinop.² O Município de Sinop se encontra situado no norte do Estado de Mato Grosso. Sua população, em 2016, estava estimada em 132.934 habitantes; sua população flutuante, que passa de 200 mil, está entre as maiores do Estado. É conhecida como a Capital do Nortão, sendo atualmente polo de referência em todo o norte mato-grossense.

O município tem 43 anos de fundação e 38 anos de emancipação política. Mesmo sendo um município de médio porte, figura entre os que possuem alto índice de desenvolvimento municipal e qualidade de vida para sua população. Localizado a 500 quilômetros da capital, Cuiabá, integra o Portal do Agronegócio, classificação atribuída pelo Ministério do Turismo, de forma a permitir ao poder público identificar as potencialidades das cidades neste nicho e estruturar a promoção do turismo, investimentos e políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social.

O município se torna rota obrigatória para quem passa pela BR 163 em direção à capital de Mato Grosso, ou para quem segue, via rodovia, em direção ao Pará. Sua localização é privilegiada, por estar situada às margens da referida rodovia, a maior em extensão e principal via de escoamento de grãos, favorecendo a logística de transporte e a implantação de novas empresas com foco na exportação e transformação de matéria-prima. Com 40 quilômetros de travessia urbana, a rodovia federal coloca Sinop como principal ponto de apoio para o Porto de Santarém, no Estado do Pará, localizado a 1.400 km de distância.

Quem utiliza o transporte aeroportuário chega à cidade por meio do aeroporto municipal João Figueiredo. Dentro dessa logística é possível uma conexão do município com outras cidades do país. Em virtude de sua biodiversidade, o município é considerado a porta de entrada da Amazônia legal mato-grossense, onde se concentra um dos maiores berços da biodiversidade no mundo. A economia sinopense é diversificada, pois o município conta com diferentes segmentos: serviços, comércio, saúde, agropecuária e um polo educacional em crescimento constante, atendendo cerca de 30 municípios circunvizinhos.

Historicamente, o município é resultado da política de ocupação da Amazônia Legal Brasileira, desenvolvida pelo Governo Federal na década de 1970, período em que o poder se encontrava sob a tutela de governos militares. O nome decorre das letras iniciais da Colonizadora que projetou a cidade, Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná - SINOP. As famílias pioneiras, oriundas, em sua maioria, dos Estados Sulistas (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), começaram a chegar aos anos de 1972 e 1973.

² Disponível em: <https://www.sinop.mt.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Nos dias atuais, Sinop recebe um grande fluxo de famílias de vários estados do País, e a rede municipal de educação, por inúmeros motivos, não consegue se organizar em relação às vagas para esses alunos de ensino fundamental que chegam, por vezes, com o ano letivo já em andamento, sendo necessário aguardar a organização dos alunos já matriculados para que possam ser inseridos nas unidades educativas. Já os alunos que precisam de uma vaga na educação infantil permanecem em uma lista de espera e vão sendo incluídos nas turmas de acordo com o surgimento de vagas, o que nem sempre acontece dentro do ano letivo.

A Rede Municipal de Educação desenvolve um trabalho de atendimento aos alunos desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, e algumas turmas de alfabetização de jovens e adultos em polos destinados a esse trabalho. O sistema de ensino passou a ser organizado por ano de escolarização, desde 2007, atendendo à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme proposta do Ministério da Educação (MEC). As ações didáticas de ensino seguem uma proposta curricular municipal. A rede atende alunos do ensino fundamental nas duas modalidades citadas acima e mantém uma lista de espera na educação infantil e para alunos do ensino fundamental advindos de outros estados, recém-chegados ao município e que não conseguem efetivar a matrícula de imediato, por falta de vagas nas escolas.

Diante dos objetivos apresentados, alguns critérios foram definidos para a escolha do contexto da pesquisa. Um dos critérios que levou à escolha da escola como lócus de pesquisa foi a peculiaridade, isto é, trata-se de uma escola no campo situada próxima à área urbana, de tempo integral, com horário diferenciado das demais escolas do município de Sinop.

A escola é considerada do campo, mas o que se observou é que somente o local social de atendimento é rural. É constituída por profissionais que residem nos bairros do município de Sinop e se deslocam para realizar suas atividades profissionais pelos mais distintos motivos. Embora a escola esteja situada na área rural suas atividades em nada se distinguem das escolas urbanas na questão de espaço físico e planejamento das atividades.

Sendo uma escola de tempo integral, trabalha projetos direcionados a questões que envolvem atividades de contato direto com a natureza. No entanto, as identidades dos profissionais que ali desenvolvem suas funções, bem como dos alunos, não se apresentam numa perspectiva rural/campo, de sujeitos do campo. Apenas de espaço fora das limitações urbanas.

Os alunos que frequentam (e frequentavam) a escola são procedentes de famílias que não sobrevivem de atividades rurais, mas trabalham em madeireiras e outras empresas distintas, situadas na BR 163, próximas à escola. Fazem parte de um grupo que apresenta vulnerabilidade social, sendo que 31% dos alunos usufruem do benefício Bolsa Família.

Ante o exposto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) optou pelo funcionamento em tempo integral, como alternativa para que essas crianças pudessem ter uma ocupação no período oposto e não ficassem sem a presença de um adulto, em razão das atividades relacionadas ao trabalho de seus pais. Boa parte dos alunos vivem em comunidades com estatísticas de condições precárias.

O fato de ser uma escola de tempo integral a torna atrativa para as famílias, que veem esse espaço como um ambiente onde possam deixar seus filhos, com segurança, desenvolvendo atividades pedagógicas e recreativas, enquanto os responsáveis desenvolvem suas atividades profissionais. Outro motivo claro é o transporte escolar, facilitando a locomoção dos filhos a caminho da escola. Também pesam na escolha as questões econômicas e o tempo dispensado para levar e buscar as crianças na escola.

O PPP (SINOP, 2018) aponta, em seu histórico, que a escola campo de pesquisa existe desde o ano de 1977, e sua trajetória coincide com o processo de colonização do município, passando por várias etapas. Iniciou suas atividades numa sala de madeira com turmas multisseriadas, construídas pela comunidade através de mutirão, com material cedido pela Colonizadora Sinop. Seu novo prédio, com duas salas de aula, banheiros e cozinha foi construído no início da década de 1990. Em 1998 foi reformada e ampliada com mais duas salas, totalizando, então, quatro salas. Com o passar do tempo, foi preciso nova ampliação, e foi construída mais uma sala de aula no ano de 2004. Percebendo a importância de uma escola naquela comunidade, o proprietário fez a doação do terreno para o município.

A partir de 2008, a escola passou a funcionar em tempo integral oferecendo aos alunos um ensino com abordagens interdisciplinares e possibilidades de enriquecer seus conhecimentos e desenvolver capacidades e habilidades.

De acordo com o PPP (SINOP, 2018), a criação da escola ocorreu por meio do decreto municipal número 117/82, de 11/10/1982, autorizado pela resolução número 156/87 de 19/05/1987, tendo sido reconhecida pela portaria número 294/03 de 05/12/2003. Sua autorização foi renovada pela Resolução nº 08/2014 CME/SINOP/MT.

Ainda conforme o PPP, a escola é considerada como escola do campo por atender ao decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, artigo 1º inciso II, onde se entende por escola do campo aquela situada em área rural. Está localizada na Zona Rural do município, a 10 km do centro urbano de Sinop. Oferece atendimento a alunos da pré-escola e ensino fundamental (1º ao 5º ano) do ensino de nove anos, sendo uma sala por turma.

É uma escola de pequeno porte, com disposição de atendimento de no máximo 140 alunos, distribuídos em sete salas com turmas de Pré II, Pré III, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental de nove anos, perfazendo a média de 20 alunos por turma, observando o tamanho das salas de aula. Conta com um quadro de 12 professores: 11 deles com graduação em licenciatura em Pedagogia e um, graduação em Educação Física. Um dos professores é de outra nacionalidade.

Em se tratando de uma pesquisa voltada ao ensino fundamental, não participaram da pesquisa os professores de educação infantil, portanto, no momento de formação pela escola, as discussões serão constituídas por todos os professores que dela participam.

A Escola atende o ensino fundamental do 1º ao 3º ano como blocos de alfabetização, tendo um total de horas de 2.400 horas em 600 dias letivos, ou seja, três anos de alfabetização, conforme a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a qual fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Esse primeiro bloco é desenvolvido, em classes de unidocência, que são administradas por um único professor, porém, as atividades de educação física são desenvolvidas por um professor com formação na área. Nas turmas de 4º a 5º ano, as atividades são desenvolvidas por disciplinas, ou seja, o trabalho pedagógico é conduzido por uma equipe de professores pedagogos especialistas. No horário vespertino as crianças participam dos projetos interdisciplinares da escola.

A estrutura organizacional da escola conta com a gestão administrativa de um diretor e um coordenador pedagógico, que foram eleitos pela comunidade escolar para o período de 2018/2019. O conselho escolar, também escolhido por eleição e aclamação, contribui na deliberação de todo o andamento da escola.

Embora a estrutura física da escola seja precária, todas as salas possuem aparelho de ar condicionado; há uma cozinha basicamente equipada para preparação da alimentação e banheiros para uso dos alunos e para os funcionários. No entorno da escola há uma grande área de pastagens e uma pequena parte de plantações alimentícias, agricultura familiar. No pátio da escola há uma extensa área verde, inclusive de árvores frutíferas, que produzem uma sombra sob a qual são realizadas algumas atividades. A instituição conta também com uma horta e jardinagem, frutos de projetos desenvolvidos pela escola. A estrada de acesso se encontra em mal estado de conservação, dificultando o transporte escolar, bem como das famílias, dos alunos e profissionais que precisam chegar até a escola, principalmente na época de chuvas.

Para o trabalho administrativo a instituição conta com uma pequena sala para realização coletiva do trabalho da direção, coordenação e secretaria escolar. Não há

biblioteca, nem mesmo sala própria para a realização do trabalho de leitura. As atividades relacionadas à leitura acontecem no espaço externo da escola, em múltiplas atividades distintas.

Há um pequeno espaço para as atividades de informática com 15 computadores, quantidade insuficiente, levando em conta a quantidade de alunos atendidos, sob a responsabilidade de um profissional da área, que cuidava da manutenção e auxiliava no desenvolvimento dos projetos realizados pelos professores e que envolviam a informática. Porém, este profissional pediu exoneração de suas funções, pelo motivo de ter passado em concurso público e mudança de município, o que levou à suspensão das atividades.

A pequena cozinha possui instalações e condições adequadas ao atendimento das crianças. As refeições são feitas em espaços que se constituem, por vezes, como refeitório, em outras, como espaço de desenvolvimento de atividades dos projetos da unidade educativa. Conta com um balcão, onde são acondicionadas as refeições, para que as crianças tenham autonomia para se servir, acompanhadas por um adulto responsável pela organização do momento.

Além das atividades curriculares, a escola conta com projetos que acontecem em parceria com a Usina Hidrelétrica de Sinop (UHS) e também Conselho Estadual das Associações das Revendas de Produtos Agropecuários (CEARPA), no tocante a resíduos de defensivos agrícolas. Os projetos citados são relacionados a questões ambientais, trabalhando a conscientização, desenvolvendo atividades que contam com palestras e produções textuais dos alunos em relação aos temas debatidos. Também são desenvolvidos programas federais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e projetos implantados pela SME, que geram polêmica entre os professores, por terem estruturas e conceitos mercadológicos, como o Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP), em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Em relação ao trabalho esportivo, a escola conta com uma grande área coberta que pertence à comunidade, que, em parceria com a escola, cede esse espaço para a realização das atividades físicas e recreativas dos alunos dessa unidade educativa.

A educação da rede pública municipal de Sinop-MT, onde se situa a escola palco desta pesquisa, é gestada pelo sistema municipal de ensino, instituído em novembro de 2004, por meio do decreto 815/2004, tendo como órgão executivo, administrativo e deliberativo, a SME, e como órgão normativo o Conselho Municipal de Educação, de acordo com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96.

O atendimento educacional no município tem início com a Educação Infantil e vai até o final do Ensino Fundamental, com polos destinados ao atendimento da Educação de Jovens

e Adultos (EJA), como já ressaltado nesse trabalho. A rede possui 37 unidades de educação, sendo 21 para o atendimento específico da educação infantil e 16 que atendem o ensino fundamental do 1º ao 9º ano e algumas turmas de pré-escolar.

Organizada segundo esta estrutura, a rede municipal de educação totaliza o atendimento de 16.422 alunos matriculados em 2018, em suas unidades educativas (Quadro 1):

Quadro 1 – Quantitativo: unidade e alunos

Atendimento	Quantidade/alunos matriculados
Unidades de Ensino fundamental	16
Unidades de Educação infantil	21
Alunos matriculados Educação Infantil	6.699
Alunos matriculados ensino fundamental	9.723
Total de alunos da Rede pública municipal de educação de Sinop-MT	16.422

Fonte: elaborado pela pesquisadora de acordo com dados coletados na SMEC em abril/2018.

O quadro 1 expõe que há mais unidades de educação infantil em relação às unidades de ensino fundamental, e uma maior quantidade de alunos matriculados do primeiro ao nono ano. Isso decorre do fato de o atendimento oferecido pela educação infantil ser em período integral e, também, pelo tamanho das unidades em relação à proporção do atendimento. No quantitativo de alunos, ressalto que 162 alunos representam os jovens e adultos matriculados na rede municipal de educação de Sinop.

2.5 Os atores sociais envolvidos na pesquisa

Neste ponto, caracterizo brevemente os sujeitos participantes e também todo processo convencionado pela pesquisa, desde os passos iniciais, junto a SME até a sua efetivação em campo, para a coleta de dados.

Tendo em mãos a carta de anuência da SME (Apêndice 8, p. 167), expedida em resposta à carta de solicitação entregue pela pesquisadora (Apêndice 1, p. 158), dando permissão para o desenvolvimento da pesquisa na unidade escolar pretendida e acesso aos documentos requisitados, o passo sucessivo foi uma reunião com a equipe gestora da escola. Nesta ocasião, apresentei o projeto, bem como as razões pelas quais se deu a escolha da escola como lócus de minha pesquisa.

Ao dialogar com a equipe gestora, direção e coordenação, fui muito bem recepcionada, em virtude da satisfação dos gestores ante a escolha da escola como locus para o desenvolvimento desta pesquisa. Após o primeiro contato, sobre a possibilidade de a pesquisa ocorrer na escola, todos se colocaram à disposição, conduzindo ao próximo passo: o agendamento de uma reunião para que o projeto pudesse ser comunicado aos docentes da escola.

Na sequência, apresentei os documentos para permissão da pesquisa, mantido entre pesquisador e escola, na pessoa da diretora, que assinou a carta de anuência (Apêndice 9, p. 168), atendendo ao solicitado pela pesquisadora (Apêndice 2, p. 159). De posse desse consentimento em mãos, solicitei a o acesso ao PPP e demais documentos necessários ao levantamento de dados, como parte dos instrumentos utilizados na pesquisa. Os documentos foram enviados ao meu endereço de correio eletrônico, para estudo.

Em um momento, previamente agendado com o grupo de professores e gestores, pude discorrer sobre a pesquisa, apresentando a temática, os objetivos, e suas possíveis contribuições, bem como os critérios para escolha dos participantes, dentre eles: ser professor efetivo, sendo imprescindível participar dos momentos de formação pela escola e, não menos importante, concordar em contribuir com a pesquisa na qualidade de sujeito participante.

Na ocasião da reunião, muitos olhares me observavam como um “corpo estranho” dentro da instituição, pois a escola nunca havia recebido uma pesquisadora dessa temática, em nível de mestrado, e isso os deixou apreensivos. Mas logo o preconceito em relação a uma pesquisa na escola foi amenizado pelas explicações sobre o projeto de pesquisa. Diante da participação nas discussões, nesse primeiro momento, foi compreendida a importância do trabalho. Muitas indagações foram levantadas, sobre as quais discorri para que pudessem tirar todas as dúvidas pertinentes ao andamento da pesquisa.

O passo seguinte foi a entrega do formulário de caracterização (Apêndice 4, p. 162) para preenchimento e posterior análise com dados que suprissem os critérios suscitados pela pesquisadora. Este formulário preenchido pelos professores foi avaliada em busca dos que se enquadravam nos critérios definidos e que aceitaram participar da pesquisa. Alguns professores não preencheram todos os requisitos da pesquisa, por se tratar de professores de outras áreas ou por não atuarem no ensino fundamental.

Os formulários foram entregues com nomes reais, contudo, no quadro de caracterização (Quadro 2, p. 43), já utilizo o nome fictício com que o sujeito se denominou e, a partir deste momento, será assim chamado em todas as etapas deste trabalho.

Quadro 2 – Caracterização dos atores sociais da pesquisa/Critérios

Nome fictício do professor	Formação acadêmica	Situação profissional	Tempo de atuação no magistério	Participação na formação	Ano de atuação	Aceita participar da pesquisa
Clave	Pedagogia	Efetiva	3 anos	Sim	1º ano	Sim
Orquídea	Pedagogia	Efetiva	25 anos	Sim	2º ano	Sim
Morgana	Pedagogia	Efetiva	25 anos	Sim	3º ano	Sim
Lívia	Pedagogia	Efetiva	10 anos	Sim	4º ano	Sim
Cubinho	Pedagogia	Efetivo	27 anos	Sim	5º ano	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir das informações elencadas na caracterização, a proposta foi conversar individualmente com os que se enquadravam nos critérios, agendando um horário para cada participante, levando em consideração o momento em que se encontravam na hora atividade.

A cada professor, individualmente, expliquei, em detalhes, como ocorreria a participação na pesquisa, objetivos da investigação, reafirmando a rigorosidade do sigilo quanto à participação de cada um e à publicação dos dados estritamente para fins acadêmicos. Nesta etapa, foi apresentado o documento denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, oficializando compromisso entre sujeito e pesquisadora. A partir do preenchimento da ficha e da conversa individual foi possível coletar algumas informações consistentes que puderam ampliar o conhecimento da vida profissional e pessoal dos professores e professoras envolvidas neste estudo. A seguir, descrevo os participantes desta pesquisa.

Por se tratar de uma escola de pequeno porte, todos os professores do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, se dispuseram a participar do presente estudo, mas foi necessário definir um novo critério, pois o quarto ano conta com dois professores e o quinto, com três professores, o que somaria um grande número de professores para a pesquisa, sendo um dos critérios que a participação fosse de um professor por turma. O novo critério definiu o maior tempo de experiência profissional, ficando então um professor de cada turma como definido no início da pesquisa.

Alguns professores não se encaixaram nos critérios, pois desenvolvem suas atividades pedagógicas na educação infantil, outra especificamente é a professora que realiza o atendimento na sala de atendimento educacional especializado e a professora de educação física, por não se apresentar dentro dos critérios de formação acadêmica prevista pela pesquisa.

Para apresentar os sujeitos submergidos diretamente nessa pesquisa, faço uma breve caracterização, onde os professores serão apresentados pela ordem de ano de atuação de suas

atividades pedagógicas na escola, mencionadas no quadro 2 (p. 43) anteriormente. As informações apresentadas a seguir foram fornecidas pelos professores por meio da ficha e da conversa individual com cada participante.

A professora **Clave**, 36 anos, é a mais jovem dos sujeitos. É casada, sem filhos. Atua no primeiro ano, é concursada na rede municipal de educação de Sinop – ainda se encontra no estágio probatório de seu concurso. É licenciada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), desde 2014, e possui especialização em Psicopedagogia pela mesma instituição, no ano de 2016. Trabalha no ensino fundamental há três anos, participa da formação pela escola, e também de formações oferecidas pelo CEFORME e pela UFMT.

Orquídea é a professora do segundo ano, tem 57 anos, é casada, tem um filho, uma filha e dois netos. Seu tempo de atuação no magistério é de vinte e cinco anos. É efetiva na Rede Municipal de Educação de Sinop e sua experiência perpassou pela direção (cinco anos), coordenação pedagógica (três anos) e treze anos em sala de aula no ensino fundamental. É graduada em Pedagogia/Administração pela Associação de Ensino de Presidente Venceslau (AEPREVE), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, no ano de 1993. Traz, em seu currículo, duas especializações, sendo uma em Metodologias das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL), no ano de 2000, e a segunda, em Educação Especial pela UNIC-Sinop, que concluiu em 2004. Participa da formação pela escola e formações oferecidas pelo CEFORME.

A professora **Morgana** tem 41 anos, atua com a turma do terceiro ano e é casada, mãe de três filhos e avó de um neto. Exerce suas funções há dez anos no ensino fundamental, e quinze anos em outras áreas da educação. Coursou o magistério como formação em nível médio e é licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, campus de Sinop, em 2004, e possui especialização em Educação Infantil e Alfabetização, em 2006, pela FIV de Várzea Grande. Participa dos momentos de formação pela escola e das formações que são oferecidas pelo CEFORME.

No quarto ano, trago a professora **Lívia**, 37 anos, casada, mãe de uma menina de dez anos e um menino, ainda bebê. É efetiva da rede municipal de Sinop, atua na educação há dez anos, dois deles, na direção, e, na coordenação pedagógica, três anos. Os demais anos de atuação da professora foram em sala de aula com alunos de ensino fundamental. É licenciada em Pedagogia pela UNEMAT/Sinop, desde 2007, e pós-graduada em Educação Infantil, pelo Instituto Pró-Minas, no ano de 2009. Como as demais, a professora participa das formações pela escola e formações oferecidas pelo CEFORME.

O último participante a ser apresentado é o professor **Cubinho**, 50 anos, casado, tem duas filhas, um filho e duas netas, sendo uma das filhas, adolescente, e os demais, já adultos. O professor exerce suas atividades no quinto ano com a disciplina de Matemática. O referido professor é concursado da rede municipal de ensino, e também ainda cumpre o estágio probatório de seu concurso. Tem uma carreira profissional com vasta experiência. Atuou seis anos na direção escolar; cinco anos, na coordenação pedagógica; cinco anos, com educação especial; e três anos como orientador educacional no estado de Rondônia. Sua formação profissional iniciou-se pelo magistério, no ensino médio. Na sequência, cursou Pedagogia Séries Iniciais, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), graduando-se no ano de 2000. Cursou especialização em Orientação Escolar com ênfase em Educação Inclusiva, no ano de 2003, pela Faculdade de Rolim de Moura (FAROL). Participa da formação pela escola e formações oferecidas pelo CEFORME, principalmente as com ênfase em Educação Especial e Matemática, por ser sua área de afinidade.

Por se tratar de uma escola de tempo integral, todos os professores trabalham com projetos em outras turmas, no horário oposto, dentro de sua carga horária de atuação em sala. Uma porcentagem dessa carga horária é destinada a planejamento e formação continuada. De acordo com o Plano de Cargos e Carreira do Servidor (PCCS), profissionais da educação no capítulo VI, que trata do regime de trabalho, seção I da jornada Semanal de trabalho dos professores:

§ 1º. Entende-se por hora-atividade aquelas destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade, atendimento individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da Unidade Educativa. (PCCS, 2011).

O parágrafo que trata da hora atividade do professor apresenta um emaranhado de tarefas que o professor necessita executar dentro desse tempo. A formação continuada aparece como aperfeiçoamento profissional que compõe a carga horária de trabalho do professor. A formação docente, nesse sentido, é pensada como aperfeiçoamento do trabalho do professor.

Depois de discorrer sobre os princípios que vão direcionar os estudos desta pesquisa, abordo, em seguida, a fundamentação teórica acerca da temática, na tentativa de compreensão do movimento dialético. Os fundamentos teóricos alicerçados em Freire possibilitam uma contribuição na compreensão da educação pensada na possibilidade de autonomia, dialogicidade, libertação e emancipação pensada para práxis humana.

3 EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

“Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.”

(PAULO FREIRE).

O fragmento que abre este capítulo foi extraído de uma das produções de Freire e traz questões relevantes quanto à formação do professor, uma vez que este se constitui na relação dialógica com o outro. Oferece uma reflexão sobre a nossa realidade como algo em construção, portanto, em constante transformação. O capítulo propende a ampliar a compreensão a respeito da educação como prática dialógica e de liberdade, bem como uma formação como possibilidade de ressignificação das práticas e transformação da realidade.

Diante do pensamento de construção com o outro e com o mundo, como sujeito de compromisso é que o ser vai se constituindo dentro de um processo de aceitação de inacabamento, na busca do ser mais. Na disponibilidade de abertura, na escuta diante do outro, e na percepção das injustiças para com o outro, no envolvimento que se estabelece na busca constante de mudança, nesse processo de respeito ao diferente e da concepção real de saberes é que se constitui agente de olhar crítico e consciente, compromissado diante dessa realidade mutável.

Sendo assim, o sujeito se (re)constitui, podendo, nessa descoberta de sua inconclusão, ser capaz de intervir: transformar e auto transformar-se, pois o descontentamento e o distanciamento permitem adentrar ao contexto e interferir sobre a realidade.

Ao tomar consciência da realidade, se percebe como sujeito integrante desse mundo e ao distanciar-se do próprio mundo, começa a vivenciar o processo de reconhecimento do eu como parte do contexto e o reconhecimento como sujeito histórico. Uma ação de consciência que acontece individualmente, mas que sobrevém da relação entre sujeitos.

Nessa ressignificação da realidade, vão sendo apontadas diferentes possibilidades, e se dá o reconhecimento dos envolvidos como sujeitos protagonistas do processo de produção do conhecimento e da política, quando se tornam capazes de interpretar a realidade se deparam com a dependência histórica. Logo, como sujeitos críticos e conscientes, percebem que a

realidade vai muito além do que está apresentado, compreendendo o quanto se necessita da busca permanente do conhecimento.

Conscientemente, cada sujeito busca produzir e se autotransformar, mas essas mudanças não ocorrem independentes umas das outras, mas sim pelo processo de ação reflexão num movimento dialético, que acontece quando há desenvolvimento crítico da tomada de consciência dos sujeitos em relação a sua atuação sobre a realidade.

É nesse momento que se transpõe de uma concepção ingênua para uma concepção crítica, podendo, de fato, alcançar o processo de conscientização. Quando se alcança o nível de conscientização, de superação da ingenuidade, que ocorre diante das problematizações e da relação de diálogo, é que há a possibilidade de criticidade e transformação dos sujeitos nesse contexto.

É no momento da ação-reflexão-ação que se constitui a práxis, sendo o que caracteriza a conscientização como compromisso histórico, em que os sujeitos são capazes de se inserir como seres atuantes que se constituem permanentemente.

Para Freire (1980, p. 26), “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Nessa perspectiva de busca incessante do conhecimento, na qual os sujeitos se reconhecem inconclusos, é que se estimula a autotransformação dos sujeitos.

Ao retratar-me, o posicionamento se alicerça em um pensamento para além dos ensinamentos escolares conteudistas, sob uma compreensão de prática dialógica, uma das categorias fundamentais de um projeto pedagógico crítico pensado por Freire, assumindo que a produção do conhecimento e o diálogo como elemento essencial é que levam ao engajamento no sentido de transformação da realidade exposta. É no respeito mútuo, na incompletude que enxergo novas possibilidades, que nascem nesse movimento de discurso e ação.

Procurando aqui, então, organizar as intenções, características, conceitos e concepções vinculados à educação, formação e prática pedagógicas alicerçadas ao pressuposto da pedagogia crítica pensada na possibilidade de autonomia, libertação e emancipação para práxis humana numa proposta freiriana, que é fundamento predominante na produção desta dissertação. Utilizo Freire na compreensão sobre uma educação de diálogo, na sua globalidade, responsabilidade política de mudança: como prática de liberdade e emancipação. Uma educação numa perspectiva libertadora torna as pessoas menos alienadas e mais livres

em suas atitudes. Uma libertação pensada para todos e que parte do pensamento de incompletude do ser em busca da plenitude no engajamento para transformar e transformar-se. Assim, compreendo que:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 64).

Tomando por base o pensamento de inacabamento do ser, a educabilidade ponderada a partir deste conceito busca a sua conclusão por reconhecer, neste contexto, que o sujeito transforma e é transformado. A educação, portanto, é a mola mestra dessa possibilidade de superação de paradigmas de alienação e exploração que subtraem do sujeito a dignidade humana, numa sociedade pensada para poucos.

O sujeito se constitui pela forma como concebe o mundo e o posicionamento diante dele. É a partir das relações com o outro e de seu aparato cultural e aprendizagens que assimila os fatores que submergem sua formação. Na finalidade de compreensão de mundo procede dos valores atribuídos aos acontecimentos históricos. Nesse sentido, são construídos conceitos que se convertem na medida em que o processo histórico acompanha esse movimento, no qual vão sendo construídos novos valores, sendo possível uma interpretação dessa realidade de forma significativa, tanto para o sujeito como do contexto de inserção. Esse processo histórico se desenvolve na direção de diferentes constituições realizadas pelo empenho dos sujeitos, que se configuram como elementos/membros da sociedade.

O sujeito histórico é suscetível a mudanças, pois nessa relação de movimento não há verdades absolutas, suas atitudes se transformam em função de novas experiências, e as verdades já estabelecidas também se convertem, de acordo com o que os sujeitos necessitam para si e para sua vivência em sociedade. É nessa relação com o outro que o sujeito constrói valores e diferentes maneiras de vida em sociedade, sendo transformado enquanto transforma sua existência na diversidade, se construindo como sujeito humanizado. Assim, a educação é compreendida para além do processo de escolarização, mas contemplando uma formação para o mundo, pois mais do que fazer parte deste contexto é fundamental saber que é parte dele.

Sendo o homem um ser constituído pela educação, a disposição não é de permanecer inerte ante à realidade, mas de buscar sua autonomia diante da constituição de sua oportuna história, “que o educando possa se educar na perspectiva da busca e construção de sua própria

identidade, enquanto sujeito de seu próprio desenvolvimento” (CARVALHO, 2005, p. 14), em face da proposta de libertação da opressão manifestada pelo poder. Uma educação assim pensada entende que a liberdade:

[...] 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. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1977, p. 35).

Portanto, a compreensão das dimensões de uma educação que visa o engajamento de luta constante por libertação, tem como imperativo considerar o movimento que visa transformar a realidade, uma consciência de agente libertador, não na passividade da transferência de informações (definida por Freire como educação bancária), mas no movimento que possa conduzir da passividade à criticidade. A escola se torna, então, o espaço capaz de levar os alunos a essa compreensão das tramas da realidade social e da complexidade do mundo. Carvalho (2005, p. 13) afirma que: “[...] é fundamental que a escola desenvolva ação educativa que crie as condições necessárias para que as crianças se apropriem dos conhecimentos que favoreçam a tomada de decisão, a aquisição de atitude crítica ante o mundo, a realidade e a existência”.

A criticidade pertinente à autonomia do aluno dá sentido à apropriação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua aprendizagem e também à ampliação cognitiva de saberes. No ato de aprender é possível que a construção dos saberes amplie e transforme a realidade de mundo. Nessa perspectiva, os sujeitos podem se assumir como produtores do conhecimento e não como objeto um do outro, permeados pela coragem e pelo engajamento.

Uma educação crítica é pensada como uma transitividade crítica. Nesse sentido, surge a necessidade de uma ação democrática para a disposição e alinhamento diante da responsabilidade social e política, pois, para que ocorram mudanças é imprescindível um constante diálogo entre os envolvidos no processo de produção desse conhecimento, de forma democrática, tendo em mente que a democracia implica mudança.

Para refletir sobre a formação docente na perspectiva da educação libertadora, exponho uma atuação pensada como espaço de diálogo, reflexão e criticidade do educador como agente da ação transformadora da sua realidade, uma mudança que exige discussões no coletivo, atitude crítica de reflexão no comprometimento dessa ação. Alguns autores que

contribuem para este estudo: Franco (2012), Brandão (1982), Imbernón (2009; 2016), Freire (1996; 2001), entre outros que defendem uma formação no seu contexto de atuação, num processo reflexivo a partir da realidade para a práxis humana.

Para melhor compreender sobre práticas pedagógicas – pensadas em toda sua amplitude –, no trabalho realizado numa relação direta com o educando, apoio-me no pensamento de Franco (2012), Paro (2008), Godoy (2009), Carvalho (2005), Freire (2001), Veiga (2009) e outros mais.

Na sequência, procuro construir um diálogo reflexivo acerca de educação, escola e prática pedagógica numa perspectiva libertadora, de conscientização, articulada à formação humana, numa proposição de compreender o movimento e o pensamento crítico para a transformação da realidade.

3.1 Concepção de educação, escola e prática pedagógica

Ao discorrer sobre a concepção de educação relacionada à realidade e permeada pelas práticas pedagógicas, a escola é aqui conceituada como espaço de educabilidade e também processo de escolarização, considerando as práticas pensadas no sujeito social que participa ativamente de toda essa ação. Uma possibilidade de educação como prática de liberdade, de conscientização, autonomia, também dialógico/dialética, porque é uma relação de condição do ser com o mundo, educação para a emancipação no ofício da transformação social.

A educação pensada como prática de liberdade se ampara na possibilidade individual e na partilha com o outro, dessa liberdade, no sentido de serem homens que compartilham mutuamente o processo contínuo de libertação. Para Freire (1977, p. 52) “Dizer-se comprometido e não ser capaz de comungar [...] considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco”.

O comprometimento de partilha com o outro não se apresenta como um elemento do opressor, mas daqueles que se esclarecem sobre o mundo da opressão, para transformar a realidade dos que se encontram proibidos de ser mais e, por consequência, também se engajam na libertação de seus opressores. Freire (1977, p. 46) assevera ainda que “somente os oprimidos libertando-se, pode libertar os opressores. Estes enquanto classe que oprime nem libertam, nem se libertam”.

A liberdade considerada pelo opressor não condiz com a mesma do oprimido, pois a intenção do primeiro se mostra através de práticas perversas, adocicadas, numa consequente

dependência emocional, levando o sujeito ao não reconhecimento como um ser da opressão, acondicionados a uma transformação realizada por fazedores no ato do outro, não no transformar-se pela reflexão. Freire (1977, p. 56-57) afirma que: “Pretender a libertação sem a reflexão no ato dessa libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra”.

Porém, a libertação não é verdadeira se não ocorrer de forma consciente, pois, não havendo um empenho de reflexão de criticidade do ser na condução da ação, não há como se efetivar uma emancipação. A implicação, então, se exprime numa crítica que altere e transforme a realidade pelo ato da conscientização.

Uma conscientização pensada para além da intenção da prática educativa libertadora, que possa ser compreendida como princípio metodológico, como totalidade orgânica que compreende as dimensões política, epistemológica e estética.

A conscientização como método gira em torno de uma reflexão da realidade diante das possibilidades de etapas e limites do conhecimento humano, das relações que se constituem pelas indagações do sujeito que questiona o objeto inativo; na construção do conhecimento e na relação com a sociedade e a história.

A conscientização enquanto ação constante na construção de criticidade, para além da dimensão política provoca, essencialmente, a dimensão epistemológica. A consciência crítica pela insatisfação de como a realidade está constituída, busca a compreensão dos fatos. Ante o exposto, para que possa haver a transformação é necessário que o sujeito perceba a possibilidade dessa mudança e seu protagonismo como sujeito dessa realização. Como argumenta Freire (1980, p. 40): “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão que comprometa a ação”.

Em se tratando de uma conscientização que provoque essa atitude de criticidade é imprescindível a compreensão de realidade que se deseja transformar. Sendo a conscientização elemento central da concepção libertadora do processo educativo, a ação em relação ao conhecimento, nesta ótica, implica a aproximação crítica da realidade de inserção dos envolvidos.

A leitura crítica dessa realidade leva ao empenho, pois pelo desenvolvimento crítico da tomada de consciência o sujeito assume o compromisso diante da ação reflexão. Nesse engajamento, numa ótica transformadora da realidade, se idealiza a luta para humanização, “Portanto, o comprometimento não é um ato passivo, mas implica o conhecimento crítico da

realidade, pois requer não apenas a consciência dessa realidade, mas também a consciência da capacidade do próprio sujeito em transformá-la” (FREITAS, 2004, p. 150).

Pela consciência crítica o sujeito se faz consciente da ação e considera a possibilidade de transformação do eu e da realidade. Logo, não é possível que ela ocorra fora da práxis. Isso só é possível quando os sujeitos envolvidos nesse processo depositam confiabilidade na capacidade de mudança, ou seja, a consciência da sua competência na transformação.

Para Freitas (2004), a conscientização, adotada como objetivo fundamental das práticas formadoras comprometidas com uma educação de qualidade democrática, pode ser vista como princípio metodológico a ser considerado no planejamento das ações democráticas de formação.

Na realidade o método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Consequentemente, a consciência é, por essência, um ‘caminho para’ algo fora de si mesma, que rodeia e que ela apreende graças a seu poder de ‘idealização’. Portanto, a consciência é por definição, um método no sentido mais geral da palavra. (FREIRE, 1980, p. 86, grifo do autor).

Assim, a conscientização orienta os processos de tomada de decisão enquanto prática social, numa perspectiva para além da função do uso de técnicas, mas, antes, pela problematização e criticidade. Diante da capacidade teórica e permanente indagação visando a ampliação do conhecimento e pela curiosidade epistemológica, é possível a construção de uma prática diferenciada. Nessa dialética pode, então, incidir a ação transformadora de fato.

Deste modo, pensar práticas transformadoras pela conscientização relacionadas a uma gestão democrática articula a totalidade e a complexidade das dimensões do conhecimento. É indispensável ter como objetivo uma formação permanente que se constitua numa atitude de coletividade e que desvele um elevado grau de consciência sobre a práxis humana relacionada à práxis educativa. Freitas (2004) lembra que:

Trata-se de perceber e potencializar a vivência da dupla ruptura epistemológica na articulação dos princípios que integram a perspectiva metodológica da conscientização, assumindo-a como desafio em três dimensões: 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 à autoria de perspectivas ineditamente-viáveis (FREITAS, 2004, p. 158).

Para que se constituam práticas formadoras e um compromisso consciente com a ressignificação do ato pedagógico, é promissor que prevaleça a intenção formativa, descartando o pensamento conservador já intrínseco nos sujeitos. Uma atitude de coletividade diante da prática se torna possibilidade de fortalecimento da ação sobre a realidade – que parece imutável – e transformá-la numa possibilidade de mudança, tal qual se ambiciona.

A construção democrática da escola desejada implica, pois, a recriação permanente das práticas metodológicas no intuito de desafiar a totalidade e a complexidade das dimensões que envolvem a identidade profissional do professor mediante um processo coletivo da assunção consciente de opções, numa postura crítica e comprometida a ser construída em formação permanente, ao assumir a conscientização como um princípio metodológico e finalidade do ato pedagógico (FREITAS, 2004, p. 170).

O ato pedagógico necessita de constante estudo crítico reflexivo, articulado a uma reflexibilidade mais ampla da função social do contexto escolarizado. Para isso, é preciso levar em consideração todas as dimensões da educação: política, epistemológica e estética (articulação com o projeto político pedagógico; fundamentação como instrumento, desenvolvimento e o “esperançar”), todas elas interligadas à construção social do conhecimento.

É importante considerar, portanto, a relação dialética que se estabelece entre a elevação da consciência e o conhecimento, numa concepção de provocação a novas atitudes de formação; tendo como elemento basilar a conscientização como princípio metodológico. Daí a necessidade de uma formação permanente, na direção de uma maior profissionalização do professor, que se estabelece na necessidade de uma formação permanente constituída de forma conjunta, no compromisso da identidade coletiva, e na problematização da realidade. Numa perspectiva de conscientização e pela intenção sistemática e reflexiva, um estudo capaz de desenvolver uma ação de criticidade.

Consciente desse pensamento, sustento que, para haver uma concretização de fato da libertação dos sujeitos, se faz necessário configurar uma reflexão responsável que possa legitimar a práxis, que se torna autêntica

[...] se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (FREIRE, 1977, p. 57).

No pensamento freiriano, a libertação só pode sobrevir, consciente de seu papel, como

instrumento de luta no comprometimento e na relação com o outro, pensada para as camadas populares. No entendimento de Rios (2005, p. 58), “a condição para que se responsabilize, então, um sujeito por sua ação é que ele seja consciente/intencional e livre (entendendo a liberdade como articulação limites/possibilidades), para se tornar sujeito crítico de sua ação”.

Nessa relação reflexiva no combate à forma de desumanização, é possível um pensar dialógico, crítico, atingindo o reconhecimento sobre a situação em que os sujeitos estão inseridos, não podendo haver neutralidade em um saber adquirido. Uma ação/reflexão frente à realidade numa conscientização na busca de soluções torna-se cenário de possibilidades, podendo conceber uma sociedade em permanente transformação e uma educação humanizadora que possa assegurar a emancipação dos sujeitos dentro dessa conjuntura de luta, no reconhecimento de si mesmos como seres e não como coisas.

Freire (1977) assegura que:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. Prática pedagógica em que o método deixa de ser, [...] instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência (FREIRE, 1977, p. 60, grifo do autor).

A educação em defesa da classe popular, numa postura progressista, implica no engajamento mútuo de busca, para esclarecer sobre princípios de sociedade, atitude, pensamentos e ideologia, almejados para transformação social. Uma educação que se apresenta numa configuração dissertadora com distinção de narrador e objetos pacientes não terá competência de favorecer mudanças se há um processo dicotomizado de participação entre educador e educando. Freire (1977) assevera, ainda, que:

Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 1977, p. 61).

Um comprometimento no sentido ético e político pautado no envolvimento, de fato, dos sujeitos implicados no processo de transformação, é a direção. No entanto, Rios (2005) adverte que:

Só posso falar em compromisso, se menciono a adesão, a partir de uma escolha do sujeito, a uma certa maneira de agir, a um certo caminho para ação. E para que essa adesão seja significativa que devem se conjugar a consciência, o saber e a vontade, que de nada valem sem a explicitação do dever e a presença do poder (RIOS, 2005, p. 57).

Diante disso, uma educação pensada numa possibilidade de transformação, onde os sujeitos possam se emancipar, no sentido de ultrapassar as práticas já existentes constituídas de forma estereotipadas, não pode se apresentar numa dinâmica de sustentação estática. Assim, é necessária uma discussão no tocante a essas atuações, debater e não permanecer extasiado e ao contentamento do que está apresentado, seja em relação às práticas e valorização profissional em seu contexto, incluindo uma formação dentro de uma perspectiva de ação/reflexão.

Esse diálogo entre os sujeitos é a possibilidade que promove a interação, aliado a uma compreensão mútua dos envolvidos no processo de transformação. Quando estes compreendem que as ações realizadas sejam adequadas, permanecem a desempenhá-las sempre da mesma forma, almejando, contudo, resultados diferentes. Rever o que entendem como pronto e acabado, numa concepção de reflexibilidade e criticidade, é a direção para reconhecer e admitir que muito ainda há a estabelecer para que se constituam como seres em constante transformação.

Nesse sentido, a reflexão e ação originadas na formação docente dentro dos espaços de atuação desses profissionais, se apresentam como valiosas para que possam avaliar as práticas existentes na possibilidade de ressignificação. Uma formação pensada em seu sentido mais amplo, o de levar o sujeito ao entendimento da importância do diálogo, reflexão e senso crítico.

Imbernón (2009) retrata, em sua obra “Formação permanente do professorado: novas tendências”, um pouco do processo histórico de formação permanente dos professores, relatando os importantes avanços no século XX. Na mesma obra, o autor discute a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização de formação verticalizada e mudanças pelas análises das modalidades.

A formação foi ganhando novo formato em direção a um momento reservado, não ao processo de reprodução, mas com a finalidade de contribuir com a constituição do professor na reflexão de suas ações para ressignificação de suas práticas. Imbernón (2009) acrescenta:

A profundidade dessa mudança ocorrerá quando a formação passar de um processo de ‘atualização’ a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação [...] Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador (a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender (IMBERNÓN, 2009, p. 106, grifo do autor).

No que tange a uma formação reflexiva, esses espaços se tornaram possibilidades de debates e discussões, em que os profissionais possam socializar suas experiências, saber escutar, discordar e respeitar diferentes perspectivas, indagar quando houver necessidade e refletir sobre a forma de constituir sua prática, fundamentada pela reflexão.

Conforme Freire (1996, p. 40), uma reflexão crítica sobre a prática se dá nos momentos de formação permanente dos professores: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Sendo, portanto, uma formação concebida pelo pensamento de democracia, numa perspectiva centrada na escola, que se apresenta como local ideal para o estabelecimento de uma decisão coletiva, podendo redefinir, de forma crítica, suas ações, intervindo e transformando essa realidade na qual estão inseridos. Freire (2016) reitera:

É mediante reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele ‘emergirá’, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la (FREIRE, 2016, p. 68, grifo do autor).

A reflexão sobre a realidade é basilar, no sentido de transformá-la, considerando a pretensão de acender um diálogo, destacar as mudanças pela ação/reflexão tendo como protagonistas os envolvidos nesse processo e a caminho da tão aspirada práxis.

A reflexibilidade sobre a prática ampliada pelo profissional diante do processo educativo e a qualidade do trabalho pedagógico, cogitado no diálogo sobre as ações, é elemento possibilitador de aprendizagem no processo educativo. Portanto, a necessidade de um projeto que incida segundo princípios de coletividade, para que a aspiração de uma prática de qualidade se concretize, de fato, dentro de uma configuração democrática, onde cada sujeito possa ser protagonista deste processo de ressignificação.

No entanto para que sobrevenham transformações, são necessários sujeitos compromissados na realização constante da ponderação sobre as práticas, de forma crítica e reflexiva, compreendendo o que consideram como essencial para a qualidade do ensino-

aprendizagem, ações pensadas nas classes populares, cuja intencionalidade seja contribuir para a emancipação de ambos: professor e aluno.

Em um discurso ainda permeado pelo autoritarismo e com estruturas escolares majoritariamente sucateadas, somos levados a refletir sobre a relação dialética entre política e educação. Os contextos escolares, em sua dinâmica estrutural, constituem-se mais como um sistema de exclusão do que como ambientes de engajamento na construção do sujeito social.

Para que ocorra um real envolvimento nessa construção de sujeitos, é urgente a conscientização de si mesmo como elemento principal do processo educativo. Diante de classes opressoras e também de luta, esse espaço é um campo fértil para a criticidade e reflexão que implica ação, tanto mais diante de forças que aspiram a alienação e tentam impedir a ação conscientizadora. Assim, fortalecer o pensamento crítico consciente é elemento relevante de uma educação que se preze libertadora e no respeito pelo ser como “humano”.

[...] a criticidade seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Na busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a ‘responsabilidade social e política, para a decisão’ (SCOCUGLIA, 2013, p. 81).

Nesse sentido, uma ação de consciência social deve estar fundamentada pela ação humanizadora, numa ruptura com a estruturação classista do capitalismo. Uma prática, portanto, pensada para a classe popular que gere conhecimento a serviço dos interesses da mesma. O poder, em seu exercício, impõe as determinações, porém, nessa atitude nefasta, só é possível uma consciência crítica diante de uma práxis revolucionária.

Pela práxis surge a autonomia, uma ação que leva o sujeito a ver o mundo de forma diferente, ou seja, pensado nos conflitos estabelecidos na sua classe. Além de constituir conhecimentos, também os ressignifica. Trata-se, assim, de um conhecimento que se constrói pela ação diante do contexto de vivência, uma aprendizagem instituída pela mediação na relação entre professor e aluno e de todos os envolvidos no processo educativo:

O objeto de conhecimento mediará o processo dialógico e, desta ótica, a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo (SCOCUGLIA, 2013, p. 106).

Na relação entre os sujeitos e sua realidade, suas atitudes e técnicas constituiriam a base de um currículo participativo, humanizado e progressista, dessa forma, capaz de contribuir com as transformações sociais e educacionais, indispensáveis para que ocorra a inserção do sujeito qualificado e crítico da classe popular diante dos contextos educacionais escolares que lhe são de direito.

Um espaço educacional idealizado na esperança, onde a teoria e a prática se complementam na condução de uma boa qualidade da prática pedagógica – e também social. Um pensar coletivo em que a ação é realizada por todos e com todos, num desdobramento para uma vida digna e humanizada,

[...] não consiste só nas críticas aos feitos e não feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida (SCOCUGLIA, 2013, p. 117).

Somente uma educação no sentido de humanização será capaz de incluir os indivíduos e não reproduzir desigualdades. Mas as escolas se encontram despreparadas para tal feito, isto é, receber e desenvolver um trabalho educativo de qualidade com alunos da classe popular. Não há compreensão, por parte do aluno, de que a escola lhe pertence. Pouco se reserva ao conceito de direito no sentido de afirmar a quem realmente a escola pertence. Isto posto, existe um questionamento frequente sobre a difícil tarefa do educador:

Difícil mudar essa situação? Certamente. Impossível de transformá-la? Não, para um educador que pensa a história como possibilidade, a pedagogia como esperança, o inédito como caminho viável, a autonomia como necessidade docente, a pergunta muito mais do que a resposta e a pesquisa como essência humana de ser e saber sempre mais (SCOCUGLIA, 2013 p. 141).

Nessa busca constante, entendemos que assim como a prática precisa da teoria, a mesma vai se reconstruindo pelo caminho da prática, de forma contínua e permanente. No entanto, a teoria só tem utilidade se melhorar as práticas educativas e ambas, juntas, se constituírem em elemento para conscientização e humanização.

Dentro de uma essencialidade onde a prática pautada pelo pensamento teórico, no movimento entre o pensar e a efetivação entre ambos, se tornam dependentes no que diz respeito à constituição de uma prática que esteja proposta dentro de uma intencionalidade e

não na mecanização do fazer, mas para uma ação de humanização efetivada pelo educador submerso no processo, Severino (2001) ressalta que:

Ao agir de modo prático para educar, o educador constrói a educação em sua condição real, compartilhando-a com os educandos. Não é só compartilhar através de um olhar intelectual comum, mas de uma incorporação mediante a prática. Como mediação privilegiada da educação, o ensino não passa apenas informações, mas, sobretudo um procedimento. Mais que um discurso em sentido estrito, as práticas do cotidiano educacional formam um *ethos*, um modo de ser e de viver (SEVERINO, 2001, p. 8, grifo do autor).

Uma prática não apenas limitada ao fazer, mas num desempenho de significação da forma de agir e constituir os conhecimentos, na qual a conscientização é elemento essencial de comprometimento. Em se tratando de prática, para além da mecanização de saberes, esta não se estabelece somente na atuação, mas dentro de um processo que não se demande na dissimulação dos envolvidos. “Por isso, a educação só é humanizadora se for intencionalizada pelo conhecimento e pela valoração, desde que referidos a significação apreendida na existência histórico-social”, como argumenta Severino (2001, p. 9). Uma educação, portanto, se instaura no seu sentido de intenção de prática social por ser exclusividade do ser humano.

A concepção de educação como prática social, de caráter profissional, numa estrutura de relação com a teoria, se dá pelo envolvimento do ser humano que se constitui sujeito da prática na sua ação com o mundo, se construindo como ser histórico dentro dessa proposição de realidade.

A educação se assume como um processo intrinsecamente social, de cunho antropológico, realizando-se nas mesmas condições das atividades nas demais esferas da existência, marcada pelas mesmas características gerais das práticas desenvolvidas pela espécie, em sociedades históricas (SEVERINO, 2001, p. 68).

Há, assim, um movimento das práticas que acontecem no contexto escolar, com a prática social e humana, pois não há como sobrevir a consolidação de forma dicotomizada dessa relação social e cultural. Desse modo, dentro desse conjunto as práticas se apresentam ambas relacionadas à construção de sociedade, e o sujeito, pelo comprometimento diante de sua ação no mundo, é definido ao longo do processo.

A prática educacional como práxis, numa relação de dialogicidade, ou seja, de ação-reflexão, se configura, então, por instrumento de trabalho e de ação. “Daí a importância do trabalho educativo e por isso se fala do papel conscientizador da educação” (SEVERINO,

2001, p. 70). Logo, a educação depende das ações desenvolvidas no processo histórico, sendo uma mediação criadora e transformadora.

O mundo em constante construção, ao qual o ser é pertencente, não se esgota nas possibilidades que aparentemente são estabelecidas, pois tendo ele consciência de que pode modificar-se e transformar, insiste numa educação estável, diante do que se constituiu inerentemente como sujeito na capacidade de compreensão no ato de ser mais. Freire (2001) assegura que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. 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. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2001, p. 12).

Uma educação permanente, estabelecida em constante processo de mudança, numa concepção de formação, conhecimento, ensino e aprendizagem, pensada para a disposição de uma educação libertadora e humanizada, idealizada como formação no desenvolvimento de uma consciência crítica para além das atividades que acontecem no contexto escolar, uma formação política, em que os envolvidos possam ser sujeitos protagonistas de sua autonomia e criticidade.

Brandão (1982) tece comentários, em seus escritos, a respeito das andanças de Freire, logo após o exílio de quase dezesseis anos, retratando a denúncia dos educadores em relação ao rumo humanizador da educação. E se a educação é uma atividade realizada por educadores, logo, também, sobre o que desumaniza o educador e seu trabalho, o que, numa sequência, segue esse processo de desumanização ao aluno.

Uma educação de discurso consciente de humanização, e ainda constituída pela dúvida de seus rumos de educação humanizada, passa, também, pelas atribuições e responsabilidades depositadas sobre o educador, que o tornam sujeito de muitas ações, mas o que realmente se caracteriza como elemento primordial do seu ofício é deixado em segundo plano, isto é, o ato de educar. Muitos questionamentos foram apresentados nesses momentos históricos da educação e, ainda hoje, persistem muitas indagações. Brandão (1982) as reitera:

Que educação é esta: que impede o homem de ser; que limita a experiência do educando, encerrando-o dentro dos limites da escola e da sala de aula; apresenta verdades feitas e incontestáveis; que não aceita que muitas vezes o outro tenha mais para nos ensinar do que nós a ele; que não se adapta a

diferentes realidades; que favorece a primazia do ter em detrimento do ser? Diante de tais constatações, o que nós, os chamados ‘educadores’ temos feito? O que deveríamos ter feito? O que devemos e deveremos fazer? (BRANDÃO, 1982, p. 10-11, grifo do autor).

As indagações se determinam pela estrutura e nas relações que se constituem, concepções e valores se apresentam como elementos diante dos contextos de vivências dos sujeitos. As indagações realizadas no tempo/espaço também perpetram algumas das angústias dos educadores que fazem parte do cenário de educação do mundo atual.

As limitações estão presentes nos contextos educativos, pois o educador é impelido a executar ações, essas pensadas de forma mercadológica, dentro de um sistema capitalista que não pressupõe a importância de um ser pensante, mas a execução técnica do que lhes é agenciado. As respostas não se apresentam, mas a reflexão é propícia ao período, diante das tramas e discursos políticos de alienação dos envolvidos no processo educativo escolarizado.

Freire (2001) ressalta a descoberta dos envolvidos na educação, como processo permanente de reflexão, nesse movimento em direção aos seus objetivos. No entanto, sendo a prática educativa também política, seu objetivo maior é o da libertação em relação à falta de espaço para atuação, regras de um sistema burocrático escolarizante. Quando utilizo o termo espaço, não me refiro ao ambiente, lugar, mas a um espaço pensado como limitação de ação do educador.

A dualidade em possibilitar o ensino dos conteúdos e a conscientização da prática educativa está imbricada no processo de conhecimento. Não há uma prática neutra, diante do compromisso do educador, mas, nem por isso, é concedido o direito de decisão do educador sobre as escolhas dos educandos. Uma educação ponderada numa perspectiva progressista libertadora não pode se dar ao enfadonho pensamento de autoritarismo sobre o outro.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo (FREIRE, 2001, p. 22).

Nesse respeito mútuo de liberdade e criticidade, o professor é sujeito de decência em defesa dos valores éticos na possibilidade da transformação social, de uma educação popular pensada com a finalidade de beneficiar os menos favorecidos dentro de um processo de

postura adotada pelo educador, de forma coerente, na intercessão entre conteúdos, competência e atitude política.

Diante da constatação de que toda educação se apresenta carregada de ideologia, mas nunca com neutralidade, os contextos educativos, desde a escolha de conteúdos e perfil, em sua organização, explicitam essa ideologia ou também podem ocultá-la (o que acontece na maioria das vezes). Dessa forma, seja no discurso ou nos documentos que nos balizam – que também não deixam de ser o nosso discurso –, é expresso o que a escola ensina e porque ensina, quais os objetivos e valores desse ensino.

Quando a escola é democrática, a decisão do que se pretende apresentar para os alunos é coletiva. Os documentos que permeiam essa organização são construídos no coletivo dessa comunidade, conforme a visão de mundo dos envolvidos. Por outro lado, em se tratando de um processo constituído pelo autoritarismo, um pequeno grupo institui um discurso “fechado” para que os demais o executem.

Uma vez que toda educação é política, está sempre permeada de valores, a favor ou contra alguma coisa ou alguém. Não há como assumir a politicidade da educação no pensamento de desvincular a escola da luta de classes. Logo, dentro desse panorama político, são claramente evidenciados o desejo e o tipo de educação e de sociedade que representa. O discurso deve estar ligado concomitantemente ao compromisso de assumir essa politicidade.

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar (FREIRE, 2001, p. 25).

Diante de uma concepção de educação transformadora, nesse movimento entre prática pedagógica e politicidade, compete ao educador o compromisso quanto à segurança da posição que verdadeiramente defende. Pensar uma prática pedagógica como produção social advinda do conhecimento marcada pela ação e reflexão, é parte fundamental da procura constante do educador que se propõe a construir uma educação democrática.

É preciso pensar que um educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. A idéia de poder, entretanto, é freqüentemente associada apenas a de dominação, porque é assim que ele tem sido exercido, particularmente na sociedade brasileira hoje (RIOS, 2005, p. 65).

Quando a prática entra em discussão, muito é argumentado no que diz respeito aos conteúdos, que por vezes são esvaziados da relação de sociedade, mas apresentados em transmissão enfadonha, fora da democracia, distante da função social. Prática que nada acrescenta à transformação, por não ter como objetivo um caráter formador, que possa ser refletida, discutida num pensamento de envolvimento crítico.

Freire (2001) revela a preocupação com os limites da prática, enquanto ato político, reconhecendo sua eficácia e também seus limites: é na consciência, que não sendo ela o ponto dessa mudança, não deixa de ser, contudo, parte significativa de transformação. Assim, a incumbência de ensinar os conteúdos interligados à noção de mundo opressor faz parte do trabalho do professor comprometido com a luta por uma escola pensada para os menos favorecidos e no engajamento de realizá-la com excelência. O autor ressalta a importância do conhecimento e também a coragem que deve ter o professor progressista. Para ele,

Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica. É por isso que, ao perceber a necessidade de sua competência e de sua permanente atualização o educador e a educadora progressista têm de criar em si mesmos a virtude ou a qualidade da coragem. A coragem de lutar por salários menos ímoraes e por condições menos desfavoráveis ao cumprimento de sua tarefa (FREIRE, 2001, p. 28).

Consciente de que não deve ficar inerte, à espera das transformações, mas ser sujeito protagonista no processo de sua própria mudança, superando o olhar ingênuo quanto à educação, para se tornar um professor não somente de discurso, mas que verdadeiramente vive como um professor progressista, que assume seu papel diante da sociedade, ciente da luta pela educação popular.

Para construir o êxito escolar, faz-se necessário que a prática educativa no cotidiano da escola seja orientada pela concepção histórico-crítica da educação, e o ensino, enquanto produção do conhecimento, associado à visão construtivista de aprendizagem. E o modelo político pedagógico a ser perseguido é o da educação popular na escola pública que considera o educando enquanto sujeito do processo de ensino aprendizagem (CARVALHO, 2005, p. 35).

Uma escola pública, aqui pensada numa relação de mudança social, onde a organização é estabelecida, levando em consideração os interesses e características da cultura dessa classe. Um espaço educativo em que o aprender está para além da transmissão de conhecimentos, da visão equivocada de que quem sabe transmite aos que não sabem, mas um aprender de incidência na participação, que implica o envolvimento nos atos de conhecimento. “Os professores não ensinam apenas os conteúdos. Através do ensino deles, ensinamos também a pensar criticamente, se somos progressistas e ensinar para nós, por isso mesmo, não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos”. (FREIRE, 2001, p. 32).

Uma prática de consciência popular não se restringe à mudança ou renúncia da prática que já é intrínseca ao educador, mas à compreensão do pensamento popular. O respeito à linguagem não independe do que é necessário aprender, mas que seja perceptível que toda aprendizagem será utilizada nas lutas contra o poder dominante e, simultaneamente, em favor da emancipação.

A opção por um trabalho que estimule e leve em consideração a autonomia das classes populares, deve partir de um olhar aberto para a realidade. Para isto torna-se necessário que as pessoas se libertem de fantasias e preconceitos existentes em relação às classes populares, como também o messianismo presente na intenção de intelectuais e estudantes que fazem a opção pela ‘periferia’ (BRANDÃO, 1982, p. 132, grifo do autor).

Dentro de uma prática baseada no respeito e na ética, numa constante sobre nossa responsabilidade, flexibilidade e criticidade, junto à classe popular, em um relacionamento direto é possível constituir formas de organizações onde o aluno seja considerado na heterogeneidade. Consequentemente, uma prática pensada como elemento de inserção na sociedade e respaldada pela diversidade de conhecimentos, tendo na dialogicidade sua própria interpretação, pode, de forma ética, ampliar esses saberes na vida e para vida.

3.2 Educação e prática pedagógica pensada para a autonomia do educando

Ao discorrer sobre educação e prática pedagógica, numa perspectiva da autonomia do educando, é necessário considerar que uma educação dialógica/dialética ocorre na interação com o outro e não na passividade do educando em relação ao que lhe é apresentado pelo educador.

A prática pedagógica é organizada na possibilidade de constituir saberes, numa visão problematizadora, onde ambas as partes são ativas no processo de construção do

conhecimento. Nesse sentido, uma prática pensada na autonomia se concretiza em um contexto de problematização pautada em fundamentos sistematizados, não de uma prática de transferência de conteúdo a um aluno inerte e distanciada da realidade.

Ressalto, aqui, o processo de autonomia, os entraves, as tristezas e alegrias que cercam e caracterizam a ação do professor no processo de aprendizagem do aluno, diante de uma reflexão coabitada pela responsabilidade de transformação da realidade, como sujeitos envolvidos diretamente na sociedade. Uma autonomia consciente, livre das amarras da dominação e respaldada pela humanização. Sobre o caminho da autonomia, Brandão (1982) afirma que:

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e ação, a alegria é o caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia (BRANDÃO, 1982, p. 56).

Retomando o pensamento de Freire (1996), de sujeitos como seres inacabados e em constante mudança, cuja transformação ocorre na relação com o outro e com o mundo, acresço que somos o que a realidade nos proporciona e, diante das contradições, nos construímos. A construção de sujeito é defendida pela maneira como nos permitimos estar nessa relação com o mundo, ela não é inerte, se altera diante das contradições da sociedade. Assim, a constituição da identidade acontece numa relação de intersubjetividade.

A identidade pode ainda se constituir numa relação de interpretação de si e no progresso formativo do docente diante do contexto, tanto numa configuração individual como coletiva, não de forma estática, mas num movimento constante de transformação. As experiências constituídas durante todo o processo de escolarização se configuram como elementos necessários a essa construção.

Para Rios (2001, p. 121), a “[...] identidade é algo em permanente construção e se constrói na articulação com a alteridade, implica o reconhecimento recíproco”, o processo de reflexão é o que os torna éticos, e, continua ela, “é preciso que se coloque o foco sobre os princípios que estão presentes na reflexão ética e a caracterizam como tal”.

Esta mesma autora pondera:

Refiro-me aos princípios do respeito mútuo, da justiça, do diálogo, da solidariedade. Todos eles apontam para algo que é o núcleo da relação intersubjetiva que se pauta pela ética: o reconhecimento do outro. A relação social fundamental é uma relação entre sujeitos: eu-outro. Sendo uma relação entre sujeitos, é uma relação simétrica. Perde, entretanto, simetria,

quando deixo de reconhecer, no outro, alguém como eu, humano do mesmo modo, portador dos mesmos direitos (RIOS, 2001, p. 121).

Nesse comprometimento como sujeito da consciência, social e político, de relação com o outro, na sustentação da possibilidade da existência da/na ação de superação das desigualdades, constitui-se a identidade. Eu com o outro, estabelecendo uma realidade de forma compartilhada e autônoma na construção de mundo, pois a relação humana perpassa pela interação dos sujeitos uns para com os outros e deles com o mundo.

No que concerne à autonomia, Freire (1996, p. 59) reitera que:

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 59).

Assim sendo, adverte para a necessidade de educadores envolvidos numa prática educativa em que ambos, professores e alunos, tenham, no compromisso de sua ação formadora, a liberdade articulada à autonomia, estabelecendo princípios e regras para a ação dos sujeitos. Portanto, não pode essa liberdade ser elemento limitador do papel que cada um tem diante do compromisso da efetivação do conhecimento. Assim, se torna imprescindível que o respeito mútuo da posição e dos saberes possa ultrapassar a educação de pensamento obsoleto, na qual quem sabe ensina e os que estão “vazios” recebem o ensinamento. O autor assevera que:

É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado rompe com a radicalidade do ser humano a de sua inconclusão em que se enraíza a eticidade (FREIRE, 1996, p. 60).

Sendo os sujeitos seres que aprendem pela interação com diferentes e com a diferença, pode a segunda se apresentar como mola propulsora para que os sujeitos admitam e se conscientizem de que, como seres inacabados, podem se constituir através do diálogo e do respeito às diferenças, e mais, superar o relativismo dessa eticidade. Diante disso, o respeito ao saber do educando, a sua autonomia e identidade exigem do educador uma prática coerente frente aos debates.

Quando a utilização do termo “respeito” se apresenta na prática educativa, essa coerência é para além do discurso vazio, mera verbalização, mas na autenticidade da ação; dada a importância que o educador produz referente ao seu aluno, na relação com sua prática. Deste modo, sugere uma democratização dessa prática pensada na liberdade e na autonomia, nos princípios de igualdade e reciprocidade entre professor e aluno. Por isso a necessidade de educadores conscientes, que compreendam que suas práticas estão vinculadas a um contexto maior.

Nesse sentido, Freire (1996) esclarece que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, seu formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para escola (FREIRE, 1996, p. 64, grifo do autor).

Uma prática de liberdade é primordialmente necessária para que os alunos possam se expressar dentro desse contexto autônomo de interação com seu grupo. Dessa maneira, a consideração e compreensão dos saberes construídos pelos alunos em suas localidades de vivências são elementos constituidores para que o conhecimento epistemológico seja desenvolvido segundo uma reflexão e criticidade.

Como discursar sobre o respeito à autonomia do aluno se não há competência para reconhecer que ambos, professor e aluno, são sujeitos do conhecimento? No rigor da prática educativa e no dever do educador como subsídio para transgredir a ingenuidade dos saberes dos educandos, compete ao professor violar o conservadorismo diante de um engajamento político, se permitindo uma prática que possa ser acima de tudo formadora. Por conseguinte, é fundamental que o respeito à dignidade na construção de um conhecimento científico, seja conformado pela problematização no pensar e no agir, e, especialmente, pelo respeito à curiosidade do aluno. É nessa compreensão da necessidade de analisar cada momento da atuação, refletindo criticamente, que sobrevém, então, a efetivação da prática do educador, pensada desde o respeito à autonomia do educando. Em relação à autonomia, Rios (2001) afirma que:

Não se pode falar, portanto, de liberdade absoluta, ou de autonomia absoluta, identificadas com ausência de limites para as ações dos indivíduos. A liberdade e a autonomia se experimentam em situações e não há situações sem que haja limites. Uma situação é uma articulação de limites e possibilidades. Podemos mesmo afirmar que se é tanto mais livre quanto mais se reduzem os limites e se ampliam as possibilidades que se encontram nas situações vivenciadas (RIOS, 2001, p. 124).

Para esta autora, a construção da subjetividade passa pelo respeito ao outro, pela dialogicidade, no confronto e na significação da presença do outro na relação com o eu. A articulação entre liberdade e responsabilidade ocorre nos momentos permeados pela alteridade entre os sujeitos, mas também numa relação de respeito mútuo: eu em relação a ele e ele em relação a mim.

Trata-se de uma relação efetivamente dialética: ao voltar-me para mim mesmo, encontro o outro, e para voltar-me para ele é necessário que eu me volte sobre mim mesmo, na medida em que na relação intersubjetiva não há a possibilidade de conhecimento sem que sejam afetados os dois polos. Estamos falando, portanto da exigência essencial de um respeito mútuo na relação entre os indivíduos (RIOS, 2001, p. 124).

Tendo em vista esta afirmação, a dialética é elemento de referência para a educação de relação e ação numa participação democrática, que promove a humanização e a libertação. Assim, uma educação problematizadora, distinta daquela concepção denominada por Freire como bancária, uma prática que se manifesta no conceito de sujeitos vazios e pacientes que necessitam ser preenchidos pelo saber do outro. Não pode ser a prática estabelecida em conceitos de transmissão onde a opressão impera na sala de aula, atrelada ao discurso de respeito à dignidade e autonomia do aluno; e tão pouco acreditar estar referenciado numa prática libertadora.

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 que o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens 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).

Se a curiosidade é aqui destacada nesse movimento do aluno na procura pelo conhecimento e na relação com o mundo, uma aprendizagem de significados não se instaura dentro de um processo de transmissão, a educabilidade deve transcender a de outros seres, pois, além de percebermos o mundo, temos a disposição de aprender não apenas para nos acomodarmos a ele, mas como agentes transformadores da realidade de inserção em que vivemos.

Ressalto que a ideia de autonomia e liberdade do aluno não significa ausência do educador. Assim, é importante compreender que, no caso da ação pedagógica, não compete ao professor a inocência de ponderar ser igual ao aluno diante de sua prática, pois tem ele o dever de exercer e não de se eximir de suas responsabilidades como autoridade dentro da sala

de aula. No ato pedagógico, a autonomia sugere que o aluno, movido pela criticidade, possa construir sua curiosidade epistemológica diante da rigorosidade necessária à produção dos conhecimentos.

Rios (2001) argumenta que:

A ideia de liberdade se articula a de autonomia, que significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes. O movimento moral dá-se exatamente num processo que vai da heteronomia, quando o comportamento dos indivíduos se pauta apenas pelas imposições externas, para autonomia, quando os indivíduos são capazes de avaliar e reformular os valores norteadores da conduta (RIOS, 2001, p. 123).

Entendendo que a prática educativa demanda a existência de sujeitos de problematização, de ação e reflexão, é nessa relação professor e aluno que se constituem sujeitos de autonomia. Sendo assim, não condiz com as características do professor de discurso progressista o pensamento de inibir os alunos diante de uma organização de passividade ou autoritarismo da sua prática pedagógica. É preciso mostrar ao aluno que sua curiosidade deve ter certa perspicácia; carece desafiá-lo para que possa conceber a significação do conhecimento dentro de uma estrutura de autonomia.

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas ensinar a matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é de um lado objeto de meu ensino, de outro, aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p. 124).

Para o autor, todo ensino de conteúdos realizado com criticidade representa uma abertura total para que o educando tome para si a responsabilidade de sujeito do conhecimento, bem como a ação do estímulo do professor na contribuição dessa efetivação. Por isso, a importância de teoria e prática, linguagem e ideologia andando juntas, assim como conteúdo e ensino, pois é chamamento para que o educando se torne sujeito dessa aprendizagem. “Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 125).

O conhecimento como resultado de processos de aprendizagem não existe no abstrato: ele só existe aderido a pessoas, quando significado por sujeito cognoscentes, ou reconhecido como tal. Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessitar comparecer, não tendo essa ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito, desse modo, não contribui na transformação do contexto de vivência dos mesmos. O conhecimento se constitui na interação com o outro, a partir da reflexão da realidade que os outros manifestam.

É nesse sentido que o entendimento de que ensinar não é simplesmente transmitir conhecimento, como expõe o pensamento freiriano. Professor e aluno são sujeitos ativos na busca dos saberes, todavia, é preciso que a curiosidade possa ser permitida nesses momentos, não uma curiosidade no sentido de doxa, mas a curiosidade epistemológica, ou seja, a busca da constituição do conhecimento científico.

Isso não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 86).

Na construção do conhecimento científico, sendo o professor um dos sujeitos ativos deste processo, para que se impetrem seus objetivos, há a exigência de que esse agente tenha um rigor metodológico, princípios científicos, já que os saberes se conformam pela união dos processos formais e experiências, eles se complementam no sentido de passar de uma visão ingênua, senso comum, para uma visão crítica. Logo, há necessidade de que a problematização se faça presente e que esse processo não se reduza apenas à memorização de conteúdos.

3.2.1 Educação como teoria do conhecimento

Este item apresenta uma breve abordagem em relação à educação e o processo de construção do conhecimento, ou seja, a produção efetivada pelo ser humano, tendo em vista que o conhecimento nunca se apresenta num ato de desinteresse ou com imparcialidade, sempre estará permeado por características que venham atender necessidades de um dado tempo e espaço vivenciado pela sociedade.

Sendo o conhecimento um campo amplo para explorar, refiro-me, então, ao ato de ocorrência do saber pela socialização no espaço escolar. “A escola é o lugar de excelência da luta pela socialização do conhecimento”, como apontam Saviani e Duarte (2012, p. 153). Se a escola é de primordial importância no processo de socialização dos saberes, se faz necessário ir além de práticas de transmissão, na luta por uma formação humana, completam os autores, pois “O papel da educação escolar na luta pelo socialismo define-se pela importância do conhecimento na luta contra o capital e na busca da formação plena do ser humano”.

A existência da atividade humana precede a transmissão do conhecimento via escola, porém, é de grande relevância quando ponderada na liberdade dos indivíduos e sendo elemento vinculado inteiramente à constituição de sua emancipação. No âmbito de uma sociedade capitalista não interessa, nesse sentido, que as configurações de conhecimentos, até então produzidos, possam ser de domínio da classe trabalhadora. Seria não só um equívoco, mas ingenuidade, entrar no jogo do poder, descaracterizando a educação e permanecendo refém de seu contexto de subordinação.

Ao falar sobre educação numa perspectiva freiriana e a relação da significância para o processo em que se produz o conhecimento, sempre se destaca a diferença dos seres humanos em relação às demais espécies, pois o produto de toda atividade passa pela consciência antes de sua realização. Como seres inacabados, se constituem pelo seu pensamento, por suas ações e escolhas diante do seu contexto de vivência. É da interação com o outro, no processo de aprendizagem e de tudo que envolve esse processo, que resulta a produção do conhecimento individual e, em decorrência, do conhecimento em sociedade.

O compromisso de ser que transforma, pela capacidade de atuação no mundo e com o mundo, o faz sujeito dessa relação com o outro, pautada pela reflexão e ação, que é o que o faz diferente das outras espécies, é a consciência desse comprometimento com o outro e com a realidade que gera a intencionalidade do real dentro de uma flexibilidade. Se não sobreveio uma transformação, então se subentende que não houve uma relação, mas meramente um contato que não possibilitou a autêntica mudança.

[...] a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis (FREIRE, 1979, p. 17).

A procedência dessa mudança é o que leva o sujeito à conscientização de sua atuação sistematizada no mundo e à concreta transformação do mesmo. Para Freire (1977), se não há homem sem mundo e nem tampouco mundo sem homem, não há possibilidade de coexistir uma reflexão ação distante da relação dos sujeitos e da sua realidade.

A transformação ocorre pela consciência da importância de sua atuação para alcançar um determinado objetivo. Numa sociedade de dominação, a educação de comunhão é o que conduz à possibilidade do processo de mudança permanente. O pensamento freiriano reitera que a educação ocorre nessa relação harmônica com o outro, sem disputa entre os mesmos, educando-se, porém, em comunhão.

Uma vez que existe a igualdade, a dominação não encontrará espaço, permitindo a construção de uma sociedade de respeito mútuo e justa para todos. Uma educação para além de técnicas, na interpretação sobre o mundo de forma parcial e uma atuação política capaz de mudar o sentido das relações sociais, sem neutralidade. Na busca do conhecimento, seus atos educativos terão como princípios uma configuração coerente entre consciência, discurso e a prática efetivada. Desse modo, se política e educação não se apresentam desvinculadas, é primordial a clareza da nossa opção política diante da educação.

Conforme Freire (1979), além do conhecimento que decorre das relações entre professor e aluno e com o mundo, a educação se mostra em dupla dimensão: a primeira, sendo política, na leitura e compreensão do mundo, de compromisso com esses saberes para as classes populares, na conquista da igualdade, na busca do ser mais. Por fim, uma educação que oportunize conhecimentos capazes de defender a construção de cidadania, de democracia e emancipação.

A primeira dimensão é a que outorga os fundamentos para a segunda dimensão, a gnosiológica. Esta se volta para o conhecimento humano, parte da reflexibilidade e análise em torno do processo de aquisição da ciência. Nesse sentido, ambos são aprendentes, numa relação aberta, permeada por questionamentos, curiosidade e dúvidas; convergindo para uma situação de aprendizagem, ou seja, a ocorrência do ato de conhecer.

Freire (1979) ressalta a importância da reflexão pela consideração de educação atrelada à própria existência de sujeito. Sendo a raiz da educação, a consciência do inacabamento e a inconclusão fazem do homem um ser de descobertas. Tal consciência pode torná-lo sujeito de indagações diante de uma realidade que demanda mudanças.

[...] mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem

sou eu? de onde venho? onde posso estar? 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 auto-reflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1979, p. 27).

Portanto, é o sujeito o responsável por sua formação constante, almejando o conhecimento/ciência e sua educabilidade/mundo. Por isso a educação deve ter o homem como sujeito direto, e não como objeto. A educação acontece pelas relações entre os homens, com o mundo e no mundo, educando-se conscientemente numa relação de comunhão, e não objetos umas das outras, o que Freire conceitua como coisificar.

Procurando compreender a educação, enquanto direção intelectual, ou seja, a educação como conhecimento, ocorre nesse movimento entre teoria e prática, e não mediante a separação de tais elementos. Não havendo neutralidade no saber, o que possibilita a diferenciação é a intenção com a qual será utilizado o conhecimento alcançado.

A educação exercida pelo poder, por sua vez, tem por objetivo desarticular a cultura, “a função da educação sob a hegemonia burguesa não muda substancialmente” (CURY, 1992, p. 60). O desejo é a retirada do controle de produção das mãos da classe popular. Este autor ainda afirma que:

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação a classe subalterna. O que ele recusa, é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. A educação como uma forma de apropriação do saber não o torna um elemento anódino. Envolve por uma direção, o saber responde interesses cujas raízes residem na necessidade de manter uma estruturação econômico-social que o torne uma força produtiva sem pôr em risco a organização social do trabalho (CURY, 1992, p. 60).

Diante da sistematização do saber, é pertinente indagar sobre de que forma esse conhecimento está pautado perante a dominação, pois a finalidade são os interesses do capital, seja pela ausência de conhecimento ou submissão ao poder ante o processo de hierarquização. Essa ação ocorre pelo convencimento ou pela força para com os envolvidos.

A educação, enquanto função técnica, diz respeito às necessidades de produção, intensamente instrumental, basilar na transmissão de conhecimentos, já que, como assevera Cury (1992, p. 61): “Há uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia de classe subalterna”. Tal necessidade faz surgir a contradição da dualidade em relação à responsabilidade, bem como a docilidade ao poder.

Um olhar de criticidade diante dessa realidade, na qual o poder exerce sua força, nos leva a enxergar as contradições da educação. O conhecimento revelado na educação vai para além de atividades escolarizadas, aponta o rumo e as mudanças necessárias frente às ações instauradas nesse processo:

A educação vista nessa ótica é expressão contraditória do movimento real do capitalismo, o que implica vê-la no conjunto das relações sociais. Isto significa tentar captar em seu próprio funcionamento as condições que possam impedir a reprodução das estruturas existentes. A contradição com princípio dinâmico de análise da educação aponta não só o que pode ser mudado, mas também para onde o que está mudando pode ser direcionado. Isto se deve ao fato de que a totalidade social não é algo de fixo que *ipso facto* determina o comportamento e a consciência das classes sociais. Ela é também um produto, isto é, resultante de lutas pelas quais as classes sociais são agentes históricos ativos (CURY, 1992, p. 122).

Compreendo a educação como transmissora do saber, que estabelece um discurso indispensável diante das relações sociais essenciais ao poder. O capital busca, então, uma regulamentação dessa produção numa independência. O saber se apresenta como elemento de conflito entre as classes, sendo, então, incoerente a dicotomia de sua luta. Portanto, compreender o caráter conflitante do saber implica entendê-lo na sua dicotomia.

O conhecimento acontece em meio à contradição “cujos opostos se incluem e se excluem dentro de uma diferença dialética” (CURY, 1992, p. 128). É nesse movimento de transformação que o ser humano ocupa seu lugar de sujeito na protagonização da superação desse movimento histórico diante da práxis.

É muito claro, no pensamento freiriano, o conhecimento como saber gerado na prática social, na relação de intersubjetividade, bem como a importância de vislumbrar esse conhecimento pautado no respeito aos diferentes saberes. Não numa visão ingênua, como limitador do ato educativo, mas na compreensão de que todos detêm algum conhecimento, ou seja, ninguém desconhece tudo, tampouco detém todo o saber. Sendo o ser inacabado e em processo constante de busca e de transformação, o conhecimento vai se ressignificando em toda ação do ser humano.

[...] 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).

Desse modo, se não partisse dessa consciência de entranhamento e inacabamento, cairíamos num grave equívoco, adotando uma atitude científica e deixando transparecer uma presença ideológica do poder. Assim, a negação da realidade do saber da classe popular se tornaria empecilho ideológico provocador dessa “teoria do conhecimento” e de suas limitações.

O conhecimento se faz presente na sociedade como ato educativo de relações, não somente nas escolarizadas. É nas contradições, na relação dos contrários e engajamentos que se constitui o conhecimento, respaldando-se diante de conflitos.

A partir dos saberes se realizam as transformações na realidade que desejamos, não é possível que essa mudança aconteça sem luta, sem engajamento e esperança, mas, como pronuncia Freire (1997), do “verbo esperarçar”. Uma educação intensamente vinculada com os conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia e emancipação. Portanto, essa relação de compreensão da realidade é o que conduz à ação transformadora.

A formação permanente a partir da realidade de inserção do docente, na ação precedida da conscientização, provoca uma nova visão e é uma possibilidade de transformação. Na relação que se estabelece, de compreensão de sua prática e da interpretação da realidade, o professor a ressignifica, num sentido de práxis.

Para que o conhecimento, de fato, aconteça, é indispensável que os sujeitos envolvidos se relacionem de forma consciente com a realidade de mundo, ansiando pela transformação. Nesse sentido, a educação/conhecimento é responsável por acrescentar elementos e métodos à didática para compreensão das relações de ensino e aprendizagem, no envolvimento dos campos científicos.

Assim, uma educação como teoria do conhecimento consiste na relevância de ações pensadas conscientemente no desenvolvimento, aprendizagem, conteúdos e métodos utilizados no processo educativo.

3.2.2 Da formação docente para a práxis humana

Nas discussões anteriores, o diálogo se deteve em torno das questões relacionadas ao conhecimento, formação de professores e suas práticas. É inevitável a realização de um diálogo em torno da formação como instrumento circunstanciado à práxis humana. Apresento a formação permanente como caminho possível para a autonomia, de modo que o docente possa se constituir pela autoformação e no exercício de uma ação de qualidade.

Diante do que já foi salientado anteriormente, faz-se necessária uma reflexão sobre a profissionalização do trabalho do professor, fundamentada no pensamento dialético na perspectiva freiriana do diálogo, que produz autoformação e transformação da formação docente como condição indispensável para a profissionalização.

No que diz respeito à autoformação, a intenção é de que, numa relação dialógica, o sujeito seja protagonista da sua própria história, se constituindo no seu próprio reconhecimento e também na interação com o outro, podendo se constituir significativamente, não se restringindo à prática mecanicista e procedimentos técnicos, se conscientizando da importância de sua atuação. Uma formação em que a teoria seja complementada pela prática, assim como a prática seja elemento integrante da teoria, ambas integradas para uma condição de qualidade do conhecimento docente.

[...] 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 à autoria de perspectivas ineditamente-viáveis (FREITAS, 2004, p. 158).

Uma intenção também importante à formação docente é a que considera, além de todos os pressupostos, a ideia de formação permanente de professores, pois estes, como seres em ininterrupta construção, estão sempre em busca de ser mais. Uma formação pensada não apenas como repasse de técnicas com a finalidade de que os professores utilizem com seus alunos, como se estas fossem um recurso da salvação dos conflitos educacionais, mas uma formação pensada por todos os envolvidos de forma consciente.

Formar é para além de treinar, por conseguinte, professor e aluno são sujeitos, formador e formando ao mesmo tempo, numa relação de dialogicidade. Nesse sentido, é preciso uma formação e autoformação à profissão docente, além de atitude científica, questionadora e problematizadora diante da realidade e de si próprio.

Uma reflexão crítica ocorre de diálogos e da problematização, ou seja, da participação efetiva dos sujeitos na busca da construção do conhecimento. É diante dessa criticidade que há possibilidade para que se encontrem soluções significativas para os problemas da realidade. A busca por respostas requer um cuidado sistematizado em relação ao conhecimento e ao seu mundo, assumindo-se como sujeitos históricos, social e culturalmente situados.

Ao assumir-se como parte integrante dessa realidade, o indivíduo protagoniza sua própria história de forma consciente. Dessa maneira, a emancipação e conscientização fazem-no compreender sua condição na sociedade, onde há uma ação de decência e de humanização. Uma construção progressista, portanto, não bancária, tem por intenção promover a emancipação diante das amarras ideológicas do poder, para que diante de tal autonomia o ser humano possa constituir-se como um verdadeiro cidadão que luta pela transformação de mundo.

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para qual é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’ a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição (FREIRE, 1997, p. 59, grifos do autor).

Como seres autônomos e emancipados, as decisões se tornam conscientes, conseqüentemente, responsáveis, diante da realidade de inserção. Ao ultrapassar a condição de alienação, se tornam sujeitos pensantes diante das decisões e reafirmados como seres humanos capazes de reagir às agressões contra a própria dignidade.

Trata-se, assim, de uma educação que tenha como princípio formar sujeitos do conhecimento, que possam, de forma autônoma e consciente, realizar e lutar na esperança de mudanças. Além disso, como sujeitos em constante construção, também há a necessidade de uma formação contínua, para que alcancem seus objetivos.

Uma educação que tem como base os processos de formação humana, ou seja, a liberdade, a criticidade, a emancipação, a autonomia e, ainda, o compromisso político, não é neutra no processo de tornar os sujeitos em seres humanos, logo, nem diante do engajamento por um mundo humanizado.

Uma formação pensada pelos próprios envolvidos, em que sejam capazes de conduzir, participando das técnicas, instrumentos e resultados, podendo avaliar todo o processo com autonomia e iniciativa própria, quer na interação com o outro, quer na individualidade.

Numa formação autônoma, os sujeitos são capazes de tomar decisões, constituindo-se pelas experiências vividas, capacidades e atitudes, sendo responsáveis pelo desenvolvimento e por si. Nessa ação de formação, se constroem diante de suas experiências num processo de autoformação.

É no respeito e na partilha de experiências, não só da prática docente, mas da vida e de mundo, que os docentes assumem suas identidades como sujeitos, constituídas diante de

processos históricos, políticos, culturais e sociais, estando dialeticamente articulados. Por se tratar de uma formação contínua e permanente, ocorre constantemente e se integra na vida do profissional docente.

Uma formação numa perspectiva de processo constante do aprender e de possibilidade de interpretação de informações necessárias à produção do conhecimento, e permanente como formação crítica sobre a prática, uma ação formativa consciente, de auto-análise da prática e que tenha o poder de articulação com a teoria na efetivação do trabalho docente.

A finalidade do presente trabalho é refletir sobre a prática, na perspectiva da construção da elaboração teórica dos saberes pedagógicos, que melhor ajuda a discernir a práxis educativa, tendo em vista que a formação centrada na escola tem como objetivo contribuir com o processo de formação teórico-metodológica do professor.

Numa criticidade consciente, o professor constrói sua identidade e também se constitui como profissional pela autoformação. Essa perspectiva de formação implica um processo de autonomia dos sujeitos, também profissionalmente, para que se converta em ação no contexto de vida. Nesse sentido, a autonomia, segundo Contreras (2002, p. 204), deve ser entendida como “[...] a independência intelectual que se justifica pela idéia da emancipação pessoal da autoridade e do controle repressivo, da superação das dependências ideológicas ao questionar criticamente nossa concepção de ensino e da sociedade”.

A autonomia emancipa os sujeitos da violência do poder, algo que busca também partilhar, para que outros se tornem igualmente livres e possam se tornar sujeitos na construção do conhecimento. Pela interação com o outro e com o mundo, e não no individualismo, é que se desenvolve a autonomia. Para Contreras (2002), a autonomia

Representa uma busca e um aprendizado contínuo, uma abertura a compreensão e a reconstrução contínua da própria identidade profissional, ou de sua maneira de realizá-la em cada caso. No entanto, não é possível também desvincular a concepção de autonomia da forma pela qual se interpreta a relação social e os propósitos para ela, nem das pretensões educativas (CONTRERAS, 2002, p. 199).

Sendo o profissional docente sujeito de criticidade e produtor do conhecimento, se torna responsável pelas intervenções em relação às dificuldades enfrentadas pela sociedade, portanto, no compromisso de oferecer soluções diante das problemáticas dos contextos escolarizados. A autonomia deve ser pensada para transpor as questões relacionadas ao seu trabalho, sendo capazes de refletir criticamente sobre o contexto de mundo.

Uma formação permanente se pauta na reflexão crítica, permitindo que ação e reflexão sejam elementos de transformação da prática docente. É a partir dessas mudanças que o sujeito também poderá mudar a realidade, a partir de uma formação pautada na dialogicidade, ação/reflexão rumo a práxis humana. Essa ação decorre de um pensamento consciente, numa sociedade assumida com as mudanças permanentes.

Uma formação comprometida com a reflexão sobre a prática para além do aperfeiçoamento de técnicas. Uma compreensão de teoria que se encontra presente na prática e que vai se constituindo, enquanto se passa da ingenuidade à criticidade docente em relação ao conhecimento teórico.

Assim, busco dialogar de forma reflexiva sobre a formação permanente que ocorre em situações autênticas, na realidade de atuação. Aponto, também, um contexto político em que a educação se encontra em declive, e, nesse tempo/espço, os professores se vêem descrentes da possibilidade de exercer suas funções como um intelectual orgânico. No pensamento gramsciano, esses intelectuais, ao se desenvolverem, constituem o desejo de continuidade do processo, num olhar de independência diante das lutas de classes sociais hegemônicas, ou seja, em relação à dominação ideológica do poder sobre a classe popular em face da atual situação.

Procuro, também, compreender as intencionalidades e características da formação permanente, as concepções e práticas pedagógicas docentes, dentro de um contexto histórico permeado por frustrações e decepções desses profissionais.

Na medida em que compreendemos que uma formação acontece das relações dialógicas, dos espaços destinados à reflexão e a partir do reconhecimento como inacabados, os sujeitos buscam a permanente formação para a ressignificação de suas práticas pedagógicas e na transformação dos espaços de sua inserção. “A educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino e aprendizagem, é parte integrante do movimento da existência humana, bem como do desejo de buscar e saber mais” (CARVALHO, 2005, p. 49). Isto posto, o espaço pensado para formação permanente na escola carece ser pautado em uma perspectiva democrática consciente de inconclusão e na busca por saber mais, e, conseqüentemente, para a transformação da realidade.

O conceito de práxis, em Freire, se encontra interligado à dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora e docência. No sentido originário, teoria e prática se apresentam no mesmo horizonte, podendo ter uma afinidade com a técnica. A teoria elucida a compreensão da prática, do mesmo modo que a prática é critério para se refletir sobre a teoria.

Nesse sentido, implica também interpretação, passando, então, o ser, a atuar de forma consciente e, pela ação, conduzir à transformação.

Se a educação deve partir da realidade, a práxis ultrapassa essa questão de oposição entre teoria, prática e idealismo, busca a compreensão do permanente processo de transformação em comunhão com os seus e definindo seu espaço nesse processo. Uma formação nessa perspectiva necessita ser pensada por todos e para a ação coletiva. Assim, constituída de teoria e reflexão sobre a prática, a formação permanente exige uma criticidade consciente. Freire (1996) reitera que:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996, p. 38, grifo do autor).

Diante da reflexão dos espaços de formação permanente, os professores se percebem capazes da ressignificação de suas concepções e, sucessivamente, de sua prática. Não uma prática de discurso vazio, “mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho”, esclarece Freire (1996, p. 37). Isto é, uma formação no contexto da escola que possa levá-los a discernir as contradições diante dos discursos incoerentes da atuação docente.

O trabalho, a formação contínua e a auto formação, articuladamente e de forma essencial, são compreendidos como dimensões nucleares para a reflexão da prática docente, sobretudo para que os educadores possam perceber as contradições entre aquilo que pensam e aquilo que realizam no cotidiano escolar (CARVALHO, 2005, p. 219).

Nesses espaços se instaura uma nomenclatura de formação de professores que se encontra desestruturada diante da atual situação da educação no Brasil. A desvalorização desses profissionais parece levá-los ao esgotamento da subjetividade, na crença pelo que se apresenta objetivo. Há uma percepção de prática de distanciamento das aprendizagens dos alunos, como se fossem eventos desvinculados entre si. Assim, diante das dificuldades, Franco (2012, p. 40) reflete: “[...] percebo a dificuldade de docentes em organizar uma prática que ensine os alunos. A impressão que fica é que a prática do professor é para ser exercida independentemente dos alunos e de sua aprendizagem”.

Então, é aí que se instaura a necessidade de momentos, em que teoria e prática, ensino e aprendizagem, façam parte de uma mesma discussão, e que a funcionalidade possa intervir diante da realidade exposta. Assim sendo, a ação da instituição quanto à formação de professores deve ser pensada numa coletividade, organização do trabalho pedagógico numa relação de concretização da prática. Como assevera Franco (2012, p. 41), eles precisam “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.

No entanto, não são essas as condições geralmente evidenciadas na formação docente. Suas características são, na grande maioria, pensadas numa perspectiva bancária, tal como concebida por Freire, em que, ao receber informações, o professor transmite aos alunos, de forma mecânica, esse saber por ele adquirido. Ainda cabe ao professor formar sujeitos condizentes ao desejo do capitalismo, já que o processo educativo acontece de forma mandatória e por imposição do poder, ou seja, aquele de interesses distintos à classe popular.

Franco (2012) lembra que:

Existem diferentes concepções de prática docente, e, infelizmente, a mais usual é aquela associada a concepção tecnicista que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelo professor. [...] caráter instrutivo, informacional, de repasse de informações. A prática é vista como uma situação que independe do sujeito que a realiza, é organizada pela sequência de fazeres que o professor deve adquirir de fora para dentro (FRANCO, 2012, p. 184-185).

Deste modo, em uma formação pensada com uma estrutura de reprodução aquém da criticidade e reflexibilidade consciente do professor que efetiva o concreto de sua prática, será improvável que incida o conhecimento, pois, “uma vez que não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as água da reflexão” (FRANCO, 2012, p. 186), portanto, o que importa, nesse processo, não é o tempo de atuação, mas a qualidade do exercício da práxis diante da ressignificação que o professor realiza. A autora prossegue afirmando que:

Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço a articulação dialética do novo e do necessário (FRANCO, 2012, p. 186).

Assim, é necessária uma prática de formação com a intencionalidade e o respaldo em momentos de coletividade, na qual a realidade possa ser acompanhada de discussão e reflexão-ação, numa criticidade consciente dos envolvidos. No processo de reestruturação do pensamento, há possibilidade de uma adequação diante de sua prática pedagógica. Essa formação de característica permanente se materializa pelo compromisso do sujeito da práxis.

Para que aconteça, de fato, o compromisso dos professores diante da formação permanente, é preciso que ocorram momentos de reflexão dos envolvidos, a partir de estudos que os levem à autoavaliação, não uma avaliação a serviço da domesticação de suas práticas, mas que a intencionalidade seja pautada na garantia dos direitos de aprendizagem dos alunos, além de promover, perante a “práxis da dialogicidade”, uma prática de caráter humanizador. Para Freire, somos seres da práxis, e, como tal, temos a competência de ação sobre o que propomos, produzindo o inédito na transformação do contexto em que vivemos.

Esta afirmação coincide com o que reflete Imbernón (2009):

[...] a formação permanente deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la, e destruí-la ou construí-la de novo. Isso abrange uma mudança radical da forma de pensar a formação, [...] comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

Nessa perspectiva, a formação é capaz de transformar, pois exerce uma função social, diferentemente do modelo de formação verticalizada, executada por *experts*, os chamados “treinadores”. É nessa conjuntura que se propõe uma concepção de formação de envolvimento, que possa incluir processos de coletividade dentro do modelo de individualismo e de imposição, ou seja, “A formação mediante exemplos de êxito realizada por outros (sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão)” (IMBERNÓN, 2009, p. 51). Nesse sentido, me reporto a uma formação de característica de um sistema gerencialista, centralizador e hierárquico.

Diante desse padrão, que diverge de uma formação progressista, o anseio é de uma formação pensada numa proposta de ressignificação consciente sobre a atuação do professor quanto a sua prática pedagógica. No entanto, essa aspiração só ocorrerá diante da possibilidade de cada envolvido se constituir como sujeito protagonista dessa transformação pelo conhecimento, ambicionando uma formação capaz de desempenhar seu papel social no compromisso de envolvimento de todo o contingente de professores.

[...] é fundamental que adquiram o hábito de refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e contínua, visando construir a identidade da escola para o tempo presente. É evidente que a construção da identidade da escola passa, em primeiro momento, pela desconstrução da ordem estabelecida, conhecimento arraigado que norteia a organização do sistema escolar e determina o fazer no cotidiano da relação pedagógica. Em segundo momento, passa pela clareza de idéias no tocante as finalidades, limites e possibilidades da educação, diagnóstico e conteúdo da prática (CARVALHO, 2005, p. 132).

Sendo, então, a educação uma organização social, logo a escola se apresenta como instituição social, espaço onde se reflete a influência dos valores da cultura dominante. Cabe ao professor uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que o leve a conhecer seu papel perante a sociedade, pois, dessa forma, sua atuação no contexto da escola se efetivará com eficiência.

Se a práxis só tem razão pela ação reflexiva consciente, por meio da reflexibilidade, portanto, é possível a transformação desse saber docente, a fim de que possa avançar para o nível do conhecimento científico, ou seja, ação reflexiva sobre a prática, transformando-a em práxis. Prática educativa no sentido de consolidação do processo educacional, não como modalidade específica do contexto escolarizado, mas para o mundo e no mundo.

Franco (2012) preceitua que prática educativa e prática pedagógica têm especificidades diferentes, embora estejam articuladas uma com a outra. Quando falamos de prática educativa são as “que ocorrem para concretização do processo educacional, [...] práticas pedagógicas são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2012, p. 152).

As práticas pedagógicas dos contextos escolarizados se mostram em dificuldade diante dessa mediação, e há muitas indagações a respeito dessa multiplicidade e de como realizar esse trabalho. Então, a formação permanente se configura como a possibilidade de discussão e reflexão sobre tantos questionamentos e como organizá-la dentro de uma intencionalidade.

Tal possibilidade se assegura no conhecimento de que o trabalho do professor é representação ideológica que atravessa o conjunto da sociedade. Nesse sentido, reflete diretamente no trabalho em sala de aula. Além de toda a relevância da ação docente, ainda incide, sobre o professor, o ofício de executor de atividades, de caráter mandatário.

Assim, o sentido de formação estruturada na coletividade não pode proporcionar a pretensão de desarticulação de teoria e prática, dissociada do ideal político. Por esse motivo, o princípio de uma formação baseada numa pedagogia crítica necessita se comprometer com a construção para uma prática participativa. Como defende Freire, a ação do educador revela um comportamento carregado de politização, implicando em seus métodos, princípios e

valores. Essa ação, que é consequência da reflexão consciente sobre o mundo e no mundo, é o que resume o sentido da práxis.

No âmbito do processo de formação docente para a práxis humana, por meio da flexibilidade consciente diante da prática educativa e pedagógica, as relações de conhecimento se apresentam como possibilidade para ultrapassar o saber trabalhado pelo professor em sala de aula para um contexto mais amplo de sociedade.

Sendo assim, a necessidade da formação permanente de professores incide sobre a questão do contexto educativo em que o professor está inserido. Com atitudes coletivas de mudança, a partir de estudos e da ação reflexiva, existe oportunidade de transformação, podendo, dessa forma, ressignificar a prática educativa e pedagógica. Na sequência, neste trabalho, exponho as possibilidades de um contexto de educação, objetivando uma prática de libertação e emancipação educador/educando.

3.2.3 Formação de professores como possibilidade de uma prática de libertação e emancipação

Compreender o papel e o processo de práxis é intrínseco daqueles que se comprometem e se engajam com uma prática pensada conscientemente pelo desejo de libertação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Percebem-se criticamente numa libertação dialógica sobre o mundo, com vistas à transformação. Perante a emancipação, o sujeito se conscientiza da influência dominadora e constrói um processo de luta para sair da determinação desumanizadora do poder.

Procuro, neste ponto, compreender e discutir as práticas pedagógicas, partindo das contribuições e reflexões conscientes que ocorrem dos momentos de formação permanente para o processo de emancipação e libertação, frente à ressignificação do trabalho docente, bem como de suas práticas sociais.

Uma formação que, para além de abranger as questões escolares e a prática docente individualista, adote uma perspectiva de trabalho onde o professor possa, na coletividade, assumir responsabilidades diante do espaço de aprendizagem colaborativa, superando a prática mecânica e partindo para uma prática consciente e dialógica, uma vez que, para Freire, é este o papel central de uma educação problematizadora e libertadora.

Partindo do pensamento de educação consciente e dialógica, reconhecemos que a construção dos saberes ocorre em lugares diversos, não só no contexto escolarizado, mas numa interação social, em espaços não institucionalizados de processos educativos; e considerar uma formação capaz de levar os professores ao autoquestionamento sobre suas

teorias, para uma prática que possa favorecer a aprendizagem significativa aos seus alunos. Sobre essa competitividade em relação a outros espaços de ensino, Franco (2012) salienta que:

As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinos inevitavelmente presentes na vida das pessoas, os quais competem com o ensino escolar ou o potencializam. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da Didática hoje: Tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ‘ensinos’ que invadem a vida dos alunos. Além disso, tem o desafio de compatibilizar esses ‘ensinos’, potencializá-los, dialogar com eles. O ensino escolar precisa, com a intervenção Didática, tornar-se uma prática que se constitui em *foradentrofora da escolavida* (FRANCO, 2012, p. 150, grifos da autora).

As práticas externas, que acabam adentrando aos contextos de aprendizagens escolarizadas, exigem uma ação docente capaz de extrair o que é proveitoso para a construção de novas aprendizagens. No acompanhamento desafiador, as práticas se completam e se constituem como mudanças do planejado para o ensino-aprendizagem. A autora ainda adverte que é papel da Didática a sistematização dessa ação, garantindo o que é significativo na aprendizagem do aluno. No entanto, ao compreender a necessidade do aluno, tal conjuntura promoverá uma aprendizagem para além do contexto escolarizado. A respeito da função da Didática, a autora ainda complementa que a ela caberá “[...] recolher como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se considera necessário para o momento pedagógico do aluno” (FRANCO, 2012, p. 151).

O momento pedagógico deve ser compreendido pelos professores no sentido de problematizar os saberes, não como elemento de transmissão do conhecimento dos professores para os alunos. Diante da necessidade de práticas de qualidade e diferenciadas, é importante que sejam pautadas onde o ensino contemple “cada vez mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos ensino/informações do mundo” (FRANCO, 2012, p. 152).

Ao abordar concepções de práticas, serão consideradas as distinções em relação aos espaços de suas ocorrências, mas sem perder o foco da prática de transformação no conceito de práxis. Segundo a visão de muitos, esse processo se divide em educação da família e educação da escola. Educação, de uma forma mais ampla, é vista como função da família, enquanto o professor, no contexto escolarizado, é aquele que transmite o que é necessário à ampliação de saberes do aluno, que, na sua passividade, é o receptor de todos os conhecimentos a serem transmitidos.

As práticas educativas, pedagógicas e docentes se diferenciam pelo foco abrangência e significado. De acordo com Franco (2012), as práticas pedagógicas são aquelas que se constituem com uma intenção e para atender a sociedade, formada por inúmeros fatores, visando um resultado. Para assegurar uma legitimação, se torna também imposição/obrigação. Práticas pedagógicas impostas sem relação dialógica entre os que a desenvolvem, correm o risco de superficialidade.

Diante desse superficialismo, os questionamentos em relação às imposições podem ser estabelecidos quanto à prática pedagógica. Assim, mesmo não explicitando suas finalidades, produzirão mudanças no que diz respeito às práticas docentes, no sentido de aprendizagem escolarizada. Embora uma prática de imposição não seja transformadora, num sentido de práxis, pois a ausência de uma direção reflexiva pode produzir uma ação não ambicionada pelo sistema escolarizado e para o cotidiano de seus alunos. Contudo, frente à intencionalidade de sua ação, a prática docente se torna pedagógica.

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno (FRANCO, 2012, p. 160).

Tal afirmação, referente às ações de transformação, adverte quanto à necessidade de práticas significativas para o aluno e para o docente, espaços de construção de novos conhecimentos e saberes, numa dialética de mundo/escola. Ensinar e aprender se encontram vinculados na ação dialógica. É o diálogo que estimula o pensamento de práticas problematizadoras permeadas por criticidade. O compromisso entre o discurso e a ação humanizadora reflete a possibilidade de transformar a realidade em que se está inserido.

Em síntese: práticas educativas podem ser definidas como uma ação de amplitude, prática docente, como ação do professor sobre uma prática compromissada, e prática pedagógica numa intencionalidade do conhecimento científico para uma práxis educativa. É consensual que “a educação deve ser instrumento de humanização dos homens em sua convivência social” (FRANCO, 2012, p. 168). Os sujeitos envolvidos, constantemente participam, interagem e influenciam na realidade para que possam instituir ações de humanização e emancipação.

Godoy (2009) reflete sobre as teorias utilizadas em espaços escolarizados, acrescentando que o professor ainda vê a teoria tradicional como suporte e parâmetro para a

grande maioria de suas ações docentes. Ações estabelecidas no modelo de transmissão e assimilação de conhecimento na passividade do outro – a educação bancária de Freire. Uma prática que, diferentemente da problematizadora, não promove libertação ou emancipação.

Em face de tantas e diferentes práticas pedagógicas é fundamental entender “o trabalho como a maneira pela qual o homem se relaciona com a natureza que o cerca na intenção de transformá-la e adequá-las as suas necessidades de sobrevivência”. (GODOY, 2009, p. 25). Sendo o conhecimento intelectual, cabe ao professor reconhecer a importância da organização de seu planejamento, pois, da forma como é apresentado, há uma separação no pensar entre a teoria e a prática. Esta autora destaca, ainda, a necessidade de considerar que os processos que ocorrem na sociedade afetam diretamente o trabalho nos contextos escolarizados.

Sendo assim, para que a escola possa cumprir seu papel de responsável pela transmissão de conhecimentos urge integrar alguns elementos: “organização curricular, unidade metodológica, trabalho coletivo” (GODOY, 2009, p. 26). Ao falar de conhecimentos, não faz sentido ponderar apenas a respeito de conteúdos do processo de escolarização, mas também os que envolvem demandas sociais.

Ainda em relação às práticas, não serão possíveis mudanças por acúmulo de conhecimentos, mas pelos processos reflexivos diante da realidade, a partir da coletividade, a fim de conceber a transformação do contexto de que fazem parte. Já as práticas mecânicas se tornam incompetentes perante a construção de criticidade e criatividade dos sujeitos envolvidos, pois “É claro que o professor precisa de conhecimentos, teorias e técnicas que possa auxiliá-lo na construção de sua prática, mas tais conhecimentos não bastam. São necessários os saberes pedagógicos, para articular tais conhecimentos e saberes com a condição presente” (FRANCO, 2012, p. 176). Ainda segundo esta autora, esses saberes realizados pelos professores emergem das relações diárias e se organizam pelo entendimento e intenção a respeito do significado de ser e estar como professor. Ela enfatiza que sua crença é de que “as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressão dos sentidos esclarecidos no exercício da práxis” (FRANCO, 2012, p. 178).

O entendimento quanto ao saber difere do ato de fazer, não se trata de ações mecânicas de reprodução, e, assim sendo, tal ação não é considerada como práxis, pois, diferentemente desta, não há necessidade de um pensamento reflexivo/consciente dos sujeitos, se trata de uma ação não suscetível a mudanças.

Então, em um processo de inércia, se torna desnecessário uma articulação entre teoria e prática. Se a avaliação da prática de um professor é pautada apenas no tempo de atuação e

não levando em consideração o como foi realizado esse trabalho, este se mostra apenas como ato de fazer, reproduzindo fazeres inúteis e propagando uma experiência sem perspectiva de transformação do seu entorno.

Uma prática engajada e libertadora se manifesta diante de uma prática escolarizada problematizadora e também ação política, no desejo de superação das práticas que se mostram inoperantes. O professor comprometido constrói e reconstrói sua prática na coletividade e voltada para autonomia, de forma crítica e transformadora, capaz de concretizar a emancipação dos sujeitos.

Franco (2012) afirma que:

Esse conhecimento que se articula em ações pertinentes e emancipatórias na direção da transformação das condições de existência passa a ser considerado um saber - um conhecimento engajado, circunstanciado, transformador, integrado as estruturas cognitivo-emocionais do sujeito (FRANCO, 2012 p. 199).

Uma prática do fazer pode adentrar à dinâmica da práxis, frente aos procedimentos críticos reflexivos das suas ações cotidianas, seja de sala de aula ou sociais; os sujeitos da prática terão a chance de produzir, num processo de coletividade, uma prática do conhecimento. A partir desse processo emancipatório constrói-se, conseqüentemente, uma prática de autonomia dos envolvidos.

Franco (2012), na conclusão de uma de suas obras, admite que a prática não muda por decretos, imposições, nem mesmo por meio de políticas educacionais; muda no desejo da mudança ou quando se percebe a necessidade de mudanças por quem a desenvolve. Por isso a necessidade de um trabalho de formação de consciência dos envolvidos nessa ação. As práticas não devem permanecer na inércia, mas ultrapassar o ato do fazer e dialogar com o momento, com o novo e com o mundo.

Carvalho (2005) considera o trabalho docente enquanto construção coletiva do conhecimento, voltada para apropriação na mesma proporção de criação e recriação do contexto, enquanto ação dialógica numa relação com a prática social. Portanto, a ação pedagógica se organiza como ato político, e se constitui como potencial mediação entre os sujeitos em face do processo de construção do conhecimento. Uma mediação para a ação transformadora do mundo e da ação educativa, numa relação dialética.

Por isso, 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).

O autor ainda salienta que os espaços escolarizados se evidenciam como espaços de problematização e interação de possibilidades de aprendizagens dos envolvidos nesse processo. Cabe, então, ao professor estruturar ações que ultrapassem os saberes da sala de aula para a formação de mundo do aluno. Com isso, para que o conhecimento possa ser significativo, deve haver uma prática em movimento com a teoria.

O conhecimento é ponto de partida do ensino, requerendo uma relação recíproca e solidária. Sendo os contextos de escolarização os ambientes privilegiados para transmissão, apropriação e produção do conhecimento é preciso que ocorra uma relação de interação capaz de provocar, no aluno, a aspiração pelo aprender.

O modelo de espaços destinados ao saber é apresentado como mecanismo de controle e esvaziamento da qualidade de ensino. Essa neutralidade se revela de forma antagônica da realidade de vivência em que os alunos enfrentam uma prática corrompida pelo sistema, levando-os, não raramente, à desistência do processo educacional diante das ações de um poder avassalador sobre a camada popular.

Os espaços de escolarização, nos padrões pensados para atender o mercado de trabalho, se tornam ambientes de determinações do poder, e, por isso, não significam uma garantia de apropriação do conhecimento, pois não é de interesse tal independência política, nesse sentido, não idealizam a transformação da realidade ou a mascaram. Compete à escola o engajamento na construção consciente dos saberes dos alunos.

A educação de qualidade sociocultural é aquela que tem um projeto político-pedagógico comprometido com a realidade, visando formar o cidadão consciente de suas responsabilidades e seus direitos. Neste processo, compete a escola ensinar o aluno a aprender como aprender, a pensar criticamente a realidade na qual está inserido e, sobretudo, ajudar o educando a construir a capacidade de construir conhecimento (CARVALHO, 2005, p. 52).

A escola é um espaço de possibilidades e o professor, o elemento primordial de mediação, por estar envolvido com toda a situação da escola e, de forma direta, em sala de aula com o aluno. Então, o compromisso coletivo consciente se faz necessário para que se desenvolva a capacidade do aluno e o repensar do professor em relação a sua prática como agente transformador na ressignificação da realidade.

Uma prática pensada de modo a criar oportunidades que possam levar o aluno a uma criticidade mais ampla da realidade, protagonizando a construção de seus saberes. Nesse sentido, para obter uma perspectiva da boa qualidade, que pense na classe popular, é relevante que o professor tenha fundamentos que alicercem o movimento entre teoria e prática.

Esse alicerce está presente numa formação que constitua o professor teoricamente, pois quanto mais artifício de sabedoria tem o docente, melhor é sua prática, tendo em vista que é no processo reflexivo da prática que se constrói o conhecimento para melhor atuação docente.

Voltando à concepção libertadora e progressista, as mudanças em relação às práticas organizadas com intenção antidialógica são necessárias, pois se não ocorrer um rompimento nesse modelo de prática de transmissão, para um processo de coletividade e interação, provavelmente estaremos fadados ao fracasso/insucesso das nossas atuações.

Carvalho (2005) argumenta que aluno e professor são sujeitos do conhecimento e que as possibilidades incidem em reciprocidade e diálogo, lembrando que o saber pode estar abalizado numa concepção dicotômica entre teoria e prática. Sendo assim, o aluno advém de uma formação influenciada pela constituição de conhecimento adquirido pelo professor e transmitido de forma fragmentada e dissociada da realidade.

O professor fala da realidade como se esta fosse sem movimento, estática, separada em compartimentos e previsível; ou então fala de um tema estranho a experiência existencial dos estudantes: neste caso sua tarefa é ‘encher’ os alunos do conteúdo da narração, conteúdo alheio a realidade, separado da totalidade que a gerou e poderia dar-lhe sentido (FREIRE, 1980, p. 78-79, grifo do autor).

Freire (1980) ressalta, conseqüentemente, uma educação pensada no diálogo, na qual o professor se configura como referência de comunicação, não como possuidor do conhecimento, caracterizando os alunos como ignorantes, com o propósito de justificar a sua própria existência. Por isso, um trabalho problematizador em sala de aula pode proporcionar respostas para o sucesso da aprendizagem dos alunos, contextualizando a realidade social em que está inserida a escola:

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).

Em uma educação dialógica, o professor é o principal responsável pela busca do saber como instrumento para efetivação de sua prática educativa. No intuito de desenvolver a capacidade autônoma no pensar e no agir são necessárias práticas significativas de sentido e de interesse dos alunos, para que consigam promover a transformação do mundo que os cerca.

O professor é protagonista nessa ação, mas não se trata de um processo linear, em que cabe ao professor a tarefa de ensinar e ao aluno, aprender passivamente o que lhe é transmitido. No contexto escolarizado, a didática de ensino e aprendizagem se apresenta numa dicotomia no processo de ensinar e aprender. Mas Freire (2001) enfatiza que aprender e ensinar são mecanismos dependentes um do outro, envolvendo uma relação concreta da própria realidade.

Refletindo sobre a qualidade social de educação e diante da necessidade de entender os processos de ensino-aprendizagem, Veiga (2009) salienta o processo didático pela perspectiva relacional. “O processo didático, assim, desenvolve-se mediante a ação recíproca independente das dimensões fundamentais. Integram-se, são complementares” (VEIGA, 2009, p. 53), por meio das dimensões de 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, p. 54).

A grandeza do ensino-aprendizagem ultrapassa as questões de relação à transmissão de conhecimentos, constitui o desenvolvimento das potencialidades e o encontro com a realidade, tomando como importante as experiências e saberes já adquiridos, articulando-os com os novos, transcendendo e gerando novas estruturas mentais.

Não se pode pensar o ensino desconectado de um contexto social mais amplo, por isso a necessidade de pensar em um planejamento que considere as mudanças ocorridas nesse contexto e a condição na qual está fundamentada a dinâmica do trabalho do professor, conforme explicita Veiga (2009, p. 56), já que “Essas mudanças exercem influência no planejamento e no desenvolvimento do processo didático”.

Ainda para esta autora, não há como discursar sobre o ensino desvinculado da aprendizagem, mas articulado entre si. É nesse processo que se produz o desenvolvimento social e cognitivo dos sujeitos da aprendizagem. Essa prática social é de responsabilidade e compromisso do professor, por se tratar de uma atividade complexa, que exige conhecimentos

capazes de contribuir na construção de um sujeito social. É por isso que o ensino objetiva a melhoria dos resultados na aprendizagem dos alunos e a boa qualidade de sua formação.

Para tanto os professores devem ter conhecimento de como aprendem os estudantes e em que condições a aprendizagem é encaminhada para o sucesso. Uma preocupação essencial é a que diz respeito à heterogeneidade de estudantes na sala de aula, na medida em que eles têm diferentes interesses e diversas motivações, capacidades e expectativas (VEIGA, 2009, p. 57).

Quanto ao sucesso diante da aprendizagem, também é preciso compreender os elementos que exercem influência sobre o discurso hegemônico no qual se estabelece a relação do fracasso escolar, pois o que acreditamos que possa existir são alunos em inibição de aprendizado, ou seja, o professor segue em tempo distinto do aluno, situações que acabam por provocar o fracasso escolar. Portanto, a compreensão do professor no tocante a essa circunstância é primordial para que o aluno alcance o sucesso. Então, o fator predominante nessa situação é o envolvimento de todos, numa visão de que o espaço escolar é um lugar de diálogo e de ato político, de processo dialético e problematizador.

Pensar uma prática pedagógica problematizadora numa relação de interação professor e aluno é basilar na construção da aprendizagem, é atribuição do professor conceber condições que conduzam, de forma crítica e consciente, a busca pelo saber.

Ante o diálogo sobre o ensinar e o aprender, Veiga (2009) reafirma que a finalidade do ensino é provocar aprendizagem, pois um não existe sem o outro, daí a importância da flexibilidade diante do planejamento e do processo de realização de suas ações. A ênfase está na interação das dimensões, permeada pelo interesse do sucesso de professores e alunos, que possa constituir a construção do conhecimento.

Carvalho (2005) acrescenta que a atividade docente não pode ser desenvolvida de qualquer forma, é necessário rigor. No entanto, para que seu trabalho seja significativo, é imprescindível que o processo do aprender seja seguido de competência científica e didática, numa relação de construção de diálogo, do desejo, de reciprocidade, significado, respeito por si e pelo outro. Freire (1996, p. 69) complementa, afirmando que “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito”.

Assim, é preciso pensar a construção do conhecimento em sala de aula e transpor ao desenvolvimento enquanto sujeito da prática social, “Tendo em vista que o conhecimento é resultado de uma prática social, a atividade docente deve estar sempre a serviço da produção

social” (CARVALHO, 2005, p. 205). A ação do professor deve intencionar a compreensão e interiorização dos saberes pelos alunos. Nesse sentido, é compromisso do docente a responsabilidade na mediação pela interação, levando o aluno a participar do processo da produção da sua aprendizagem, a partir da comunicação crítica e da situação dialógica.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 70).

Numa relação dialética entre as dimensões de ensino-aprendizagem, é competência do professor investigar e refletir, avaliar criticamente, com objetivos claros, que possam contribuir com a qualidade de aprendizagem do aluno e ressignificação na reestruturação da prática do professor, não como processo quantitativo e burocrático, instrumento de imposição de um sistema controlador, mas no sentido de autoavaliar e deixar-se ser avaliado, que possa conduzir a uma prática de qualidade aos alunos.

O diálogo em torno do processo ensino-aprendizagem, de uma construção de significados permeada por momentos de mediação, interação e autoformação do professor, numa busca de conhecimentos significativos para sua prática, mostram que o aprender se concretiza diante da reflexibilidade, coletividade e criticidade.

Para isso, a construção do conhecimento, em virtude de sua complexidade, deve estar fundamentada no movimento entre teoria e prática. A necessidade de momentos formativos no contexto de atuação dos professores é uma possibilidade para refletir sobre a prática e, conseqüentemente, concluir o ato de transformar. Uma formação que possa contribuir no processo educativo, bem como uma educação que favoreça uma prática de libertação e emancipação dos sujeitos.

Para que exista uma prática pensada na libertação e emancipação dos sujeitos, permeada por uma visão progressista, se faz necessário a dialogicidade e o envolvimento coletivo de todos, implica, ainda, o conhecimento teórico em movimento com a prática, não dicotomizando um da outra.

Em vista do que foi dialogado neste capítulo, a respeito das concepções de educação, escola, formação e prática pedagógica, entendo que uma concepção de educação problematizadora, libertadora e de criticidade consciente é a direção de compromisso com o

conhecimento. Assim, defendo uma educação pautada numa concepção crítica progressista pensada na qualidade de educação constituída pelos sujeitos envolvidos no engajamento na transformação da realidade da escola e do contexto social.

No próximo capítulo, dou continuidade ao diálogo, estabelecendo um movimento entre o que foi até aqui exposto e os dados coletados na realidade do contexto da pesquisa, para compreender como acontece esse processo no cotidiano e quais as concepções dos sujeitos envolvidos.

4 FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA: COMPREENSÃO DO MOVIMENTO ENTRE FORMAÇÃO E PRÁTICA DO CONTEXTO EM ANÁLISE

“Homens e mulheres, ao longo da história, vimos nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade.”

(PAULO FREIRE)

Ao retratar, no trabalho ora apresentado, o processo educativo, numa proposta libertadora e progressista, e na perspectiva de dialogicidade, que envolvam ação/reflexão pensada para uma formação humana, traço um caminho pensado na possibilidade de intervenção na realidade baseado na relação entre os sujeitos e destes com o mundo. Um processo de libertação consciente do inacabamento que pode estabelecer transformações e constituir as próprias mudanças de sujeito.

No entanto, para que mudanças significativas ocorram, é preciso que os seres humanos transcendam da condição de sujeito do mundo e alcancem a posição de sujeito no mundo. Assim, conscientes da inconclusão, serão capazes de transpor as fronteiras do eu e atingir a configuração de sujeito social. No engajamento de libertação de consciência política é que a transformação se instaura de forma significativa aos sujeitos pertencentes a uma estrutura social que padece diante das contradições da sociedade. A escola pertence à sociedade civil, no contexto de contradição, e exerce uma função social importante no processo de desenvolvimento do estudante.

A realidade do contexto escolarizado é espaço fértil para as relações, podendo ser sistematizado pelo trabalho do professor. Essa relação dialógica do processo pedagógico é impulsionadora do pensar crítico/consciente, levando à percepção do sujeito em sociedade, como parte do processo dessa realidade de inconclusão e de flexível transformação no processo de constituição da formação humana.

Ao retomar o propósito desse trabalho, neste capítulo de análise dos dados coletados junto à realidade de pesquisa – mediante as observações, documentos e falas dos sujeitos participantes – busco oferecer um movimento de construção histórica, dialética e

fenomenológica, observando a relação entre discurso e realidade das práticas pedagógicas. Quando utilizo o termo discurso, também faço referência aos documentos analisados, já que estão impregnados de fundamentos políticos e ideológicos dos sujeitos envolvidos diretamente na realidade do campo de pesquisa.

Considerando a dialogicidade, a relação entre os sujeitos e a interação no contexto escolar, os dados coletados foram abordados de maneira a constituir o conhecimento, priorizando uma relação direta de diálogo com os sujeitos da pesquisa.

Ao longo da vivência com os participantes, foi possível compreender suas concepções, não pelo discurso de um determinado momento, embora as palavras sejam carregadas por diferentes pesos, mas nas relações profissionais e humanas de quem vivencia a realidade e pronuncia naturalmente esse contexto.

Ao ponderar o que foi apresentado acima e face ao que cerca o objeto de pesquisa, procuro, pelo tratamento dedicado aos dados coletados, compreender a intensidade da relação da formação diante da prática pedagógica, bem como elemento relativo à práxis humana. Os instrumentos utilizados, por sua vez, permitiram-me analisar os documentos, as declarações dos sujeitos, suas concepções e como são consolidadas na atuação do trabalho docente.

A realidade do campo de pesquisa subsidiou a elaboração dos eixos de análise. Portanto, o diálogo da problemática referente à prática pedagógica ficou assim estruturado: *Política municipal para formação de professores, Projeto Político Pedagógico (PPP), organização do trabalho pedagógico, práticas pedagógicas e contexto da sala de aula.*

A Política municipal para formação de professores, em Sinop, tem avançado no que diz respeito a priorizar momentos planejados de discussão da realidade vivenciada por cada unidade educacional. Muito se evoluiu no que diz respeito a políticas que favoreçam a reflexão docente e a ressignificação da prática pedagógica.

O **PPP** é um documento capaz de dar autenticidade a todo o processo educativo no contexto escolarizado, consequentemente, também o faz quanto à ação da formação na escola. Assim, avalio o contexto de política educacional para a formação permanente de professores na rede municipal de educação de Sinop, evidenciando como é abordada a questão da formação no Projeto SFE e quais as considerações elencadas pelos professores a seu respeito e qual sua relação com o PPP.

No eixo que trata da **organização do trabalho pedagógico**, apresento pontos relacionados ao projeto de formação como subsídio à **prática pedagógica**, ressaltando os

elementos que a constituem, bem como as características do planejamento. Aponto, também, a concepção de educação, escola e prática pedagógica na visão dos professores participantes da pesquisa. Busco compreender as questões relativas ao PPP da escola e Projeto SFE, bem como no tocante à participação e concepção dos professores sobre esses documentos legitimadores, e a importância que os mesmos exercem sobre o contexto escolar.

No eixo que expõe o **contexto de sala de aula**, abordo as questões relacionadas à organização do espaço, trabalho desenvolvido pelos professores, bem como sua didática, metodologia, relação professor e aluno, considerando os momentos de observação na sala de aula. Firmada neste propósito, tenciono entender as contribuições na ressignificação da prática pedagógica relacionada ao Projeto SFE, e também das observações realizadas desses momentos.

4.1 Política municipal para formação de professores

Neste item, detenho-me na compreensão dos documentos legitimadores que norteiam o trabalho na escola, isto é, o PPP e o Projeto SFE, reconhecendo, primeiramente, que os mesmos estão circunstanciados à política de formação da Rede Municipal de Educação de Sinop. Sendo estes os documentos legitimadores da organização escolar, procuro retratar a importância da presença de políticas de formação de professores nos sistemas de ensino que defendem a profissionalização docente e a boa qualidade de educação.

Em se tratando de políticas públicas nacionais para a formação de professores, essas obtiveram legitimidade a partir de 1996, com a LDBEN Lei nº 9394/96. Foi nesse período que ocorreu a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) para Formação de Professores, que estabelecem diretrizes, objetivos e metas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Desde então, a SME, no compromisso de suas responsabilidades em relação às políticas públicas para a educação, vem cumprindo com as exigências pautadas pelas diretrizes nacionais para a formação docente, diante das implementações ocorridas nos anos de 2001, 2006 e 2015. Sendo a Secretaria responsável em perpetrar o que é determinado pelas políticas maiores, procura viabilizar soluções que possam subsidiar a problemática educacional no município.

A política de formação de professores da rede municipal de educação sempre foi pensada priorizando a qualidade de aprendizagem dos alunos. No entanto, do que já foi realizado em relação a uma formação como direito estabelecido em documentos legais,

convém ressaltar que esta foi instituída num processo de muitas lutas. Lutas que ocorreram juntamente com sindicato e poder público, aqui pensado num processo de valorização do profissional.

Diante desse contexto, os documentos foram se constituindo, e, a partir de novembro de 2004, pelo decreto 815/2004, foi instituída a política do sistema municipal de ensino. Na sequência, no ano de 2007, o sistema municipal de ensino passou a ser organizado por ano de escolarização, em conformidade com o que vinha sendo proposto pelo MEC, quando houve a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de escolarização, como mencionado anteriormente e agora apresentado apenas para situar-me no texto.

A formação continuada de professores se constitui pela responsabilidade da SME, que, se assim achar conveniente, tem a liberdade em estabelecer parcerias com instituições capacitadas, no intuito de contribuir com o processo formativo dos profissionais.

A partir do ano de 2009, depois de um longo processo de luta dos professores, durante um processo de greve, considerando o que era a demanda da categoria e, ainda, atendendo as reivindicações dos formadores, se constituiu o CEFORME, por meio do decreto 101/2014 (SINOP, 2014a), no dia vinte e nove de maio de 2014, contando com um Núcleo Tecnológico, que contribui oferecendo cursos aos professores na área das Mídias Educacionais.

A formação continuada que ocorre nesse ambiente proporciona estudos relacionados à formação de professores e também formações que possam contribuir com questões relativas à atuação de coordenadores e diretores das unidades educativas, propendendo princípios da gestão democrática. Por se tratar de política pública com visão mercadológica, ou seja, com base no modelo gerencial, tem por objetivo maior a relação diante de investimentos, favorecendo uma melhor atuação das ações determinadas pelo poder.

A formação continuada desenvolvida no contexto de atuação dos professores, foi homologada em trinta de maio de 2014, pelo decreto nº 104/2014 (SINOP, 2014b) e instrução normativa nº 0003/SME/2014, sendo instituída, no âmbito de ação da SME, a Sala de Formação pela Escola (SFE), com o objetivo maior de fortalecer a formação continuada, pensada nos espaços das unidades educativas do município de Sinop. O artigo segundo desta normativa diz o seguinte:

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 e educacional, contribuindo assim para as intervenções necessárias ao fazer pedagógico (SINOP, 2014b).

O artigo segundo assegura a formação pela escola, colocando-a como espaço fértil, onde os envolvidos no processo educativo possam refletir e compreender a realidade do contexto de trabalho em que estão inseridos, e as contribuições que esta formação possa oportunizar, diretamente no trabalho desenvolvido com o aluno. Ressalta a importância de professores e funcionários participarem desse momento, já que todos estão envolvidos nesse processo.

Isto posto, para compreensão do desenho desse momento, me reporto às observações que realizei dos momentos do Projeto SFE. Em todas as formações que ocorreram durante o tempo da pesquisa, houve a participação de apenas uma funcionária (não era professora), ou seja, na realidade, a formação abarca os professores, a coordenação pedagógica e a diretora.

Outra questão relevante no que diz respeito à funcionária que participou das formações, é que, embora não impetrasse uma compreensão fundamentada dos conceitos em relação às práticas pedagógicas, se mostrava muito participativa. A não participação dos demais funcionários³, no cenário da SFE, é um indicativo de que a gestão democrática na escola ainda apresenta lacunas no que diz respeito a sua compreensão.

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 (SINOP, 2014b).

O Projeto SFE, como já mencionado, é um espaço privilegiado, que possibilita a flexibilidade de todos os envolvidos inseridos no processo educativo do contexto escolar. Sendo assim, é fundamental que toda a comunidade escolar possa compreender como objetivo maior o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

É responsabilidade de cada unidade educativa a organização do Projeto SFE, para que seja considerada a necessidade do coletivo. Em consonância com isso, no quarto artigo é apresentada a real intenção da formação:

Art. 4º. Cada Unidade Educativa deverá elaborar projetos em consonância com as necessidades didático-pedagógica dos professores e gestores, em sua área de atuação, tendo como meta principal elevar o IDEB e tematizar o fazer pedagógico, com a elaboração executada (SINOP, 2014b).

³ A não participação dos demais funcionários se deve a diversos motivos, dentre os quais sobressai a divisão social do trabalho, fazendo com que haja uma compreensão equivocada de que a formação é restrita a professores, e, portanto, não é vista como necessária às demais funções da escola. Acredito que ainda existam lacunas quanto a uma visão de significado de profissionais da educação. Na prática, certamente não é tão simples envolver o coletivo, mas se faz necessário pensar uma formação na perspectiva de ser humano educador.

É clara a real intenção do projeto de formação: elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola. Assim, a parte do texto que ressalta a necessidade didático-pedagógica se apresenta como mera organização textual. Quando o texto prossegue, ressaltando a função de atribuir o conhecimento do aluno a processos avaliativos que não levam em consideração a amplitude de conhecimentos adquiridos por ele, recai no obsoleto, pois ainda há um conceito equivocado de avaliação, desconsiderando a ideia de avaliar para reorganizar esse processo, numa reflexão sobre como ressignificar a prática para que favoreça o desenvolvimento do aluno. Os espaços destinados à formação são momentos significativos para que os professores possam dialogar, refletir, num exercício de autoavaliação sobre como atuar diante das problemáticas didático-pedagógicas de sua realidade.

Ante o exposto, Freire (1997) ressalta algumas das razões pertinentes à avaliação. Para ele, a programação inicial de uma prática, às vezes, é refeita à luz das primeiras avaliações, numa perspectiva de resultado prático e imediato.

Avaliar implica, quase sempre, reprogramar, retificar. A avaliação, por si mesmo, não se dá apenas no momento que nos parece ser o final de certa prática.

A segunda razão por que a avaliação se impõe está exatamente na necessidade que têm os seus sujeitos de, acompanhando passo a passo a ação dando-se, observar se seus objetivos estão por ser alcançados. Afinal, verificar se a prática está levando à concretização do sonho por causa do qual estamos praticando.

Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar (FREIRE, 1997, p. 11).

A avaliação é um processo significativo que permite constatar o que realmente foi alcançado mediante o que foi proposto. No entanto, se faz necessário que esse processo avaliativo seja respaldado pela coerência do aluno como sujeito constituído de saberes e não numa avaliação categórica e isolada, que é imposta com base no modelo gerencialista. Uma avaliação só faz sentido numa perspectiva transformadora, como possibilidade para constituir uma nova direção, propondo recursos oportunos à forma de ensinar e aprender.

Diante desse pressuposto, os profissionais⁴ do CEFORME são conscientes de sua responsabilidade pela Formação Continuada dos profissionais, guiados pelo propósito de

⁴ Professores efetivos, convidados pela administração pública para desenvolver esse trabalho junto ao CEFORME, são responsáveis por acompanhar, orientar e contribuir, se necessário, com a formação pela escola. Com base na minha história como formadora e convivência com estes profissionais, reconheço e afirmo a postura compromissada com a qual desempenham suas atividades.

garantir uma formação na possibilidade de subsidiar a prática pedagógica e profissional nas unidades educativas, orientando os projetos de formação. Quanto ao acompanhamento e avaliação, respaldados pela normativa, ainda existem lacunas quanto ao envolvimento efetivo dos profissionais responsáveis por essa ação. A gestão democrática é empregada numa compreensão subjacente, apresentando-se como escusa para se eximir da corresponsabilidade no que se refere à formação pela escola.

Diante desse indicativo, observo um distanciamento entre a escola e o CEFORME; no acúmulo de tantas funções, por parte desses funcionários, as escolas permanecem desprovidas de um respaldo maior no acompanhamento das propostas formativas da escola. Constatado que a compreensão dos que acompanham e avaliam a formação, ainda se detém em “treinamentos”. O compromisso e a responsabilidade de assegurar o acompanhamento e participação na formação, como rege a normativa, torna-se discurso pouco desenvolvido na prática. Nessa direção, Libâneo (2012) adverte que:

[...] atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A ideia é que a própria escola constitui lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2012, p. 504).

A escola é um espaço profícuo à formação, uma formação que ultrapasse as questões relacionadas a treinamentos, na qual os profissionais possam dialogar, estabelecer relações, definir, refletir, para executar ações capazes de contribuir com a melhoria da prática. Uma formação onde a dialogicidade e a relação com o outro, no âmbito de vivência profissional, possa se apresentar como base para que o professor tenha domínio para compreender as concepções que permeiam a sua práxis.

Nesta perspectiva, compreendo o PPP como importante instrumento para legitimar a formação na escola. A proposta aqui é estudar esse documento num movimento com o projeto de formação pela escola, a realidade do campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos nesse processo.

Sendo o PPP constituído por elementos relevantes, pensado em uma escola ponderada na igualdade e para todos, como legitimador das ações, deve levar em consideração o processo histórico, cultural e político, num movimento capaz de favorecer uma consciência crítica para se consolidar na prática e na transformação da realidade de inserção de todos. Só é possível a transformação com o compromisso e engajamento de todos aqueles que, frente à problemática da realidade, atuam efetivamente como sujeitos da práxis.

Importante destacar que a política de formação municipal, embora apresente um formato pensado para atender e produzir resultados, tem possibilitado os tempos e espaços para estudos, momentos em que os sujeitos acabam por compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e constituir decisões autônomas. Essa autonomia é significativa no que tange à construção de uma formação baseada na realidade e no que o coletivo anseia e compreende como necessário para sua formação profissional, e, assim, resultar em práticas que possam conduzir à boa qualidade do ensino-aprendizagem.

4.2 Projeto Político Pedagógico

O PPP, de modo geral, deve ser um documento concebido por todos os profissionais e respaldado no contexto de vivência, ou seja, nas necessidades concretas, que possa indicar o caminho numa construção de coletividade e ações capazes de contribuir com o avanço da aprendizagem dos alunos, politicamente idealizadas, visando o que se almeja alcançar, que cidadão se deseja constituir.

Freitas (2004) assinala que:

A construção e reconstrução permanente de um projeto político pedagógico poderá cumprir a função de desencadear e manter o processo coletivo de discussão da prática pedagógica. Sua construção necessita ser intencionalmente organizada e problematizada no planejamento do currículo escolar (FREITAS, 2004, p. 163).

Nesse processo, desenvolvido numa ação de coletividade e dialogicidade, é possível debater sobre as necessidades concretas e avançar numa reciprocidade com o planejamento, conseqüentemente, a mudança necessária à prática pedagógica, visando melhorar a aprendizagem do aluno.

Para a discussão acerca do PPP, é relevante que toda a comunidade escolar esteja instrumentalizada teoricamente e compromissada diante dos pressupostos para sua fundamentação. É necessário, igualmente, que exista a possibilidade de uma efetivação das ações que se propõe, pois, como argumenta Freire (1979):

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável (FREIRE, 1979, p. 21).

Para isso, é essencial levar em consideração a realidade, suas características, acontecimentos, questões sociais e recursos disponíveis, ou será deficitária a sua concretização, tornando-o mero documento burocrático e não um instrumento a serviço de uma ação democrática da escola. Havendo compromisso e participação, em que todos se reconheçam como sujeitos desse processo, é possível um projeto pensado do ponto de vista democrático.

Um projeto de formação, numa concepção democrática, também se torna expressivo em sua constituição à participação ativa dos profissionais no processo educativo. Ao serem entrevistados, quando questionados sobre a participação no processo de construção do Projeto SFE 2018 e sobre a decisão das temáticas previstas para estudo nos momentos de formação, os professores se posicionam em sua argumentação com o seguinte discurso:

É a coordenação e a direção que elaboram o projeto de SFE, mas o coordenador vem e discute sobre temas a serem trabalhados, é uma participação indireta. As temáticas previstas foram relacionadas à escola de campo, e momentos para discutir a nossa prática e trocas de informações (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

Sim, no início do ano sentamos para decidir quais as necessidades da escola, o que teríamos que estudar, que assuntos iriam abordar. Alguns dos estudos são sobre os documentos e outros momentos, como o professor está desenvolvendo seu trabalho na sala de aula (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

Eu não estava presente na construção do projeto por conta de um acidente, mas vejo como muito bom para nós, professores, estarmos juntos para discutirmos a nossa prática, e, na conversa com o outro, trocar ideias. Não tive uma participação direta, mas vejo como importante. Quanto às temáticas, estudamos os documentos vindos da secretaria, e as outras decidimos em grupo (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018).

No início do ano foram colocadas algumas sugestões de tema, ressaltando as práticas e conhecimentos, o que tem dado certo ou o que tem dado errado. Não conseguimos realizar a formação dentro do que queremos, pois, pela falta de profissionais na escola, a coordenadora não tem como realizar a formação voltada para o projeto com o grupo de professores. Surgem outros assuntos que tem que estudar, os documentos (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

Não tive participação, a coordenação apresenta uma proposta de estudo, mas adicionamos o que achamos relevante para a nossa prática. Onde consideramos o que seja proveitoso (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Os discursos dos professores em relação ao Projeto SFE 2018 mostram a compreensão quanto a participação que está vinculada aos momentos de elaboração/escrita, no entanto, é compreensível que alguém seja responsável pela elaboração textual, envolvendo a construção, contudo, todo o processo; os discursos encaminham para um entendimento de participação

efetiva na retomada do mesmo ao longo de todo o processo de implantação e desenvolvimento do documento citado.

Os professores não participaram da elaboração, ou seja, a coordenação e a direção da escola ficaram responsáveis pela organização textual do documento. Na sequência dessa disposição, o projeto teve suas temáticas pré-definidas pelo coletivo e elencadas as necessidades da realidade escolar, o que consistiu na participação de todo o processo de construção. Baseado no que foi dito por estes professores, fica claro que a formação apresenta lacunas quanto a momentos de estudos que se propõem como pensados numa perspectiva democrática. Há um consenso dentre as respostas de que o espaço de formação se destina mais a estudo de documentos do que a assuntos que promovam a reflexão da prática pedagógica.

Tendo o Projeto SFE uma relação direta com o PPP, não pode ser visto apenas como uma produção escrita no coletivo, mas que essa ação possa ter passado por um momento reflexivo, com discussões respaldadas no ponto de vista dos sujeitos envolvidos, para tomada de decisões, preocupando-se com a formação de cidadãos responsáveis, compromissados e conscientes, capazes de intervir na transformação do mundo/sociedade, tal como Freire (1979) pondera:

Compromisso com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos (FREIRE, 1979, p. 18-19).

Para que a ideia expressa na produção do documento seja transformada em ação, é indispensável o compromisso e a responsabilidade dos envolvidos na sua construção, ou, pelo menos, no acompanhamento e participação nas mudanças que sejam necessárias, ou seja, uma ação humana e, juntamente com atuação dos sujeitos, recursos materiais e políticos capazes de favorecer características de significado à realidade concreta da escola.

O PPP é toda uma política pensada para uma determinada escola, não sendo esta uma política fixa, mas em movimento. O PPP é política que coloca a escola em estágio de movimento, pois a cada processo de transformação histórica, político e social, novas disposições são constituídas, assim como permanentes ressignificações são repensadas em suas estruturas, diante da presença das relações dialógicas em busca da aspiração dos atores sociais envolvidos nesse contexto.

A possibilidade de um PPP não só de resultado, embora seja ele indispensável, mas de processo, que é essencial para sua efetivação, depende que este se configure como um documento que possa, sempre que necessário, ser discutido e retomado na dialogicidade, por todos, e não apresentado hierarquicamente diante de uma formalidade. Para que se tenha uma escola pensada na democracia cidadã, esse processo não pode acontecer dicotomizado, mas na coletividade dos que decidem o que desejam para escola. Nesse sentido,

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 coletivas e individuais em prol de uma escola que promova o crescimento de todos (CARIA, 2011, p. 109).

Uma escola que atue numa perspectiva de democracia se constrói com participação, assim, um PPP que venha a ser concebido e produzido por um pequeno grupo, para que outros sejam responsáveis pela execução, dificilmente se concretizaria e tão pouco conduziria a uma prática transformadora da realidade.

Daí a importância de cada vez mais haver uma militância em favor da gestão democrática, num processo participativo da comunidade escolar, na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e no desenvolvimento de uma autonomia pedagógica e financeira, uma vez que esse caminho aponta possibilidades de consolidação de uma prática de gestão da educação comprometida com a humanidade (CARVALHO, 2017, p. 58).

Desse modo, a construção de um PPP respaldado na autonomia dos sujeitos inseridos no contexto, na dialogicidade dos que se encontram submergidos nessa realidade, é a possibilidade de construção de uma escola pensada nos princípios de democracia, que possa ir além do discurso, mas uma prática capaz de alcançar a transformação da educação.

Assim, para que ocorra tal transformação, é preciso consciência crítica entre a gestão e a formação de professores, conforme os princípios de democracia. A construção da identidade de uma escola, segundo esses princípios, acontece pela interação de seus educadores, não por decretos estabelecidos. Logo, “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).

Sendo o PPP instrumento de intervenção e de possibilidades de mudança, a atuação do coordenador, membro relevante no que diz respeito a intermediar a organização do trabalho

pedagógico, é proeminente, assim como é essencial um espaço que possa garantir a formação e autoformação dos sujeitos, num processo de reflexão da prática pedagógica, consequentemente, ação sobre a qualidade do ensino-aprendizagem.

O PPP é um documento capaz de interagir a escola com a realidade de inserção dos sujeitos. Deste modo, é imprescindível uma compreensão da possibilidade de mudanças, a partir do movimento entre teoria e prática, ou seja, transformar a realidade num sentido de práxis. Sendo assim não se trata apenas de um texto escrito, mas da sua consolidação.

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (VEIGA, 2012, p. 56).

Nesse processo de reflexão sobre a prática, o movimento entre ambas se torna elemento essencial para a formação que acontece no contexto escolar. O PPP atua, então, como mola propulsora da formação centrada na escola, para que todo processo de construção e elaboração possa se constituir em processo significativo de formação para os educadores. Por conseguinte, é importante que se transforme em objeto/conteúdo do Projeto SFE. Um projeto de formação que atenda às necessidades de organização do trabalho pedagógico, na possibilidade de reflexão/ação para transformar a prática pedagógica. Quanto aos pressupostos de configuração, a autora acima mencionada ressalta: “Em termos teóricos, configuramos quatro pressupostos: unidade da teoria e da prática; ação consciente e organizada da escola; participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva; articulação da escola, da família e da comunidade” (VEIGA, 2012 p. 56). Então, o PPP é uma produção na qual teoria e prática se completam numa sintonia, não sendo possível uma dicotomização nessa relação. Esse processo é constituído por um todo de forma única, permeado pela reciprocidade e dinamicidade. Nessa ótica, é necessário que se apresente frente à ação participativa na realidade concreta. É basilar que sua finalidade principal seja a ampliação da capacidade de reflexão crítica sobre e na prática.

Tendo em vista a organização do trabalho pedagógico, é possível a condução para a melhoria da prática, pela reflexão e ação dos educadores. Sendo assim, a formação continuada pode ser uma possibilidade para essa mudança. A construção do PPP se torna um instrumento vital para a formação centrada na escola, pois é um espaço de estudo, reflexão da prática e produção do conhecimento. Esse momento é capaz de estabelecer o rumo ao que se pretende

desenvolver nesse contexto, a oportunidade de pensar o espaço para que os professores possam refletir de forma crítica e consciente sobre suas ações para transformação das práticas pedagógicas. O PPP 2018 da escola que sediou a pesquisa ressalta a importância da direção que se objetiva:

Sabendo que a verdadeira educação é aquela que sabe para onde ir e quais os propósitos a serem alcançados, tendo como meta principal a libertação do homem, que se dará na reflexão-ação-reflexão sobre sua realidade para transformá-la. Realidade esta que é suscetível de mudanças constantes do agente transformador da realidade (SINOP, 2018, n.p.).

Para compreender as contribuições à prática pedagógica que emergem dessa relação entre os discursos existentes nos documentos e a realidade concreta dessa ação dos profissionais, procuro, pela análise, incluir o movimento entre os documentos norteadores e a prática pedagógica.

O PPP 2018 da escola campo de pesquisa, além de ser o eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida na unidade educativa, proporciona a busca da identidade da escola, tendo por finalidade o comprometimento na construção de uma sociedade mais humana e democrática, numa visão do homem como ser social e sujeito do processo da educação.

O documento ressalta a competição e excelência exigidos pela sociedade, os progressos científicos e o mundo do trabalho. Expõe a trajetória da comunidade escolar, levando em consideração a relação do processo histórico e cultural. No que tange ao aluno, destaca que o conhecimento prévio, em função do contexto sociocultural é considerado, e este, por sua vez, influencia as formas e os tempos diferentes de aprendizagem dos conteúdos trabalhados e das competências construídas.

O PPP traz a importância de pensar a educação numa ótica histórico-cultural e adverte que está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação das camadas populares como um dos caminhos para constituir uma nova sociedade, na compreensão de mundo e de sujeito, buscando a melhoria do ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, sendo a escola do campo, com suas atividades em tempo integral, frisa seu papel desafiador para que possa contemplar a organização do trabalho pedagógico na dialogicidade constante na gestão democrática, e também com a qualificação dos profissionais, em relação aos espaços/tempos escolares. “Não se trata de apenas aumentar a carga horária, para que as crianças permaneçam na escola, mas sim de uma reestruturação de tempo/aprendizagem, que possibilite uma inclusão social, e uma formação humanista” (SINOP, 2018, n.p.).

Esta escola do campo, de tempo integral, estabelece, em seu PPP a importância do auxílio às necessidades educacionais por meio da ampliação da jornada escolar e com a realização de oficinas/projetos que contemplam diversas áreas do conhecimento, incluindo o desenvolvimento humano.

O PPP 2018 da escola campo de pesquisa aponta a formação pela escola como elemento primordial das relações humanas e de desenvolvimento, vista também numa relação de processo, capaz de contribuir com o desenvolvimento humano e na questão de profissionalização docente. Salienta a importância das relações e discussões que ocorrem nesses momentos no contexto de realidade, uma vez que se configura como um espaço de contribuição e manutenção das relações estruturantes e estruturadoras do coletivo docente na instituição escolar, sendo de extrema importância a reflexão sobre a prática. Em outro momento, se apresenta como uma das diretrizes que amparam legalmente as ações desenvolvidas no contexto, no que tange ao projeto de formação pela escola.

Contudo, a organização da formação continuada, como os demais momentos de organização do trabalho pedagógico, se revela como responsabilidade do coordenador e contemplado na discussão do coletivo. Os momentos ocorrem em um processo quinzenal, após o horário de atividades em sala. Tal horário é compreendido dentro da legalidade, como parte da hora atividade destinada à formação do professor.

Conforme o documento, estes momentos são dedicados à discussão de assuntos pertinentes à prática pedagógica e também são debatidas questões relacionadas à compreensão e reestruturação de normas e leis, processos avaliativos. Todavia, define como primazia o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à ação docente. Tem como um de seus objetivos específicos oportunizar momentos de formação, de estudo e de reflexão sobre a prática docente, explorando alternativas de trabalho que permitam a concretização da proposta pedagógica.

Para entender a relação do texto produzido e a concepção dos professores, sujeitos desta pesquisa, sobre a formação continuada na escola, apresento o diálogo com os professores, entabulado durante a entrevista, um dos instrumentos relevantes dessa investigação. As falas dos sujeitos, nesta ocasião, ressaltaram a importância da formação pela escola e da efetivação nos momentos de planejamento e sua contribuição para a prática.

É muito importante, porque as discussões são significativas, ela faz com que você reflita com alguns conflitos que você tem no momento de planejar, conflito com o aluno que tem a dificuldade. Nos momentos de formações a gente está lá discutindo abrangendo novos textos, novos temas, assim faz

com que eu reflita no momento de fazer meu planejamento, faz com que eu amadureça uma ideia em relação ao aluno, em relação à dificuldade e como vou trabalhar; a formação é fundamental (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

É bastante importante, ainda sou nova na profissão, então, tem muita coisa nova na educação e a cada dia você vai aprendendo, tem coisa que é discutido que falo: isso não fazia, vou aplicar na minha sala. Essa interação com os professores que têm mais experiência conta muito (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

É importante para eu repensar minha prática. Olha, trabalhei um conteúdo e não surtiu muito efeito com meu aluno, então, através dessa formação eu posso conversar com os colegas e eu posso estar fazendo uma nova adaptação para melhorar aquela prática. O que trabalhei e que não foi compreendido por todos, o que queria passar para eles (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018).

É bastante reflexivo, quando eu ouço como meu colega está fazendo, por mais que não sejam turmas na mesma faixa etária, acrescenta também no meu trabalho, pois eu olho e falo “opa!”, posso aproveitar essa ideia e organizar lá para minha turma e atingir meus objetivos. É reflexivo, quando tem essa formação eu consigo observar minha prática, refletir e tentar melhorar. Muitos professores não vão atrás de um livro pra ler, e, quando estão na formação continuada e ouve o outro, atinge de uma forma ou de outra (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

A formação é importantíssima a partir do momento que todos passam a ver e entender sua importância da mesma forma, pois trabalhamos com os mesmos alunos, então precisa ser entendido por todos, não um conceito fracionado de formação, todos precisam saber o que é necessário para sua prática (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Na exposição dialógica dos professores há uma concordância quanto à importância e necessidade da formação docente, pois algumas palavras-chave conduzem seus discursos, como quando ressaltam a formação como: possibilidade de discussões significativas; reflexão; melhoria da prática; interação; troca de experiências; organizar e atingir objetivos. Diante dos dados, compreendo que a formação é pensada numa perspectiva de mudança da prática na discussão e pela interação com o outro, na qual possam ser abordadas ações que contribuam para transformar o seu trabalho no contexto da sala de aula.

As expectativas dos sujeitos da pesquisa apontam para uma formação que proponha técnicas capazes de solucionar os conflitos e proporcionar alternativas para sua prática docente, pelo diálogo com o outro. Este discurso encaminha para uma concepção de formação dos sujeitos participantes que se baseia numa configuração de técnica em que buscam na experiência de sucesso do outro, novas formas de desenvolver sua prática em sala de aula, seja uma proposta formativa desenvolvida por professores da escola ou apresentada pelos professores da Universidade que ministram as formações.

É importante ressaltar que as formações decorrentes da parceria com os professores da Universidade têm sido favoráveis no contexto da formação centrada na escola, pois a metodologia de estruturação das temáticas favoreceu a discussão e a problematização, a fim de instigar a compreensão da relação entre teoria e prática.

Sendo assim, ressalto a importância desses momentos se constituírem em formação permanente, de maneira a transcender a busca de alternativas no outro, mas que possam, a partir de suas práticas, produzir conhecimentos capazes de contribuir para a melhoria no ensino-aprendizagem, sendo essencial considerar o contexto em que incidem suas práticas.

Esse contexto é privilegiado em sua singularidade e conflitos, contradições e realidade concreta. Nesse sentido, a escola necessita de um PPP condizente com o contexto de vivência, o que exige constituir, pensar e refletir numa relação de coletividade e diálogo, um documento de produção participativa, que se torne direção para efetivar-se na ação. É fundamental que os professores possam compreender a importância do seu papel diante da coletividade para transformar o contexto de inserção.

Então, para que as relações sejam prospectivas no contexto escolar, é fundamental que o professor e equipe diretiva tomem consciência do espaço que ocupam, sobretudo da configuração que representa os limites e possibilidades da posição de cada profissional no espaço das relações cotidianas da escola (CARVALHO, 2005, p. 221).

Partindo desse pressuposto, compreendo que é na coletividade que se configura uma política de formação na escola; num processo de possibilidade de democracia considerando cada membro da comunidade escolar como agente de transformação. Para isso, é primordial uma gestão que seja capaz de interagir com o grupo e numa ação de responsabilidade e compromisso atuar efetivamente diante da realidade concreta.

Sendo o PPP o documento que define a política educativa da escola, é, portanto, o cerne de toda a política da escola, o que caracteriza a organização de todo processo de uma escola numa originalidade de cada comunidade. Como preconiza Alarcão (2011, p. 94), “o projeto se deve centrar no modo como a escola se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimentos inerentes ao currículo”. Em face da problemática de como o PPP é pensado e efetivado visando uma boa qualidade de educação, procuro entender a estrutura e organização do PPP da escola investigada e sua efetivação concreta.

Destaco que o PPP se trata de um projeto construído na coletividade de um grupo, como já citado, capaz de transcender a cultura do individualismo, num compromisso

estabelecido na responsabilidade de cada indivíduo. Uma gestão democrática que se estabelece na autonomia da escola, que não venha a ser considerado apenas como documento burocrático, mas que se efetive diante do que se apresenta garantido na produção do texto.

Diante do exposto, aponto, aqui, os princípios que norteiam o PPP – filosofia, missão e visão da escola:

Filosofia: A filosofia da escola parte do princípio de que o conhecimento científico acontece através de experiências e sua relação com o meio intrapessoal e que o ser é o construtor do seu próprio conhecimento, a instituição estará oportunizando ao educando estímulos de ação, levando em consideração as análises, as capacidades, despertando interesses espontâneos e a reflexão constante, enquanto ser social. Sabendo que a verdadeira educação é aquela que sabe para onde ir e quais os propósitos a serem alcançados, tendo como meta principal a libertação do homem, que se dará na reflexão-ação-reflexão sobre sua realidade para transformá-la. Realidade esta que é suscetível de mudanças constantes do agente transformador da realidade.

Visão: A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre os educandos, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos de modo a auxiliá-los a desenvolver no máximo sua potencialidade, possibilidades, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, acadêmica, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social ao longo do ensino fundamental.

Missão: Ofertar ensino de excelência a comunidade e propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare alunos competentes, éticos e com argumentação sólida, pautada na gestão democrática e participativa. Acolhendo esse educando e possibilitando o seu crescimento integral, para apropriar-se do conhecimento que precisa para viver e conviver na sociedade, sendo um cidadão compromissado com seus deveres e conhecedor dos seus direitos (SINOP, 2018, n.p.).

Os princípios norteadores do PPP estão em conformidade com as dimensões mais amplas da política educacional, no que diz respeito ao que está constituído enquanto documento, no entanto, no que concerne à efetivação, ainda deixa algumas lacunas para serem concretizadas na realidade da escola.

Quanto à relação entre PPP 2018 e Projeto SFE 2018, o diálogo durante a entrevista indica que há uma visão, por parte dos professores, da necessidade de que ambos estejam em consonância. Contudo, na concretização da prática ainda se constitui como um documento burocrático, divergindo do que ocorre no contexto, pois apresenta a formação como espaço de reflexão e discussão da prática, porém, a fala dos professores na entrevista permite inferir que pouco tempo tem sido destinado para essas discussões. Diante dos dados obtidos e da relação com a prática, tornou-se notório que o que está escrito nos documentos possui divergências

quando confrontado com a realidade vivenciada na escola. Apesar de os professores afirmarem que a formação tem contribuído com suas práticas, estas, na sua maioria, destinaram-se ao estudo de documentos enviados pela administração pública. É importante frisar que o PPP assegura espaços de formação e interação do grupo docente em horário que contemple todo corpo docente e comunidade escolar, buscando, além de temáticas relevantes, efetivar-se como oportunidade para sanar dúvidas e dificuldades profissionais.

Nos momentos da formação pela escola, dos quais participei em sua integralidade, durante o tempo da pesquisa, não presenciei a participação de todo o coletivo. Na quase totalidade deles, somente os docentes compareciam, apenas um dos funcionários da unidade participa desse momento e não exerce a função de professor, como já frisei anteriormente. Assim, entendo que a gestão, que pretende atuar numa perspectiva democrática e participativa, no cotidiano, não trabalha em concordância com o texto escrito, especialmente no que é ressaltado na missão.

Quando falo de gestão numa perspectiva democrática, estou me referindo àquela que procura, pela ação/reflexão, avaliar a realidade concreta na escola, primando pela ação participativa de toda a comunidade escolar no processo educativo. Numa ação participativa, diante do compromisso e na responsabilidade do ponto de vista de coletividade, certamente se efetivará uma escola pensada na qualidade para todos.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder as marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora ora como fator de mudança. Às vezes preservando determinadas formas de culturas. Outras interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade em que se aplica (FREIRE, 2003, p. 10).

Em se tratando de autenticidade, um PPP, em sua construção, deve expor a relevância da ação participativa e consciente, fundamental para uma construção de projeto que leve em consideração formar sujeitos reflexivos, de criticidade e criatividade. Constituir uma escola numa perspectiva democrática em consonância com a realidade possibilita o ato participativo de toda comunidade educativa: profissionais da educação, alunos e pais, sujeitos no processo educacional.

Sendo o PPP um documento basilar que norteia o processo educacional, deve ter como característica principal a participação e a coletividade na tomada de decisão. Nesse sentido, esse projeto só perpetra significado se partir de uma ação consciente e do empenho da

coletividade, de uma ação participativa em que todos possam atuar de forma responsável sobre o que é definido para a escola. Um projeto de ação, que possa ser reformulado e avaliado quantas vezes se fizer necessário, e, portanto, não apenas um documento burocrático.

O projeto Político Pedagógico é uma oportunidade para tomada de consciência sobre os principais problemas da escola, para debater sobre as possibilidades de solução e para a definição de responsabilidades de solução e para a definição de responsabilidades coletivas e pessoais que vão eliminar os obstáculos e alcançar os objetivos (LIMA, 2007, p. 94).

Sendo assim, é necessária uma análise crítica acerca das definições, para não ficar apenas no discurso, mas sim avançar na sua concretização. Logo, deve ser compreendida por todos como um elemento capaz de entusiasmar na aquisição da efetivação das intenções da escola. Para isso, é fundamental a perspectiva democrática e em constante interação com a realidade.

Na filosofia da escola é ressaltado o princípio de protagonismo da construção do conhecimento, e também na relação com o outro e com o meio, indicando, como meta principal da educação, a libertação do homem, num propósito de transformar a realidade pela reflexão/ação do sujeito envolvido no contexto. Para que essas mudanças sejam possíveis, é essencial a reflexibilidade de cada um dos sujeitos envolvidos no processo educativo. “A escola deve ser organizada de modo a criar condições de reflexibilidade individuais e coletivas” (ALARCÃO, 2011, p. 47). Nesse sentido, é indispensável que a escola pense sua organização como um todo, sendo também ela reflexiva.

O PPP 2018 também destaca, em sua justificativa, que a construção é um compromisso estabelecido coletivamente, propiciando à equipe escolar situações que lhes permitam aprender a pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Por conseguinte, é processo de planejamento, discussão, decisão, ação, reflexão, avaliação, replanejamento e novas ações.

A formação pela escola é descrita, no PPP 2018, como um momento de desenvolvimento humano e profissional, bem como contexto para reflexão do coletivo docente. Assim, compreendo que a formação continuada representa momento significativo para que os professores possam refletir sobre sua prática para mudanças numa perspectiva da boa qualidade de ensino.

Neste aspecto, o PPP apresenta uma formação centrada na escola, como a essência que busca a valorização profissional, concebendo a formação num momento importante de

reflexão da e sobre a prática pedagógica, auxiliando na compreensão de sujeitos e da realidade e dando condição para produzir um novo significado à realidade de vivência, contribuindo com os professores, sobremaneira na interpretação de mundo/realidade de vivência do contexto em que se encontram inseridos. Carvalho (2005, p. 49) ressalta que “O ser humano se caracteriza por estar em permanente transformação e movimento de busca, é que entendo que a educação se constitui como prática social vinculada a uma constante construção do ser da pessoa humana”.

Nessa relação com o outro e com a realidade, o sujeito social se constitui como humano. De um modo geral, é a escola o espaço privilegiado de formação, contudo, faz-se importante uma gestão de princípios democráticos para que ocorram avanços na questão organizacional do processo educativo. Sendo assim, e considerando que o ser humano é um ser inconcluso, ele se forma permanentemente. Logo, é imprescindível refletir sobre a importância da gestão democrática na construção do projeto de formação para alcançar os objetivos propostos, compreendendo, de fato, a importância do processo participativo diante do compromisso do coletivo para a consolidação de mudanças necessárias ao contexto, não somente nos escritos dos documentos.

Sobretudo, um documento que tem, em seu bojo, a possibilidade de legitimar a direção da escola não pode se limitar à mera descrição, mas à compreensão da comunidade escolar, podendo, em suas ações, ponderar com domínio da razão de forma crítica diante dessa transformação.

O PPP 2018 da escola pesquisada aborda a questão da dialogicidade entre os sujeitos, ressaltando-a como momento de comunicação. Defende a formação como espaço de corresponsabilidade, de reflexão coletiva para que todos possam atingir o que desejam diante da realidade do contexto escolar.

Entretanto, dialogar não requer apenas o encontro de duas pessoas que conversam sobre determinado assunto sem haver um maior engajamento e um objetivo comum entre os que dialogam, nem um momento onde as pessoas envolvidas apenas fazem comunicados umas às outras, ao invés de se comunicarem (SINOP, 2018, n.p.).

O momento de formação pela escola só fará sentido, enquanto instrumento de democracia, se houver uma interação em que todos possam, diante do compromisso, pensar coletivamente, sem dicotomizar num modelo hierárquico. Num engajamento coletivo, todos são capazes de pensar no bem comum da escola, traçando o rumo e concretizando ações, por meio

de um planejar participativo, de comunicação direta entre os sujeitos e não de organicidade de alguns para que outros executem, mas pensada em consonância entre todos os envolvidos.

Em síntese, o PPP 2018 da escola investigada apresenta a formação como momento para oportunizar um saber-fazer contínuo e refletido, no qual os professores possam aprimorar seus referenciais e suas práticas, alicerçados em uma concepção crítica para melhores resultados. A formação centrada na escola é idealizada como espaço de possibilidades, em que os sujeitos possam discutir as dificuldades encontradas pelo coletivo de professores, num processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessárias às atividades docentes. A formação é pensada para transcender as questões que dizem respeito ao contexto da escola, adentrando a questões mais amplas de sociedade, significativas para sua formação docente. A autoformação para o desenvolvimento profissional não fica evidente nas falas dos professores.

4.3 Formação pela escola: constituição e organização

Neste item, discuto as questões referentes à análise do Projeto de Formação da escola lócus de pesquisa. Caracterizo a existência do projeto de formação na escola e apresento as temáticas estudadas pelo grupo. A análise do documento será pautada na sua estrutura, seus objetivos e concepções, procurando compreender as concepções presentes no projeto de formação, e como os professores refletem sobre a formação permanente centrada na escola diante da entrevista e das observações que aconteceram nesses momentos, intencionando desvelar as suas concepções sobre educação, formação e prática pedagógica.

Diante do movimento entre o projeto de formação pela escola, os encontros de formação e a prática, procuro compreender a relação entre o Projeto SFE, a organização do trabalho pedagógico e as contribuições para o planejamento e a prática de sala de aula.

O Projeto SFE é um documento em consonância com a política de formação da rede pública municipal de educação do município de Sinop. Tem por objetivo constituir uma formação pensada na realidade concreta de cada escola, de acordo com sua singularidade, ou seja, uma formação centrada e permanente no contexto de trabalho dos profissionais da educação. Com isso, é possível idealizar um projeto de possibilidade, no qual os professores possam, pela reflexão/ação, instituir mudanças em sua prática, pensando na boa qualidade do ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que a escola é um espaço fértil de ações coletivas, a formação nesse contexto se configura como momento para refletir, avaliar o que se realiza para fomentar ações que

possam enriquecer o trabalho pedagógico e esboçar caminhos suscetíveis à aprendizagem dos alunos.

Antes de iniciar a análise em relação à formação de professores, reporto-me à questão da entrevista, que tem por finalidade caracterizar a existência do Projeto de Formação e a participação dos professores no momento de construção deste documento. Conforme as declarações dos sujeitos participantes do presente estudo, a escola tem um Projeto de Formação, cuja intencionalidade é a melhoria do trabalho pedagógico. Assim, revelam:

O projeto existe, ele é elaborado pela coordenação, a minha participação foi indireta, o coordenador vem e discute sobre os temas abordados (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

Temos um projeto de formação. No início do ano decidimos o que precisamos estudar, e as necessidades da escola (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

Sim, o projeto existe. Eu não estava presente, por conta de um acidente, mas vejo como importante (Entrevista, professora Orquídea em 11/07/2018).

É de meu conhecimento que tem o projeto, no início do ano, sentamos e reformulamos e damos sugestões do que vamos estudar na formação (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

Sim, dentro do PPP já está incluído o projeto SFE, não participei diretamente, porque elas já se apresentam prontas. Foi apresentada uma proposta e adicionamos o que achamos relevante para o dia a dia da escola (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Ao analisar os excertos acima, oriundos das entrevistas, posso dizer que os mesmos revelam que a escola tem um Projeto de Formação. No que diz respeito à participação dos entrevistados, é notório, como já citado, que alguns dos professores entendem como construção a elaboração da escrita do texto e não todo o processo, relatando que deveriam ter uma participação mais efetiva, mas não descartam sua possibilidade de contribuição diante da proposição das temáticas a serem estudadas.

Diante da existência do Projeto SFE 2018, analiso a sua ocorrência na escola investigada, sob o título “Refletindo e aperfeiçoando o fazer pedagógico”, com o propósito de desvendar a concepção de formação presente no texto que orienta a formação pela escola campo em foco. Saliento, a seguir, partes do texto contido no Projeto, tocantes às concepções de formação na escola.

[...] por oferecer uma educação do/no campo busca uma sociedade justa sem dominados e dominantes, onde da importância e respeito aos valores. Uma sociedade que tenha como princípio o trabalho coletivo, que compreende o processo de formação. Para que isso se torne realidade precisamos de seres humanos, com consciência de classe, participativo, que se sinta sujeito capaz de

intervir na sociedade em que ele está inserido. Precisamos também conservar os valores, trabalho coletivo, onde se deixa explícito o respeito mútuo, o espírito de coletividade, solidariedade e companheirismo (SINOP, 2018, n.p.).

Essa parte do texto expressa a importância da coletividade no processo de formação, e destaca a consciência frente às questões sociais. Trata-se de um coletivo de sujeitos capazes de protagonizar a transformação na realidade concreta de vivência sem perder de vista uma formação ética, no comprometimento com a dignidade humana.

A formação ética deve permitir que se realizem no professorado em formação a construção e a apreciação de determinados valores que levam a uma moral educacional, a desaprender valores que cultivam seres humanos competitivos, isolados e não solidários para trazer para a sala de aula a aprendizagem de uma prática de cidadania ativa, valores democráticos, uma luta em favor da inclusão social, uma responsabilidade compartilhada e a necessidade de se envolver em projetos coletivos que reflitam um trabalho comprometido com a dignidade de todos os seres humanos (IMBERNÓN, 2016, p. 172).

Há uma concordância do texto com o pensamento de Imbernón, quando trata da formação de professores como instrumento capaz de conduzir a uma prática de cidadania ativa, comprometida, solidária e responsável, tendo por finalidade fortalecer a educação consciente, pensada para além dos conteúdos curriculares, problematizadora e humanizadora, de igualdade, ou seja, a boa qualidade educacional pensada para todos.

Diante de uma política de formação igualitária, compreendo um projeto de formação pensado no envolvimento de todos e para todos, para que signifique uma contribuição enquanto coletividade visando a melhoria da prática pedagógica. Para essa efetivação, cada sujeito envolvido no processo tem por compromisso instituir sua parcela de contribuição no âmbito dessa ação.

O projeto de formação pela escola é o início de um trabalho que visa envolver toda a comunidade escolar, buscando melhorar a aprendizagem e a interação dos nossos alunos, sendo um momento para reflexão de nossas práticas pedagógicas, de como podemos estar contribuindo enquanto grupo da escola com experiências desenvolvidas em sala com uma reflexão e debates visando sempre a interação, aprendizagem e envolvimento tanto dos alunos, quanto dos profissionais que fazem parte da escola, tendo como meta melhorar o ensino aprendizagem (SINOP, 2018, n.p.).

Nessa afirmação de que a formação é princípio de coletividade e comprometimento com o ensino-aprendizagem, a qualidade da organização do trabalho pedagógico tem relação com a formação que acontece no contexto escolar. Partindo do pressuposto de que os sujeitos

estão sempre em construção, compreendo que se faz necessária uma formação permanente, capaz de retornar ao ponto que for necessário e não se constituindo numa configuração de formação pontual e determinada. “Assim reforça-se a ideia de que a escola é espaço privilegiado de formação permanente do educador, na condição de exercício humano e convivência coletiva, a busca de transformação de suas práticas pedagógicas” (CARVALHO, 2017, p. 71).

Por meio de uma formação permanente, o professor se põe em constante busca do conhecimento e constitui seu processo formativo numa configuração crítica e consciente. Pela reflexão, é capaz de construir sua identidade individual e como ser de relações sociais. O pensar e repensar converte suas concepções, com capacidade de enxergar o mundo de forma diferente. Desse modo, é diante da flexibilidade crítica e consciente que ocorre a ação transformadora da prática.

A leitura dos objetivos do Projeto SFE 2018 possibilitou observar que há pretensão de uma formação pensada na práxis diante da interação e na dialogicidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. O objetivo geral do documento expõe os termos de diálogo, reflexão e coletividade, sempre numa condução que possa favorecer a aprendizagem do aluno. “Possibilitar a formação pela escola, oportunizando o diálogo, a troca de experiências promovendo uma reflexão entre teoria e prática, favorecendo a consolidação dos conhecimentos, e integração do grupo, visando sempre a aprendizagem do aluno” (SINOP, 2018, n.p.).

Compreendo que a formação centrada na escola sugere uma gestão democrática, abalizada pelo diálogo e a participação coletiva de todos os profissionais da escola. Nesse sentido, constitui as ações da reflexão para provocar mudanças da prática pedagógica. Um processo formativo que possa propender à melhoria do ensino-aprendizagem.

Embora o conceito de práxis se apresente intrínseco como reflexão entre teoria e prática, compreendo que também a mudança não se dissocia da necessidade de atuação de todos na transformação do contexto. Uma atuação consciente que possa conduzir a um discurso capaz de modificar essa realidade. Todavia, é fundamental uma mudança de concepções a respeito da escola e do processo educativo.

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 acerca do aluno, da sociedade, da escola, do conhecimento, da pedagogia, da educação e do professor (CARVALHO, 2006, p. 186).

Assim, compreendo que uma formação centrada na escola e permanente é um momento em que os sujeitos podem refletir sobre o mundo/sociedade e o que é passível de mudança no contexto em que se encontram inseridos. Um espaço de possibilidade, onde os professores encontram a oportunidade de se tornarem seres de coletividade e de autonomia, numa visão que transcenda da escola para a amplitude de mundo.

Entendo, ainda, que uma formação permanente de professores, como o próprio nome diz, é capaz de formar para a ação, não devendo ser considerada, portanto, como um mero treinamento profissional, em que algo é transmitido para ser posteriormente reproduzido no contexto de sala de aula. A formação permanente no âmbito da escola, além de reflexão para mudanças da realidade, pode conduzir à possibilidade da autoformação do professor.

Quanto aos objetivos específicos elencados no Projeto SFE 2018, são indicados, no texto, a contribuição para a melhoria das aprendizagens e, também, o fato de se configurar como um momento possibilitador de trocas de experiências.

Contribuir com um planejamento que possibilite oportunidades de aprendizagens de acordo com a realidade onde a escola está inserida.

Reconhecer as dificuldades de aprendizagem do aluno buscando metodologias que possam contribuir com a superação no processo de ensino aprendizagem.

Conhecer a função da avaliação diagnóstica e de controle da verificação do rendimento.

Promover a troca de experiências, atividades e conhecimentos entre todos os participantes.

Aprofundar a percepção de si mesmo, expressando seus sentimentos e desejos em relação ao grupo.

Conhecer a importância de cuidarmos do nosso ambiente, tendo como objetivo a saúde e o nosso bem-estar.

Valorizar as experiências das nossas crianças e suas representações sociais (SINOP, 2018, n.p.).

O exposto nos objetivos específicos revela como é concebida a formação no âmbito da escola. Uma formação pensada na realidade concreta e como espaço de troca de experiências. Quanto à relação com as emoções, Imbernón (2009, p. 103) ressalta que “A formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado”. Desse modo, o momento de formação poderá estabelecer vínculos e permitir ao professor reconhecer os sentimentos do outro e assumir seu papel de sujeito de relações sociais.

Nos momentos de formação pela escola, os quais pude observar, foi dado destaque para que os professores pudessem dialogar sobre suas práticas, propiciando a troca de experiências, que eles consideram pertinente à transformação da prática pedagógica em sala de aula.

Contudo, compreendo que um projeto de formação sugere coletividade respaldada pela dialogicidade e flexibilidade consciente, e não momentos isolados, que direcionem os rumos da escola. Uma gestão pautada na democracia, num processo participativo, é basilar para conceber uma formação permanente e centrada na escola, que possa favorecer a ressignificação da prática pedagógica do professor.

A questão evidenciada neste item mostra como é constituído o Projeto SFE e as concepções que permeiam o seu texto. O documento destaca como a formação é idealizada pelos sujeitos participantes da pesquisa. A seguir, procuro ressaltar a formação como contribuição para a prática pedagógica.

4.3.1 A contribuição da formação para a prática pedagógica do professor

Neste eixo de análise, procuro apontar e compreender as contribuições da formação que acontece no âmbito da escola para a efetivação da prática pedagógica do professor, trazendo à tona o pensamento dos professores quanto à formação permanente centrada na escola, para desvelar que elementos, na percepção destes sujeitos, devem fazer parte desta formação. Isso posto, tomo como referência as entrevistas e as observações realizadas nos encontros de estudo da formação centrada na escola, com o propósito de compreender, ainda, se os mesmos levam em consideração as temáticas estudadas no momento de planejar e efetivar a prática em sala de aula. Além disso, discorro sobre o que impulsiona os professores a participarem da formação centrada na escola e as contribuições que esta formação traz para sua prática pedagógica.

Esta parte do trabalho busca refletir acerca da Formação Centrada na Escola do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, a partir do que eles ponderam a respeito de como são pensados e desenvolvidos o PPP e o Projeto SFE.

Dialogando com os sujeitos da pesquisa, sobre a relação do PPP com o Projeto SFE. Apresento aqui as respostas dos professores:

Na minha concepção, os dois têm que falar a mesma linguagem, caminhar lado a lado, um precisa do outro. Eu preciso ter conhecimento do PPP para elaborar o projeto de SFE, tem que ter uma coerência entre um e o outro (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

Vejo que temos que conhecer para elaborar em consonância um com o outro para andar bem o trabalho (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

A relação é que um tem que estar com base no outro, para que possam andar bem (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018).

Eu acredito que há uma relação sim, mas cabem adequações e acredito que precisa dar uma reformulada, há uma necessidade de rever algumas coisas no projeto. Por motivo de turbulência, falta de funcionários, é complicado manter tudo certinho, em dia, é difícil manter tudo certinho e em dia (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

As formações estão previstas no PPP, então, estão pautadas nele e devem ter uma coerência um com o outro, pensando dentro da realidade, em consonância com a nossa escola (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

De modo unânime, as respostas expressam uma compreensão do quão importante é que o PPP e o Projeto SFE se constituam de forma conectada e uma consciência da relevância dos documentos como elementos indispensáveis à formação e à prática pedagógica, numa perspectiva de consonância com a realidade da escola.

Nesse sentido, retomo a importância de os documentos se tornarem instrumentos democráticos e não serem apenas textos burocráticos, engavetados: que possam ser utilizados, avaliados e reformulados, quantas vezes isso for considerado necessário pelo coletivo de profissionais.

Na continuidade do diálogo com os professores, indago sobre quais elementos devem constituir o projeto de formação. Os professores declaram:

Tem muita coisa que precisa ser discutida, pois, naquele momento, você vai enriquecer sua prática. Então, o momento... é preciso trazer temas que possam contribuir, e, o mais importante, a troca de informações (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

Acho que tem que pensar nos alunos, nos professores, e, de modo geral, em toda equipe (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

Olha, eu tenho assim, como ideia, temáticas relacionadas com as práticas, por exemplo, a discussão sobre a Base Comum, acho que deveríamos fazer um estudo sobre ela (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018).

Eu acho que tínhamos que bater na nossa prática, compartilhar com os colegas. Partilhar a prática, pois cada um tem um pouquinho a compartilhar, um olhar do outro que possa nos ajudar. Então, os elementos principais seriam sobre o nosso dia a dia, nossa prática (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

Acho que a proposta de formação é um leque muito grande. Mas acredito que os professores não estão abertos. Então, acredito que a formação deve ser um momento onde cada um apresenta suas ideias. Uma formação aberta ao diálogo, à mudança, a situações reais que estamos vivendo (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

As falas dos professores convergem ao apontar a discussão da prática pedagógica como elemento principal de uma formação de professores. A professora Morgana frisa a importância das trocas de informações e experiências entre os professores. Compreendo que os professores anseiam por uma formação em que contribua com modelos de práticas que

possam ser aplicadas, ou seja, novamente é apresentado o desejo de que querem melhorar a prática, porém, ancorados no trabalho do outro. Os elementos que os professores apontam como importantes se referem à troca de práticas/fazerem que possam subsidiar o trabalho pedagógico em sala de aula.

Considerando o exposto, entendo que o conceito de formação no discurso dos professores está abalizado na troca de experiências um com o outro, sendo a formação um momento de aprender novas formas de compreender o contexto e, assim, ter a capacidade de solucionar as dificuldades encontradas em sala de aula. Imbernón (2009) adverte:

Já sabemos que a capacidade do professor não se esgota na formação técnica, disciplinar e nocionista, mas sim alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. 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 (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

É relevante, então, que aconteça na escola uma ação formativa permanente, baseada em estudos capazes de formar para a ação, na qual o professor seja um sujeito de autonomia, capaz de empreender mudanças. Para isso, é imprescindível que não fique inerte diante de uma espera conduzida por outros, como recurso para determinar o melhor caminho de ação, mas que possa se constituir como sujeito de sua autoformação, para ressignificar/transformar sua prática e estabelecer melhoria do ensino-aprendizagem.

Em relação à formação centrada na escola e às temáticas estudadas pelo grupo de professores, questiono se são levadas em consideração na efetivação do planejamento e da prática. Assim eles exprimem:

Sim, pois se participo de uma formação, você vai agregar aquele conhecimento, e... ele faz diferença, sim, você tem que agregar, um novo aprendizado para você modificar sua prática, se não, não tem nem fundamento (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

Levo, tem muita coisa que acabo mudando meu planejamento, revendo, pois temos que rever sempre, principalmente algumas práticas discutidas pelos professores mais experientes, já que ainda sou iniciante (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

Sim, é importante, é preciso uma interação entre as temáticas estudadas na formação junto com a minha prática (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018)

Sim, levo, pois as discussões relacionadas às temáticas contribuem para com o meu planejamento e para ajudar na prática (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

Eu acredito que como referência, sim, utiliza as temáticas, mas na maioria das vezes, estudamos documentos, então, como referência, para desenvolver melhor a prática, as temáticas são poucas (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Os professores demonstram clareza ao proferir que levam em consideração as temáticas no momento de planejamento e na efetivação da prática. Suas afirmações me levam a supor que as trocas de experiências que acontecem nos encontros de formação são utilizadas na sua prática. Conforme o professor Cubinho, as trocas servem como referência, pois os momentos de formação têm sido de muito estudo dos documentos enviados pela Secretaria, o que acaba restringindo a disponibilidade para discussão de temáticas relacionadas ao trabalho pedagógico do professor. Além disso, o professor Cubinho se reporta a estudos sobre como trabalhar na prática. O discurso dos professores direciona para uma compreensão de que estão mais propícios ao desejo de uma formação estruturada em técnicas, ou seja, uma formação de prescrição de como ensinar, fato que ficou aparente durante os momentos de observação.

Após refletir sobre as respostas dos participantes da pesquisa tocantes ao questionamento quanto ao fato de os professores levarem em consideração as temáticas diante da efetivação de sua prática, passo a argumentar acerca do que os impulsiona a participar dos momentos de formação que acontecem na escola. São distintas as razões elencadas por eles, porém, algumas das justificativas são consoantes entre si. A seguir, destaco alguns excertos de suas declarações:

Eu gosto de aprender... Mas eu gosto de compreender, às vezes, os colegas falam que está repetitivo. Eu penso da seguinte maneira, quanto mais eu estudo, mais eu aprendo. Revendo aquele tema, às vezes, ficou algo pra trás, aí, ressignifica, você pode ter outra visão. [...] Eu gosto de entender o aluno, estudar para que eu consiga trazer algo melhor para aquelas crianças. Não é só por certificado, porque sei que existem essas falas. Eu gosto de aprender e poder sentar para fazer meu planejamento tendo uma visão mais clara do que vou fazer (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

É... aprender mais, compartilhar conhecimento com os outros professores (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

Adquirir maior conhecimento [risos espontâneos] é muito produtivo para a minha prática (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018).

Acho que, resumindo, é a contribuição. É o momento de se discutir, de ver como está acontecendo, então, é o que leva a gente a participar. Vou ser bem franca, quando eu cheguei à educação, eu não concordava muito com as formações continuadas, porque eu não compreendia, por mais que eu não tinha o conhecimento, mas eu não concordava. Também não sei se era a forma como era colocada, por obrigação. E eu via como uma obrigação e era

um saco. E a formação aqui não é fácil, porque, por ser uma escola de tempo integral, ficamos o dia inteiro e depois, ainda ter formação! Aí, quando teve a lei de que a escola teria que ter formação, eu criei o gosto, e percebo essa importância, que há um crescimento. Eu me organizo para participar e não é só por conta de certificação, é porque tem contribuição. É de suma importância (Entrevista, professora Livia, em 11/07/2018).

Participo, porque acredito que é interessante para que possamos discutir sobre o contexto da escola, sobre as práticas, sobre as metodologias, discutir sobre as formas de executar minha prática (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Diante do que enunciam os professores, compreendo que as razões que os mobilizam a participar da formação continuada pela escola incluem a busca pelo conhecimento e a importância que esses momentos exercem sobre a prática em sala de aula.

Mesmo diante de um conceito tecnicista de formação, pautado na prescrição do que se entende como elemento capaz de favorecer o que ensinar aos alunos, os professores demonstram interesse pelo conhecimento, ou seja, desenvolvem sua curiosidade epistemológica nos momentos de estudos. Entretanto, devo salientar que o conceito de permanente ainda apresenta lacunas na compreensão dos sujeitos desta pesquisa, o que posso afirmar tendo em vista as observações dos momentos de formação na escola.

Uma formação centrada na escola e permanente, numa perspectiva freiriana, tem por objetivo formar sujeitos críticos e conscientes que compreendam o movimento entre teoria e prática, reconhecendo que não existe dicotomia entre ambas. Uma formação pensada no contexto de vivência como sujeitos de sua prática, em que possam constituir ações de mudanças diante da reflexão, “uma prática político-pedagógica séria e competente que responda a nova fisionomia da escola que se busca construir”, como assegura Freire (1991, p. 80). Nesse sentido, o autor acrescenta:

O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre seu cotidiano. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e refaz. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer (FREIRE, 1991, p. 80).

O autor aponta princípios básicos diante de uma perspectiva de formação que privilegie o espaço de vivência dos envolvidos no processo educativo. Um trabalho pautado no acompanhamento do que ocorre nesse contexto, frente ao movimento de ação/reflexão para uma nova ação dos sujeitos submergidos nesse ambiente; uma análise que considere um

embasamento teórico, voltando a uma nova análise de sua atuação, ponderando uma reflexão dialética da prática e da teoria.

Assim, uma formação permanente centrada na escola não pode se pautar em concepções prescritivas de instruções/treinamento sobre como ensinar, tão pouco se caracterizar como uma formação dependente de técnicas e modelos prontos, para dar conta de um processo imposto pelo sistema. Os professores demonstram o desejo de melhoria em seu trabalho, tendo como centralidade a técnica. Porém, é importante que seja compreendido que “a competência profissional, não se define, portanto, apenas pelo cumprimento de regras e rotinas” (FREIRE; NOGUEIRA, 2005, p. 55). Mas, diferentemente, que possa, também, ampliar conhecimentos e formar para a ação, sujeitos conscientes, críticos, autônomos, que possam construir seu próprio conhecimento.

Para Imbernón (2016), realizar uma formação no âmbito da escola não diz respeito apenas à localidade, mas trata-se de uma formação que possa levar os professores a uma reflexão diante das práticas do contexto, numa busca de transformação e inovação dessa realidade, tendo o coletivo comprometido como protagonista daquilo que for proposto para a formação.

A consciência da práxis educativa libertadora, fundada na esperança, articula as dimensões da identidade do educador progressista em função do trabalho coletivo comprometido com o desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória. A ampliação dessa consciência é condição para sustentar a permanente criação e recriação da práxis educativa libertadora. Construir essa possibilidade é tarefa da reflexão crítica dos educadores, em processo de (trans)formação permanente (FREITAS, 2004, p. 162).

Assim, compreendo que o sujeito, sendo protagonista dessa práxis, pode, mediante a reflexão crítica e consciente, se constituir epistemologicamente a partir da formação permanente centrada na escola, na realidade concreta, numa relação dialógica de coletividade que possibilita traçar os rumos que propiciem a chance de transformar a realidade e, dialeticamente, ser transformado por ela.

No decorrer deste trabalho, ao narrar o diálogo com os sujeitos desta pesquisa, revelo que eles reconhecem a importância da formação que acontece na escola como contribuição para a melhoria de sua prática, momentos de discussões, trocas de experiências, revisitação diante da prática num processo autoavaliativo que envolve uma intenção de melhoria do ensino-aprendizagem. A busca pelo conhecimento deixa claro que se concebem como sujeitos inconclusos e em constante (trans)formação.

Em se tratando dos documentos PPP 2018 e Projeto SFE 2018, a fala dos professores ressalta a importância de uma concordância entre eles como um aspecto basilar ao trabalho desenvolvido na escola. Ainda enfatizam a pertinência da formação centrada na escola como instrumento de flexibilidade sobre a prática advinda na coletividade.

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).

Uma formação numa perspectiva centrada e permanente que acontece na escola é constituída numa coerência com o PPP. Esse padrão de formação deve ser idealizado por todos os envolvidos, inclusive por líderes engajados que atuem como mediadores dessa dialogicidade. Assim, um processo interativo capaz de favorecer a emancipação dos sujeitos será propício para o alcance da real intenção, que é a atuação de qualidade no contexto de trabalho.

Nesse item, trouxe à tona, num processo dialógico com os professores sujeitos deste estudo, as concepções e as contribuições da formação que acontece no âmbito da escola; o que leva os professores a participar de tal formação; e as temáticas e elementos que constituem essa ação formativa, bem como a importância da articulação entre Projeto SFE e PPP.

Ao construir um diálogo com os professores foi possível entender suas concepções sobre a formação permanente centrada na escola e as possibilidades de contribuição para a prática pedagógica na sala de aula.

No item a seguir, abordo as concepções de educação, escola e prática pedagógica e também a relação teoria e prática diante da efetivação do trabalho docente.

4.3.2 Concepções: um diálogo com os professores

Nesse item, analiso as concepções dos sujeitos da pesquisa, em relação à educação, escola e prática pedagógica. Para isso, lanço mão, mais uma vez, das falas dos professores obtidas durante as entrevistas. Com a finalidade de apresentar tais concepções e entender como essa prática é constituída, numa relação com a teoria, tomo as contribuições do referencial teórico para melhor analisá-las.

No momento da entrevista, o professor expõe suas concepções e conceitos utilizando termos que, inicialmente, parecem interligados, mas que possuem um significado distinto.

Transito num movimento dialético, procurando entender as concepções declaradas pelos sujeitos e como se manifestam no contexto de realidade concreta de sua atuação docente.

Considerando o pensamento freiriano que sustenta o presente trabalho, numa perspectiva de educação progressista e libertadora, dialoguei com os professores sempre com a finalidade de entender suas concepções em relação à educação, escola e prática pedagógica. Quando questionados, os professores deixam transparecer um embaraço diante da elaboração de suas falas, pois não há uma fundamentação para seus conceitos, apenas representações do que vivenciam no cotidiano.

Quando inquiridos de suas concepções, solicitam que repita minha indagação, não porque não a entenderam, mas para que possam formular suas respostas, cobrando, de si mesmos, uma precisão diante do que lhes fora questionado.

Cabe aqui esclarecer que não quero manifestar que os professores, sujeitos desta pesquisa, não tenham suas concepções formuladas em relação ao que lhes fora questionado, mas ponderar que, para eles, esses conceitos se tornaram naturalizados e suas reflexões partem de sua atuação e experiência profissional do dia a dia.

Ao dar início ao diálogo, tento deixar os professores à vontade, explicando que não há pretensão de obter um conceito de certo e errado, mas que possam ser verdadeiros em seus discursos, pois é isso que possibilitará o enriquecimento do trabalho. Ao abordar sobre a concepção de educação, assim se posicionam:

A educação depende [suspira] como se pensa ela, é amplo esse conceito... Educação é tudo. A educação é o futuro... Tem um peso muito grande, nós vemos como mudar o mundo, tem o poder, mas preciso de um todo para haver a mudança de mundo (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

É bastante amplo, esse conceito de educação. Quando você está na faculdade, você estuda uma coisa ali e você acha que vai ser só aquilo, mas quando você chega à sala de aula, a realidade é bem diferente, você tem que buscar conhecimento. Às vezes, você pensa em fazer algo e quando chega à sala de aula, tem que fazer totalmente diferente. Então, educação é um processo (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

Eu acho que educação, escola e a prática andam juntas, tem que estar em conjunto, mas educação ele traz da casa dele, e na escola é um complemento. Se lá na casa dele não tem uma educação boa, isso vai refletir na escola (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018).

Então, educação eu acho que é o todo da construção do ser humano, e isso não depende só da escola, envolve o todo, ou seja, sistema, família e sociedade. E que está complicado, não está fácil, porque se perdeu muita coisa e as responsabilidades estão sendo jogadas de um lado para o outro e

ninguém quer pegar; essa é minha visão de educação (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

Minha concepção de educação é um conceito muito sério e muito amplo. A educação é a base de tudo, tanto na vida pessoal, quanto na escola. Quando se fala em educação, se fala em valores, comportamento, conhecimento. Na sala de aula vamos inserir conceitos dentro de uma metodologia, educação é vista como ensinar conteúdos. Mas precisamos aproveitar a educação que vem de casa, juntar com o que é ensinado na escola, meu conceito de educação é isso (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Tais declarações me fazem perceber que as concepções sobre educação são variadas, mas convergem quanto à amplitude do termo em questão. Relacionam educação ao sentido de instrução, valores e conhecimento. Além disso, apontam um duplo significado à educação: uma que acontece na escola e outra que acontece na família. A pertencente à escola é concebida diante do ensino-aprendizagem e a educação da família é aquela que diz respeito aos valores.

Os professores consideram importante que exista um movimento entre a educação que acontece fora da escola e a educação formal escolarizada. No entanto, fica claro, em seus discursos, que a educação que acontece na escola é um complemento para a educação que os alunos recebem em casa.

A educação, conforme o pensamento freiriano, é práxis, ou seja, a educação ocorre num movimento, numa leitura de mundo diante das relações sociais. Sendo assim, numa consciência de educação como prática social libertadora, a compreensão de desenvolvimento dos sujeitos se apresenta numa configuração para além do contexto escolarizado.

O espaço escolarizado não pode ser compreendido como uma relação estreita de ensino e aprendizagem, deve, antes, contemplar o todo do ser humano, pois a educação vai além dos conteúdos. A escola não pode, por conseguinte, ser considerada como “acessório” educativo, dicotomizado da sociedade, mas como parte dela.

Freire (1996) reflete:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los (FREIRE, 1996, p. 103).

Para o autor, educação é uma forma de intervenção no mundo e não se limita ao que se ensina na escola, tampouco às instruções dentro do campo restrito da família, não é admissível uma educação dicotomizada das relações sociais, bem como dissociar o professor das funções de formação geral do aluno. Nesse sentido, o professor é instrumento de possibilidade de

desenvolvimento dos alunos para além do contexto escolarizado, viabilizando a formação humana numa reciprocidade com sua prática pedagógica desenvolvida na escola.

Desse modo, compreendo que educação não pode se limitar a instruções que decorrem do processo educativo escolarizado, mas como uma constituição de caráter e formação como sujeito individual e de coletividade, sujeito de relações frente à sociedade/mundo,

Quando inquiridos sobre a concepção de escola como espaço educativo, a percepção dos professores traz semelhanças conceituais, ou seja, um discurso relacionado à escola como local profícuo ao ensino-aprendizagem, dentro de padrões instituídos mercadologicamente. Retratam em suas falas o seguinte:

Escola, um ambiente que eu amo... [sorriso e suspiro] Ai... A escola é uma comunidade muito rica pra mim, é muito importante na minha vida... [a professora se emociona nesse momento, ao rememorar sua trajetória na escola]. Não só como trabalho, é uma família... A escola é um refúgio, uma família, um lugar onde temos que trabalhar todos unidos, pra que tenha um trabalho de forma harmoniosa, independentemente de sua função, para que o aluno possa se sentir acolhido, amado. Nós falamos que não devemos tomar o lugar dos pais, mas somos a segunda família. A escola deve estar preparada para esse acolhimento, não tirando a responsabilidade dos pais (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

Escola inclui tudo, é uma participação de todos, família, direção, coordenação, alunos e professores para desenvolver bem o trabalho (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

A escola, lugar que o aluno sinta prazer em ir, se a escola não for prazerosa, os alunos não vão ter uma educação boa, porque se não for prazerosa os alunos não terão vontade de aprender (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018).

Escola tem se desdobrado para organizar essa educação que ninguém quer se responsabilizar. A escola tenta dar o máximo para educação de construção de indivíduo, de conhecimento, a escola é uma gota no oceano de sociedade. A escola fica só com as dificuldades, lutando com o sistema, sociedade é muita cobrança da escola (Entrevista, professora Livia, em 11/07/2018).

A escola é um ambiente acolhedor, ou tem que ser acolhedor, a escola é vista numa concepção de tarefa, de castigo, e nós professores temos que fazer a criança vir para escola com prazer. A escola, para muitas crianças, é o único lugar onde são respeitadas, uma escola deve ser acolhedora e formadora, que ela possa aprender para a vida, e não lugar de punição. A escola deve ser vista como um lugar para preparar o sujeito para a vida (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Noto que os professores conceituam escola como um espaço de envolvimento do grupo, acreditando que ela seja um ambiente capaz de favorecer para além dos conteúdos programáticos e instituídos pelo sistema, todavia, se manifestam desesperançados e solitários diante das cobranças do sistema e da sociedade.

É certo que a escola não é o único espaço de se conceber conhecimento, e que as experiências informais são de grande importância e exercem muita influência na aprendizagem, seja em relação ao tempo ou aos espaços, individual e socialmente, interferem diretamente na construção dos saberes. Para Freire, a escola não é apenas um lugar para estudos, mas para discutir, concordar e discordar e, mais importante, fazer política. Como uma instituição social, necessita de uma relação direta com a sociedade para o sucesso diante da possibilidade de transformação.

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

Diante da crítica ao modelo de escola apresentado nos dias atuais, é ressaltado seu funcionamento como “mecanismo de controle e seletividade”, de embasamento orientado conforme o “paradigma da razão instrumental”, sendo um dos principais fatores do insucesso do ensino. A escola deve estar pautada como espaço de organização política e de luta contra o poder hegemônico, um espaço formador e libertador.

As possibilidades de transformações no âmbito da escola implicam o envolvimento de todos, o engajamento, termo que utilizo num sentido de compromisso consciente, na esperança de escola que idealizamos, “democrática, séria e alegre”. Os professores entrevistados compreendem que a escola deve ser um lugar acolhedor, não como um lugar de tédio e sacrifício, constituído por momentos desgastantes para os alunos.

[...] sonhamos com uma escola que sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. [...] se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este que fazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes (FREIRE, 1991, p. 37).

Não podemos considerar a escola como espaço penoso, devemos sim compreender a importância do aspecto acolhedor e prazeroso, ressaltado pelos sujeitos entrevistados, e remover todo e qualquer empecilho capaz de tornar o ensino-aprendizagem como um castigo

e constituir práticas alegres nos contextos escolarizados, capazes de levar nossos alunos ao desejo de aprender.

Entendo que as práticas que estabelecem as ações dos professores estão, muitas vezes, desvinculadas do mundo/sociedade, e essa relação pode ter forte ligação com a formação que esse docente tenha constituído de suas experiências, diante de um sistema que perverte as práticas dos docentes e, em algumas circunstâncias, até controla as ações da escola.

Assim a escola tem deixado lacunas quanto ao seu papel de transformação desses espaços, pautando-se em informações desvinculadas da realidade que não apresentam significação a seus alunos; “assim como também a estrutura da escola não tem oferecido aos educandos um rico e atraente conjunto de significados” (CARVALHO, 2005, p. 52), ou seja, uma prática distante de uma concepção de reflexibilidade que possa ter competência em desenvolver, no aluno, a aptidão do ato de pensar.

Prosseguindo no diálogo com os professores, pelo instrumento da entrevista, em relação às práticas pedagógicas, indaguei sobre os elementos que constituem seu planejamento: metodologias, recursos e estratégias, usados para desenvolver seu fazer pedagógico. Cada professor esclarece como realiza sua prática diante da faixa etária que desenvolve seu trabalho. Inicialmente, trago o diálogo com a professora Morgana, que atua na turma do 3º ano do período matutino, que assim se manifesta:

Eu geralmente inicio com uma avaliação da turma, desde o primeiro momento, vejo como os alunos estão, geralmente, faço vários planejamentos para que possam contemplar as necessidades. Às vezes, tenho que mudar o que planejei, porque, às vezes, muda o rumo e você tem que mudar também. A minha turma tem até três níveis de desenvolvimento, então, faço planejamentos que possam contribuir para sanar essas dificuldades. Procuro trabalhar bastante a prática com eles, levá-los a entenderem como chegar aos resultados. Utilizo o que aprendo nas formações pela escola e outras que acontecem fora da escola. O meu trabalho acontece diante do que o aluno apresenta, diante dos acertos e erros vamos ressignificando o trabalho com ele (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

Para a professora é fundamental levar em consideração o que o aluno possui de conhecimento, a partir de uma avaliação constante, para que possa rever o que desenvolve com os alunos, ou seja, constituir seu planejamento e sua ação pensada para sanar as necessidades que eles apresentam. A professora afirma, também, que a formação contribui nesse momento, pois o que é discutido reforça como pode aperfeiçoar o ensino-aprendizagem.

Morgana não deixa clara a sua metodologia, os recursos que utiliza em seu trabalho, mas, nos momentos de observações, verifiquei a utilização de jogos, e materiais concretos que

ajudam a levar a criança a entender de forma dinâmica os conteúdos. Desenvolve atividades que estimulam a construção do conhecimento com autonomia, através de pesquisas, observações e interação com o contexto oferecido pela escola.

Já a professora Clave trabalha com o 1º ano, no período matutino, e declara que é um desafio trabalhar com essa faixa etária. Saliencia que está aprendendo a cada dia com os demais professores da escola e que a formação tem contribuído muito, pois a troca com os professores mais experientes a auxilia no momento do seu planejamento, pois está iniciando na profissão e as dúvidas são frequentes:

O primeiro ano, você tem que estar o tempo todo falando, então, utilizo muito da oralidade com eles, questiono muito. Uso jogos, muitos jogos, pois eles gostam desses momentos. Vou ao laboratório, também, tem jogos muito importantes para a alfabetização... Não fico as quatro horas escrevendo, realizamos alguns registros também, mas realizo atividades em grupos, onde possam fazer uma interação (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

A professora Clave é a professora mais jovem entre os sujeitos participantes da pesquisa. Toma como referência as experiências dos colegas que atuam há mais tempo na profissão. Acredita que o convívio com os colegas mais experientes colabora para a constituição de suas práticas pedagógicas. Embora seja a primeira vez que desenvolve suas atividades profissionais com uma turma de primeiro ano, ela declara que está sendo uma experiência muito boa, mesmo que ainda encontre dificuldades.

Quanto à metodologia, recursos e estratégia, a professora afirma trabalhar com jogos, inclusive os que estão disponíveis no laboratório de informática. Não define uma metodologia específica para sua atuação com os alunos. Destaca, ainda, a importância da interação e da oralidade como instrumentos relevantes do trabalho, o que pode perceber nos momentos das observações em sala de aula

A professora Orquídea é uma das que atua há mais tempo na educação, dentre os sujeitos entrevistados. Tem uma vasta experiência em todas as turmas, inclusive na direção e na coordenação escolar. Atualmente, trabalha com uma turma do segundo ano no período matutino e aponta a relevância da coletividade entre o grupo de professores, como primordial ao bom andamento da escola. Diante das indagações, assim se manifesta ao descrever a constituição de sua prática:

Eu gosto de trabalhar com meus alunos com material concreto, principalmente quando vou trabalhar a matemática. Tenho um colega professor que está me ajudando muito na questão da matemática com meus

alunos, e vejo que está bem produtivo. Tem também o livro didático, não uso muito, mas é um recurso que também posso estar utilizando. Quando os levo ao laboratório de informática, vejo que ajuda muito com minha prática. Utilizo a metodologia que está no PPP da nossa escola, diante do que o aluno traz de casa, nós complementamos com as aprendizagens escolares (Entrevista, professora Orquídea, em 11/07/2018).

Quando a professora evidencia o uso do material concreto para as aulas de matemática, está se referindo ao material dourado e cédulas, material apresentado pelo colega, que trabalha com esses recursos, o que, na sua visão, proporciona bons resultados. Quanto ao livro didático, ela diz pouco utilizar, mas acredita que seja um recurso de possibilidades de aprendizagem aos alunos. O laboratório é utilizado pela professora para desenvolver atividades diversas e as crianças demonstram muito interesse nesses momentos. A organização do trabalho é composta por atividades em duplas estratégicas, de maneira a contribuir com as aprendizagens entre eles. Foi um dos poucos momentos em que pude perceber os alunos interessados nas atividades.

A professora, ao mesmo tempo em que afirma embasar sua prática no PPP, reitera que complementa o que o aluno traz de casa com as aprendizagens da escola. Nesse sentido, compreendo que ela tem a concepção de que a família é responsável pela educação, e a escola, pelas aprendizagens/conteúdos.

Na sequência, trato das declarações da professora Lívia, que desenvolve seu trabalho com a turma do quarto ano do ensino fundamental no período vespertino. A professora também exerce sua profissão há algum tempo, inclusive, já atuou como diretora da escola em questão. Quanto a sua prática, assim a traduz:

Então... No meu planejamento eu procuro ver primeiro o nível em que eles estão, a partir daí, penso como trabalhar, pois temos alunos de muitos níveis dentro da sala de aula, de escrita, de leitura, e outros que já estão com essas situações consolidadas. Agora, quase todos já avançaram, mas ainda tenho que ter planejamento diferenciado para dois alunos. Não vou dizer que trago coisa diferente todo dia, mas o que eu percebo que dá para trazer, eu trago. Por exemplo, montei o projeto de leitura com a turma, pretendo continuar até o final do ano, porque eu percebi que houve um avanço, então, eu preciso estimular essa leitura com eles. Às vezes, meu planejamento parte bastante do tradicional, não vou dizer que não, outras vezes, trago inovações. Utilizo bastante as mídias, o laboratório de informática para aula de matemática (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

A professora enfatiza bastante a questão do trabalho de leitura e escrita com sua turma, sublinhando a sua importância. Observo uma preocupação por parte da professora em constituir um planejamento que possa favorecer a aprendizagem de todos de acordo com suas

necessidades. Constato, ainda, que a mesma considera seu planejamento permeado pelo tradicional, no entanto, não deixa claro o conceito explicitado por ela. Em relação aos recursos didáticos utilizados no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, a professora, ao referir-se aos recursos usados por ela, busca, numa tentativa de explicação, narrar detalhadamente como ocorrem suas aulas.

O professor Cubinho foi o primeiro entrevistado desta pesquisa, e, entre os sujeitos participantes ele é o que soma maior tempo de experiência profissional, já se encontra em “vias de fato” para a aposentadoria. Seu posicionamento é muito divergente em relação ao do grupo. Acredito que há necessidade de considerar mais os alunos diante do planejamento:

O meu recurso que mais faço uso na minha prática pedagógica é a afetividade, esse é meu recurso principal. A partir do momento que demonstro para meu aluno minha afetividade, respeito como criança, como gente, meu sucesso da prática já está garantido. Eu trabalho com dinamismo, parceria, dou liberdade, confiança e faço-os entender que a razão de estar ali, são eles. Utilizo jogos que confecciono, material dourado, cédulas, moedas, para sair de questões corriqueiras. Gosto de problematizar, questionar muito eles, não sou professor de dar respostas prontas, deixo eles me apresentarem propostas, e quando estou errado, também analiso com eles. Eu acho que é esse o caminho, se não, estou ali só pra passar meu dia, e não é isso, eu sou bastante preocupado com o resultado do que faço (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Refletindo sobre a fala do professor, tão preocupado com os resultados do seu trabalho e ciente da importância de perpetrar a diferença na vida dos alunos, me reporto à obra de Franco (2012), quando conceitua sobre a prática docente pedagógica:

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).

Quando o professor manifesta esse discurso, acredito que sua prática seja consciente e fundamentada numa perspectiva de ser humano como um todo, uma prática que reúne a afetividade ao processo educativo, visando à transformação interna do educando e, conseqüentemente, o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Vale lembrar que, “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição a do educando por si mesmo” (FREIRE, 1996, p. 42).

O professor Cubinho trabalha com a pedagogia da pergunta, não entrega respostas a seus alunos. Sua aula é problematizadora e, mesmo quando os alunos já formularam suas respostas, coloca a dúvida, provocando-os a constituírem a certeza. Não se trata de uma autoformação do aluno, mas o professor não se traduz apenas como um sujeito narrador, mas um mediador diante de suas ações didáticas, favorecendo, de forma dinâmica, a aprendizagem do aluno.

Os recursos citados, segundo o professor, tornam suas aulas dinâmicas, e os alunos participam ativamente. Durante as aulas, observo que a organização da sala é disposta de forma que possa circular entre os alunos, podendo perceber as dificuldades específicas de cada um.

O professor leva em consideração a participação do aluno como sujeito pertencente ao processo ensino-aprendizagem. “O aluno é um ser real concreto, presente na sala, um ser que tem necessidade, interesses, sonhos, experiências de vida e representação da realidade” (CARVALHO, 2005. p. 54). Assim, a prática é constituída diante da possibilidade de interação, dando significado às aprendizagens dos alunos.

Para concluir o diálogo, inquiri os professores: como a teoria se faz presente na sua prática? Muitas foram as respostas diante da questão levantada:

A teoria vem da formação. É o momento em que podemos estar revendo e estudando as teorias. Quando entramos na prática deixamos um pouco de lado as teorias, e as formações fazem refletir, ela faz você lembrar a importância da teoria (Entrevista, professora Morgana, em 07/08/2018).

A teoria... Tem coisa que dá pra levar junto com a prática... Uso muito na relação das hipóteses de escritas, ali você consegue compreender, é explicado certinho. Então, a partir da teoria você pode ver quais as atividades que envolvem para realizar a prática (Entrevista, professora Clave, em 01/08/2018).

Não podemos trabalhar só a teoria, mas precisamos encaixar a teoria através da prática, ou seja, temos que pegar o que eles trazem de casa, a vivência, e encaixar na teoria. Vou ter que fazer um intercâmbio com a teoria que a escola propõe com a prática que ele traz de casa (Entrevista, professora Orquídea em 11/07/2018).

Então, não consigo parar e pensar, tenho uma dificuldade enorme em guardar teoria; vou usando o que é bom e não paro para pensar dentro de qual teoria está. Não tenho uma definição, eu tenho dificuldade, talvez um erro, uma falta de conhecimento... A entrevista me levou à reflexão sobre a questão teoria [risos] (Entrevista, professora Lívia, em 11/07/2018).

A teoria é minha referência, somos pautados em teoria, todos os nossos conceitos vêm de teoria, cabe interpretar essa teoria e trazer ela e fazer com que ela se torne realidade na prática. Eu tento fazer o que está escrito, mas trazendo para realidade do meu momento. Eu não me pauto só nas teorias,

essas informações têm que ser adequadas a minha prática (Entrevista, professor Cubinho, em 04/07/2018).

Os professores tomam a teoria como algo distante da sua realidade, ou seja, diz respeito a grandes pensadores, e que pode ser utilizada como um embasamento de suas práticas, mas ressaltam que, às vezes, a teoria não condiz com a realidade experienciada. Não se concebem, portanto, como capazes de construir teorias. Os professores concebem a teoria como relevante, mas a têm para o momento, no dia a dia, há um distanciamento entre ambas.

Entendo que há divergência entre a concepção dos professores quando se trata de teoria, pois alguns a concebem dissociada da prática e não numa intenção de práxis, enquanto, para outros, não há dissociação de ambas, sendo basilar a efetivação da prática pedagógica. Contudo, todos compreendem a importância de que teoria e prática não sejam dicotomizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto de discordância diz respeito à escola e família, pois há dois pontos salientados pelos professores, sendo o primeiro a importância de se trabalhar o que os alunos expõem da realidade, para organizar seu planejamento, e o segundo ponto, é que há uma visão de responsabilidades compartimentadas, ou seja, a prática social se apresenta desvinculada do processo de ação do professor. A escola é entendida, por parte dos professores, como ambiente profícuo de conteúdos, organizado pelo sistema, dentro de uma configuração em que prevalecem saberes transmitidos pelos professores numa perspectiva de resultados.

Os sujeitos envolvidos diretamente nessa pesquisa, em todas as questões, se mostraram como professores comprometidos com suas práticas. Mesmo sendo professores, em sua maioria, bastante experientes, alguns já a caminho do processo de aposentadoria, concordam e reconhecem a importância do momento de formação continuada, como espaço para discutir e refletir sobre suas práticas, numa possibilidade de contribuição, ressignificação e de transformação.

A formação permanente consciente é reconhecida como cenário capaz de influenciar o trabalho na escola. Ainda consideram a sala de aula e a troca de experiências como elementos que constituem a autoformação dos professores.

Para finalizar as discussões tocantes ao diálogo sobre as concepções dos docentes, é oportuno salientar que a prática pedagógica seja constantemente refletida para que possa ser transformada. Portanto, se faz necessário um espaço de formação centrada e permanente, permeada por estudos capazes de transcender o dia a dia para um conhecimento sistematizado e alicerçado numa perspectiva de práxis. Uma escola onde os professores possam constituir

espaços democráticos de coletividade e de flexibilidade, com a intencionalidade de melhoria no processo educativo.

No diálogo com os professores fica subjacente uma concepção de educação pensada de forma dicotomizada entre formação humana e práticas pedagógicas. Concebem a educação como função da família enquanto à escola cabe complementar essa educação com os conteúdos curriculares, como um espaço de ensino-aprendizagem. O panorama da prática pedagógica tem por base apresentar resultados no que diz respeito aos conteúdos curriculares. A consciência crítica sobre a prática ainda é deficitária, no sentido de pensá-la como práxis.

4.4 Formação: a relação com a prática pedagógica do professor em sala de aula

Nesta parte do texto, discorro sobre o trabalho desenvolvido pelo professor e a relação com o Projeto SFE, buscando a compreensão da sistematização e organização do trabalho pedagógico e a ação docente em sala de aula, partindo da observação da formação, das temáticas organizadas no projeto para o estudo, da observação em sala de aula e também de minha própria relação com o estudo e a prática. Sendo assim, procuro considerar o trabalho em sala de aula e definir a relação entre o projeto de formação e a prática pedagógica dos professores.

As temáticas organizadas dentro do Projeto SFE, nos anos de 2017 e 2018, foram definidas e reformuladas de acordo com as necessidades específicas da escola, sendo estabelecidas pelo grupo – docentes e gestores. Em 2017, as temáticas foram: Capacitação técnica de área degradada; Capacidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais; Estudo das leis 815/2005 e 876/2015⁵; Instrução normativa 800/2016 e Análise e reformulação do PPP.

Diante das temáticas definidas para estudo nos momentos de formação apresentadas no ano anterior, totalizando uma carga horária de 40 horas, noto que a proposição não envolve momentos nos quais o professor possa discutir e refletir sobre sua prática, o que se confirma na fala do professor Cubinho, quando diz que os momentos de formação são destinados mais para estudar documentos enviados pela Secretaria do que para efetivar uma formação que proporcione uma contribuição à ação docente em sala.

Dentre as temáticas relacionadas, apenas uma delas revelou estudo das práticas pedagógicas: “Capacidades a serem desenvolvidas nos anos iniciais”, um estudo e reflexão sobre o trabalho com os alunos que são atendidos pela escola campo de pesquisa. O que

⁵A lei n. 876 introduz modificações em dispositivos da lei nº 815 de 30 de novembro de 2004, que “institui o sistema municipal de ensino de Sinop” e dá outras providências.

concerne à prática pedagógica é restrito, as demais temáticas giram em torno de estudo de documentos/normativas. Para Imbernón (2009) é preciso

[...] uma formação que se aproxime as situações problemáticas em seu próprio âmbito, ou seja, a prática das instituições educativas. Uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educativas, auxilie a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação (IMBERNÓN, 2009, p. 53).

Não se trata aqui de fazer juízo de que os assuntos não sejam pertinentes aos docentes, mas, de acordo com o próprio Projeto SFE, o objetivo central para o momento de formação está relacionado à reflexão acerca da prática pedagógica, numa possibilidade de compreender e transformar a realidade.

As temáticas organizadas para o ano de 2018 apresentam uma nova configuração, tendo em vista a mudança da diretora e da coordenadora da escola. Há uma perspectiva de que os momentos de formação sejam constituídos por discussões que possam oferecer elementos que contribuam com o trabalho pedagógico, em sala de aula. No entanto, o estudo de documentos/normativas ainda consta entre as temáticas estudadas, sendo discutidos em diversos momentos:

Discutindo formação e práticas pedagógicas. Histórico da educação de Campo. Legislação Educação do Campo. Plano municipal. Práticas pedagógicas/discussão dos projetos. Adequação do PPP/Escola de campo. O papel da escola onde ela está constituída. Prática pedagógica/teoria (SINOP, 2018, n.p.).

Como já foi mencionado, a formação ocorre quinzenalmente, após os horários de atividades em sala de aula, num período estimado de duas horas a cada encontro. As temáticas são pré-definidas, conforme as necessidades do grupo. A coordenadora conduz as discussões com a diretora e os professores contribuem trazendo questões relacionadas à escola e suas práticas em sala de aula, trazendo experiências que possam colaborar com o grupo, quando se trata da prática pedagógica.

Isto posto, diante de algumas determinações de estudos de documentos enviados pela SME, posso afirmar que pouco se discutiu sobre as práticas pedagógicas na formação durante o tempo em que estive em campo. Na prática, esse momento foi disponibilizado para uma avaliação e discussão de documentos.

Outro motivo que fragilizou a formação decorreu de uma grande falta de professores, no primeiro semestre, por motivo de licença médica, situação que obrigou a coordenadora a

assumir as salas de aulas dos professores afastados por um longo período, não tendo como organizar, conseqüentemente, esses momentos.

No Projeto SFE de 2018 as temáticas têm como base a escola de campo e a discussão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores. No segundo semestre do referido ano, a escola passou a contar com a parceria da UNEMAT, vinculada a um projeto de extensão da Universidade, no qual um grupo de professores contribui com as discussões referentes às temáticas apresentadas no Projeto.

Nos momentos de formação em que estive presente, observei que os professores, mediante dúvidas sobre o modo de proceder em questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, depositam nos professores da Universidade a possibilidade de sanar suas necessidades e muitas indagações são colocadas nesses momentos. Entretanto, os professores da instituição se posicionam como problematizadores diante das temáticas, tendo em vista que os encontros de formação por eles organizados propõem um trabalho de formação intelectual, com objetivo de formar teoricamente e levar os professores a refletir sobre sua prática. Esse formato de estudos tem sido favorável ao grupo, pois as problematizações encaminham para uma compreensão da relação intrínseca teoria/prática, embora ainda não seja possível afirmar mudanças, pois o trabalho é recente.

Nestas formações, os professores discutem suas práticas e as trocas de experiência como proveitosas, apesar de o momento se tornar, por vezes, acalorado, pela divergência de ideias entre os professores. São discussões bastante significativas, nas quais todos colocam suas angústias e contribuem para uma prática pensada no todo da escola. Todavia, reafirmo que foram poucos os encontros em que puderam discutir, avaliar e repensar sobre a prática pedagógica.

No próximo item, trago um diálogo em torno do questionamento exposto no início deste trabalho, sobre como a formação pela escola é concebida e qual a contribuição na ressignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula.

Assim, de acordo com os objetivos da pesquisa – de investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar – utilizo o recurso da observação para compreender esse processo.

Enfatizo, ainda, como acontece a prática em sala de aula, a relação professor e aluno, organização, estratégias e recursos utilizados pelo professor, a fim de compreender como se estabelece o processo dialético entre a formação e a prática, ou seja, como se materializa a dinâmica em sala de aula.

4.4.1 A prática pedagógica na sala de aula

Prosseguindo sobre a compreensão da prática pedagógica, trato, aqui, da forma como se efetiva a ação docente na sala de aula, momento reservado à observação do trabalho desenvolvido pelos professores, num contato direto com o professor, para entender a intensidade de como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Por meio das observações em sala de aula, busco compreender o todo de como os professores desenvolvem seu trabalho, desde a organização do espaço até a relação professor e aluno. Para delinear o trabalho, começo pela caracterização em ordem de ano/turma. Início pela turma da professora Clave.

A sala da professora Clave apresenta as carteiras organizadas sempre em fileiras, dificilmente ela dispõe de forma diferente. Há exposição de dois modelos de alfabeto, cartazes com os numerais de 0 a 10, onde se apresenta a quantidade e o número, e um cartaz com numerais até 100. No fundo da sala tem um painel com os aniversariantes, e, abaixo do quadro, um calendário, onde ela pinta a data todos os dias com a participação dos alunos. Possui, atrás da porta, um cartaz com sílabas, denominado silabário. Pendurado na lousa, como suporte de textos, tem um cabide, onde é exposto numa sequência. No fundo da sala há uma prateleira onde são expostos os jogos e uma caixa com livros de literatura infantil e também outros materiais de uso coletivo. A professora mantém um tom de voz sempre alto e firme, é respeitosa com os alunos, porém não se observa uma proximidade entre a professora e seus alunos, se mantém sempre circulando pela sala, observando e auxiliando os alunos, principalmente aqueles que apresentam dificuldades diante das atividades. Quando não consegue o domínio diante de alguma questão conflituosa, convida a coordenação pedagógica para conversar com o aluno, em outros momentos fica na sala após o horário, como forma de punição. Quanto à rotina da aula, inicialmente faz uma oração, convida um aluno para marcar a data no calendário, leitura do silabário e dos textos do cabide (chamando cada aluno à leitura de um texto). Prosseguindo o trabalho, a professora escreve na lousa o “cabeçalho” (nome da cidade, da escola e a data) e as crianças registram no caderno. Concluída essa atividade, realiza leitura de um livro de literatura infantil e completa com uma interpretação oral com os alunos. Depois de toda a rotina, realiza uma atividade, de acordo com os conteúdos sistematizados, até o intervalo e dá continuidade no retorno. As crianças vão ao banheiro e tomam água, quando sentem necessidade, mas todos têm garrafinhas para que não saiam constantemente. No final da aula, os alunos colaboram com a limpeza da sala colocando suas cadeiras sobre as carteiras (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Clave).

Nos momentos em que permaneci na sala da professora Clave, observei que ela encontra dificuldades no trabalho de alfabetização. Como declarou na entrevista, é a primeira

vez que trabalha com essa faixa etária e enfrenta desafios diários, mas não se arrepende da experiência.

As observações confirmam o que diz a professora na entrevista, quando afirma trabalhar muito a oralidade e jogos, pois, em todos os momentos, a professora ESTAVA em diálogo com os alunos, embora se manifeste, em alguns momentos, alterada, por se tratar de uma turma “difícil”. De todas as salas observadas, esta foi a que se mostrou mais agitada.

É conveniente ressaltar que o trabalho da professora é desenvolvido com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, faixa etária em que o trabalho com a oralidade é primordial. A professora utiliza da rotina para incluir atividades de leitura com os alunos.

Em relação aos conteúdos, observei que a professora oferece destaque ao trabalho com atividades de Língua Portuguesa e Matemática: atividades que envolvam a leitura e escrita e as questões relacionadas a números e operações matemáticas. Poucas foram as vezes que houve atividades relacionadas a conteúdos de cunho social do aluno.

Na sequência, apresento, de forma sintetizada, como a professora Orquídea organiza sua prática em sala de aula, com uma turma de 2º ano do ensino fundamental, no período matutino.

A organização da sala da professora Orquídea não é diferente da apresentada anteriormente, não acredito que seja interessante, portanto, repetir a descrição. Vale salientar que a sala é muito pequena para a quantidade de alunos que atende. A sala possui uma caixa com livros para o momento da leitura.

A professora usa sempre um tom de voz alto, mas demonstra muito carinho e preocupação pela aprendizagem de seus alunos. Organiza os alunos com dificuldades sempre mais próximos de sua mesa, para que possa acompanhar suas necessidades. A sala está sempre arrumada em fileiras, e, em alguns momentos, propõe o trabalho em duplas, para que possam contribuir um com o outro em suas aprendizagens.

A professora considera relevante a rotina, começa sempre a aula com uma música, com a oração, em seguida o registro do “cabeçalho” (nome da escola, cidade, data, nome da professora, do aluno, turma), é a professora que apresenta o cabeçalho com mais elementos. A professora dispõe um tempo no início da aula para que os alunos possam escolher um livro para leitura individual. Após esse momento, inicia o que compreende como as atividades pedagógicas até o momento do lanche. Após o intervalo, retoma as atividades planejadas para o dia. A saída, como nas demais turmas, é “à vontade”, com ressalvas, se persistirem muitas vezes, quando a professora entende que atrapalha no desenvolvimento das atividades. No final da aula as crianças colocam as cadeiras sobre as carteiras para facilitar o trabalho da limpeza (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Orquídea.).

Nos períodos em que acompanhei o trabalho realizado na sala da professora Orquídea, foi possível observar que ela utiliza bastante o quadro, onde registra as atividades para que os alunos copiem. A professora justifica que é interessante que os alunos tenham o hábito de copiar, pois nas séries seguintes já estarão acostumados. Além disso, observei um cartaz com um gráfico que os alunos contraíram, fazia parte de uma pesquisa realizada por eles com as famílias, sobre as brincadeiras dos pais na infância.

A professora narra, no momento da entrevista, que utilizava o que a criança trazia de casa e constituía como aprendizagens. A pesquisa se faz importante elemento na construção dos saberes, mesmo que ainda bem pequenos, pois produzem o conhecimento de forma autônoma e o professor não é visto como única fonte do saber, mas como facilitador que conduz o aluno na busca dos saberes necessários à sua aprendizagem.

A prática da professora se apresenta em acordo com o que relatou na entrevista, no que diz respeito a aplicar o que os alunos têm de conhecimento para desenvolver o trabalho com os conteúdos. Observei que a religiosidade se faz presente nas atividades desenvolvidas pela professora, mas sem referência específica.

O que me chamou a atenção durante a observação nessa turma foi a competitividade entre os alunos. Não se trata aqui de uma rivalidade entre eles, mas de uma prática em que se manifestam propensos à recompensa em tudo que realizam.

Enfatizo aqui que a professora Orquídea, embora já esteja a caminho da aposentadoria, está sempre disposta a aprender algo novo, para desenvolver sua prática. E, ao mesmo tempo, se dispõe a contribuir com a prática dos professores que estão iniciando seu trabalho. Por isso defendo a importância de uma formação pensada na realidade de vivência, que abrigue e incentive as trocas de experiências, o diálogo capaz de prover e animar os professores no tocante as suas necessidades reais.

A professora Morgana desenvolve suas atividades com a turma do terceiro ano do ensino fundamental no período matutino. Durante a pesquisa, ela teve que se afastar por motivo de realização de uma cirurgia, portanto, o tempo de observação em sua turma ficou limitado. Enquanto estive em sua sala, foi possível observar como ela organiza as ações didáticas para atuação em sala de aula, sua relação com os alunos, bem como os recursos utilizados para a efetivação de sua prática.

A sala da professora Morgana apresenta características igualmente às demais, sendo as salas decoradas com os mesmos materiais já citados na sala da primeira professora. A professora Morgana tem tom de voz muito suave, sempre muito emotiva (durante a entrevista se emocionou ao falar sobre a

escola). Procura propor atividades que levem os alunos à pesquisa, experiências e registros. Está sempre questionando os alunos em relação às atividades propostas. (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Morgana).

Assim como a postura da professora, a turma apresenta características semelhantes, não se ouve um barulho na sala no momento da realização das atividades, as crianças se organizam independentemente da professora. São alunos de criticidade, questionadores diante do que a professora expõe, num exercício de reciprocidade, pois tanto ela os questiona e provoca, quanto eles o fazem em relação a ela. No desenvolvimento das atividades, ela instiga a curiosidade dos alunos. Constatamos que a relação entre professora e alunos é de imparcialidade, considera igualmente a todos e dispensa muita atenção às necessidades que cada um apresenta.

Prossigo com a apresentação da professora Lívia, que atua com a turma do 4º ano com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no período vespertino.

A professora se apresenta sempre muito séria, preza pela organização e silêncio. As carteiras estão sempre na mesma ordem, enfileiradas, exceto no momento da leitura, que deixa o centro da sala livre para que os alunos fiquem à vontade. Antecedendo, organiza a sala para o momento da leitura, que sempre acontece no início da aula. Como ressaltou em sua entrevista, trabalha o projeto que tem favorecido a melhoria da leitura dos alunos. Os alunos escolhem um livro para leitura, se não conseguirem concluir, dão continuidade na aula seguinte ou têm a liberdade de levar para casa, se assim o desejarem (Diário de campo da pesquisadora, Turma da Professora Lívia).

Como relatado na entrevista, há uma coerência, pois as características observadas no trabalho na sala de aula confirmam o que a professora relata no momento da entrevista, quanto ao uso de mídias em suas aulas. Esse uso é mais frequente durante as aulas de ciências, com a apresentação de vídeos referentes aos conteúdos sistematizados.

A professora estimula a curiosidade e a autonomia durante as atividades propostas aos alunos em suas aulas, preza pelo diálogo e frequentemente os questiona e chama a atenção para uma participação, em que as problematizações e direcionamentos os levem a refletir e construir seu conhecimento. A turma possui um nível de aprendizagem bom, tendo dois alunos com dificuldades de aprendizagem. Lívia realiza interferências individuais e desenvolve atividades diferenciadas, em conformidade com o que declarou na entrevista.

A professora também aprecia desenvolver seu trabalho levando os alunos à pesquisa, experiências e registros de suas descobertas. As pesquisas realizadas na disciplina de matemática, por exemplo, resultaram na produção de gráficos e tabelas, favorecendo a construção de conceitos diante das problematizações. Reporto-me à fala da professora durante

a entrevista quando diz que “puxa os alunos”, ou seja, se refere a fazer com que avancem nos conteúdos apresentados pelo sistema, utilizando estratégias diferenciadas.

Antecedendo a introdução de um novo conteúdo, a professora questiona os alunos sobre o que já têm formulado a respeito e, na sequência, realiza o confronto com o conteúdo sistematizado. Há um acordo com a turma, quanto às saídas para o banheiro e água: somente após uma hora de aula os alunos podem sair, mas há exceções ao acordo, levando em consideração as necessidades do momento.

A professora não tem a rotina como primordial, como registro do “cabeçalho”, os alunos têm autonomia para, se assim considerarem importante, utilizar datas ou outro elemento de registro. Lívia não tem, em sua prática, o hábito de oração ou algum ritual religioso. O que pude observar foi o trabalho desenvolvido com temas referentes a valores.

O último relato de observação é o do trabalho do professor Cubinho, que desenvolve sua prática com a turma do 5º ano, com a disciplina de Matemática.

A turma do professor Cubinho se concentra no mesmo espaço ocupado pelo segundo ano da professora Orquídea no período matutino e a decoração não difere daquelas das salas já apresentadas. Por ser uma escola de tempo integral, nas turmas do quarto e quinto ano as salas são usadas num sistema de revezamento, e, no período oposto, as atividades são desenvolvidas no espaço externo.

O professor organiza o espaço antecedendo a entrada da turma na sala onde organiza um a um, de acordo com a pretensão estratégica do dia, as posições das carteiras são sempre diferentes a cada aula. Sempre com muito bom humor, inicia sua aula numa conversa informal sobre times, e defendendo o seu, diante de um momento de descontração e de receptividade com os alunos. Não apresenta nenhum hábito que envolva religiosidade. Quanto à saída para banheiro e água, tem horário estipulado, somente após uma hora de iniciada a aula, no entanto, nunca se cumpre. Há sempre uma “liberdade” na relação professor e aluno, mas isso não deprecia o respeito entre ambos. A rotina não é considerada importante, fica a critério do aluno alguma marcação que queira realizar em seus registros. Utiliza muitos jogos, e o material dourado é elemento relevante no desenvolvimento de suas atividades, por isso, o codinome “Cubinho”. O quadro é utilizado pelo professor para exemplificar tudo que é falado durante a aula (Diário de campo da pesquisadora, Turma do professor Cubinho).

O trabalho do professor tem características de dinamicidade, sua ação se revela coerente com tudo que fora relatado na entrevista. As atividades são problematizadoras, e, como já relatado, utiliza-se da pedagogia da pergunta em suas atividades, a todo o momento.

Os alunos estão sempre muito atentos às explicações do professor, e não têm receio de questioná-lo quando não compreendem ou quando não concordam.

Os alunos dessa turma demonstram criticidade em seus discursos, o que acredito se deva à característica predominante do professor: levar os alunos a entenderem que são sujeitos ativos, bem como pela liberdade que o professor estabelece com eles. A relação professor e aluno ocorre de forma harmoniosa, sendo a afetividade um elemento relevante na sua prática. Nesse sentido, compreendo quando destaca a afetividade como seu principal recurso, em sua entrevista. Sua prática é condizente com seu pensamento, pois o respeito e o diálogo para com a turma se refletem no sucesso da aprendizagem dos alunos.

Em um dos encontros de formação, onde se discutia sobre o comportamento de alguns alunos durante as aulas, a maioria dos professores apontava como motivo a falta de firmeza dos colegas, alegando ser essa a razão para o comportamento disperso. Cubinho, na contramão dessa ideia, afirmou: “Acredito que falta interação, diálogo com os alunos. Não vejo o autoritarismo como meio de levar o aluno a lugar algum, mas apenas de controle. Não trabalho com rótulos, mas com aprendizagem do aluno” (Diário de campo/Projeto SFE, em 23/04/2018).

O professor expressou seu ponto de vista diante do assunto, defendendo que a relação equilibrada entre professor e aluno é elemento fundamental à prática do professor, e acredita que há professores que “rotulem” os alunos. Suas ações, observadas no período de estudo deixaram claro o seu discurso quanto à importância dessa interação. Não predomina, em suas aulas, o autoritarismo ou a prática de punição, há um diálogo constante.

O professor chama o aluno a construir o conhecimento, não se coloca como detentor deste, mas também não foge de suas responsabilidades quanto à construção do conhecimento do aluno. Quanto aos recursos concretos utilizados pelo professor, também encontro coerência com o relatado, pois aplica os jogos confeccionados por ele – que não são poucos –, usa cédulas fictícias, moedas reais e o material dourado. Esses recursos facilitam a compreensão na resolução de questões problematizadoras apresentadas à turma, e ainda trazem a vivência/realidade dos alunos para situações que envolvam os conteúdos.

No transcorrer de uma aula, a lousa foi utilizada numa tentativa de realização de mapa conceitual. Ao término da aula, quem não acompanhou as explicações, só visualiza a imagem de um emaranhado de rabiscos, numa mistura de números, pizzas, bolos e tudo que possa se apresentar como instrumento de entendimento matemático aos alunos.

Outro elemento observado, de caráter geral, foi o processo avaliativo, de relevância para o trabalho no contexto da escola. Mas esse instrumento só possui significado diante de uma expectativa para além do diagnóstico, mas que possa ser referência de autoavaliação de suas práticas, para que possa refletir sobre as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, levando em conta características de sua prática pedagógica. Esse processo reflexivo da própria prática, também se concebe como formação permanente consciente e crítica.

Os momentos de observação – que perduraram por três meses nas salas de aulas, nos momentos destinados a formações e em alguns momentos observando o espaço externo e as relações sociais entre os funcionários, propiciaram a compreensão da realidade como um todo. De forma geral, a escola tem características peculiares a outras escolas públicas do município. Há conflitos, contradições, dificuldades, mas também muito compromisso profissional.

Nas observações das práticas em sala de aula, pude averiguar que, no tocante a materiais usados como elementos de decoração, existe uma similaridade entre as salas dos cinco professores. Já as questões relacionadas à rotina e à prática do professor revelam distintos conceitos.

Compreendo que a prática dos professores sujeitos desta pesquisa, são sistematizadas de modo a favorecer a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Embora seus discursos sustentem o trabalho pensado na formação humana, ainda existem lacunas no momento da efetivação desse modelo de prática no contexto educativo.

Os professores são conhecedores da importância da reflexão para a mudança da realidade, o Projeto SFE elege como tema “Refletindo e aperfeiçoando o fazer pedagógico”. É importante salientar, então, que o próprio tema do Projeto sugere a relevância de refletir sobre as práticas que a escola desenvolve, numa possibilidade de transformação.

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos e para comunidade que fazemos parte e que estamos construindo (RIOS, 2001, p. 46-47).

Os sujeitos são considerados num processo de constante construção, pois, diante de sua inconclusão, buscam uma permanente formação e mudança. As variáveis são reais, e, nesse sentido, nossa prática merece um olhar para o hoje, “assumir o seu tempo, integra-se, inserir-se no seu tempo” (FREIRE, 1991, p. 89), como professores que se estabeleçam frente à atualidade, entendendo a história como possibilidade.

Compreendo que a insistência de uma prática pedagógica inerte não apresenta possibilidade a favorecer a aprendizagem dos alunos, assim, reconheço a relevância de uma atuação condizente e que acompanhe essas mudanças. Os professores revelam, em seus discursos, uma preocupação com um contexto escolar que possa se mostrar acolhedor quanto às aprendizagens e se estabelecer na relação com o outro e com o meio.

Entretanto, esta pesquisa evidenciou que, apesar de os professores concordarem com uma aprendizagem pautada na confiança, na autonomia, numa relação em que professor e aluno tenham o diálogo como elemento favorecedor de sua prática, faltam elementos que possam configurar a educação numa ótica progressista e libertadora.

A partir da observação da formação centrada na escola e das práticas dos professores em sala de aula, pude concluir que apesar de a formação pela escola ser concebida numa perspectiva de discussão e reflexibilidade, idealizada na ressignificação, ainda apresenta lacunas quanto à contribuição à prática do professor em sala de aula. As temáticas estudadas na formação se concentram em documentos administrativos colocados de forma mandatória, ficando restrito o tempo destinado às temáticas de cunho pedagógico.

A formação segue, portanto, uma perspectiva mais tecnicista e de reprodução, num modelo gerencialista, com a finalidade de formar o sujeito para o mercado competitivo. As estratégias de ensino são pautadas na sistematização dos conteúdos e técnicas. Consequentemente, uma formação fundamentada nesses conceitos não poderá se constituir numa perspectiva crítico/consciente, tampouco favorecer uma prática pedagógica reflexiva capaz de transformar a realidade.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite dinâmicas de autoformação. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os processos e percursos próprios com vista a construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Os professores atuam de forma bastante compromissada no contexto educativo, buscando estratégias e recursos que contribuam no processo ensino-aprendizagem. Mas o conceito de construção de conhecimento ainda prevalece mediante uma formação pensada como “transferência de técnicas”, na perspectiva da experiência que o sucesso do outro possa contribuir com sua prática. A técnica é colocada pelo sistema como base, e esse não demonstra sinal de afabilidade e impõe o modo de ser, e o sujeito acaba assumindo determinado tipo de comportamento.

Formar é para além de treinamento, é um processo de interação e reflexão, onde ambos são sujeitos dessa formação. Uma formação que possa alcançar o caráter científico, provocar indagações, e, ainda, promover a avaliação de sua própria atuação diante da realidade concreta. A realidade pesquisada não se apresenta nessa configuração, as práticas ainda inertes revelam a difícil tarefa de mudança, e, para que esta sobrevenha, é necessária uma formação centrada permanente na escola e também a autoformação do professor, para que possa compreender a grandeza do seu trabalho para uma práxis humana.

As experiências ao longo da vida profissional podem contribuir na formação permanente do professor e também na autoformação, se esse conhecimento for pautado em uma reflexão crítica, consciente, e, não menos importante, fundamentada. Tendo em vista a perspectiva progressista e libertadora de educação desta pesquisa, as práticas dos sujeitos participantes carecem de elementos que constituam reflexibilidade crítica. Acredito que os professores encontrem dificuldades de se desprenderem das velhas práticas, temendo a perda de sua posição de poder no âmbito da ação educativa.

As observações dos momentos de formação e das práticas pedagógicas de sala de aula, desnudaram as inquietações de alguns professores perante a configuração mandatória que caracteriza o processo de trabalho na escola. Como constituir sujeitos autônomos diante da contradição da própria política pública?

É importante ressaltar a relevância do estreitamento da democracia nas decisões nos momentos de discussões e a consolidação pela participação ativa dos sujeitos envolvidos. Assim sendo, todos os submergidos na realidade concreta, de forma comprometida, contribuirão, com uma parcela, para a transformação e, sobretudo, para melhorar a prática pedagógica e idealizar uma formação a caminho da práxis humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto a mudança, a aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.”

(PAULO FREIRE).

No final de mais uma aventura como docente, como discente e como pesquisadora, me incido como sujeito social e de compromisso pela transformação. Como ser inacabado, experimento o sabor e o saber de cada estudo, me formo a cada resultado, a cada relação ativa que estabeleço “com o meio cultural historicamente organizado”, com o outro e com o mundo. A conclusão se estabelece como arremate de abertura à continuidade de me constituir como sujeito do processo e como protagonista de transformação.

Neste momento da produção, teço algumas considerações tendo em mente os objetivos inicialmente traçados e também as tentativas de respostas às indagações postas ao objeto de estudo, diante da temática da formação centrada na escola e as contribuições para a prática pedagógica. Assim, recorro à indagação preliminar: como a formação pela escola é concebida e qual a contribuição na resignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula? Os instrumentos de pesquisa utilizados contribuíram para a compreensão das concepções dos sujeitos envolvidos no processo investigativo, na possibilidade de resposta à problemática.

Este estudo teve como objetivo geral investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na resignificação da prática pedagógica no contexto escolar. Buscando por respostas em contexto mais amplo, acresci os seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar a existência do projeto de formação na escola e quais são as temáticas estudadas pelo grupo; b) analisar o Projeto SFE e sua contribuição para o aprimoramento do planejamento e realização na prática de sala de aula; c) identificar se as temáticas estudadas na formação têm contribuído para melhorar a prática, do ponto de vista dos professores; d) identificar as intencionalidades do PPP para a ação docente no contexto escolar; e) averiguar como os professores concebem educação, formação e prática.

Para constituir uma fundamentação teórica numa perspectiva de educação libertadora, trouxe o pensamento freiriano para o diálogo dos conceitos, bem como da análise e interpretação dos dados coletados na escola, enquanto outros autores contribuíram no diálogo e na reflexão sobre educação, formação e prática pedagógica.

Diante da análise da intencionalidade do PPP, para a ação docente no contexto escolar, observo a inquietação em torno da reflexão e ação na possibilidade de mudança do contexto da realidade, numa perspectiva de gestão democrática participativa.

A formação centrada na escola emerge como instrumento relevante dessa transformação. Fica clara, então, a necessidade de que a interação com o outro, num processo dialógico de compromisso consciente, se apresente como elemento para apregoar uma prática pedagógica com possibilidade de direção a práxis humana.

O documento evidencia a exigência da colaboração e participação coletiva no desenvolvimento das ações expressas no projeto educativo da unidade. Porém, algumas contradições vieram à tona ao serem confrontados como texto do PPP e o que foi desenvolvido na formação docente e diretamente acompanhado durante as observações.

Na caracterização do projeto de formação e das temáticas estudadas, não há uma concordância. Na produção do documento, a formação é apresentada como espaço, “oportunizando o diálogo, a troca de experiências promovendo uma reflexão entre teoria e prática” (SINOP, 2018 n.p.), ou seja, um momento de discussão reflexão das práticas pedagógicas. No entanto, há incongruências, pois, nos momentos reservados a observações, pouco se discutiu e se refletiu sobre as práticas pedagógicas, tornando-o mera discussão de documentos e normativas encaminhadas pela Secretaria de Educação, pois é dispensada grande relevância ao entendimento dos documentos que regem o sistema de ensino por meio das políticas educacionais, já que conduzem o trabalho na unidade educativa, em detrimento de uma formação que, pela reflexão, seja capaz de compreender a realidade a partir de concepções que possam ser formuladas de modo crítico e consciente pelos sujeitos desta pesquisa.

A partir das participações na formação centrada na escola, como pesquisadora, e da análise do Projeto SFE dos dois últimos anos, bem como do diálogo com os sujeitos envolvidos neste estudo, pude, ainda, constatar a importância desses momentos dispostos para discussão, do quanto é preciso avaliar a prática, permeada por um conhecimento que fundamente sua ação, transcendendo os saberes cotidianos para uma construção do conhecimento epistemológico, ou seja, das etapas do processo cognitivo diante da teoria do conhecimento.

Ainda sobre a intencionalidade do PPP da escola, procuro compreender como o documento rege a concepção de educação. A produção textual do documento sustenta a educação como libertadora, autônoma, capaz de contribuir na formação de sujeitos críticos. Todavia, o diálogo com os sujeitos, sobre suas concepções, bem como as observações durante a atuação em sala de aula, oferecem evidências de lacunas no processo, uma vez que este se mostra apartado da realidade, como não pertencente ao contexto escolarizado, embora compreendam que a escola é um espaço de se constituir o processo educativo, tanto de aprendizagens como de formação de sujeito para a vida em sociedade/mundo.

Ao pensar a relação entre o PPP e o Projeto SFE, os professores entendem o quão fundamentais são os momentos destinados aos estudos, avaliação e reflexão de suas práticas, assim como salientam a importância de ambos estarem em consonância. Ressaltam a acuidade dos documentos como instrumentos que possam validar todo processo educativo escolarizado, não exclusivamente de cunho burocrático.

Porém, impera um conceito de escola como instrumento de formação que não privilegie a crítica, a pesquisa, o enfrentamento de situações do dia a dia, em que o professor é o narrador, que transmite saberes à formação dos sujeitos. O aluno ainda é compreendido como sujeito passivo, no processo de ensino-aprendizagem.

Retomando as questões relacionadas aos objetivos, se as temáticas estudadas na formação têm contribuído para melhorar a prática, do ponto de vista dos professores, verifico que no processo dialético de formação, prática e diálogo, fica evidente que mesmo reconhecendo a importância destes momentos, as temáticas discutidas pouco contribuem diretamente com a atuação na sala de aula. Como declarado pelo professor Cubinho, quando diz que contribui como base na busca por mais conhecimento, pois o estudo se evidencia em documentos e as temáticas, como referência para auxiliar na melhoria das práticas, são insuficientes.

Durante as observações, também fica notório que os elementos da formação pouco são utilizados para a efetivação da prática pedagógica. As formações, como já relatado, se constituem em momentos nos quais se estabelecem padrões de determinações, diante do que é correto e aceitável, comumente determinando pelo sistema. Os professores, dessa maneira, se constituem como profissionais que exercem funções determinadas, diante do processo educativo.

Embora os professores resistam, muitas vezes, ao sistema, e provoquem discussões, há uma insegurança em torno da reflexão de suas práticas, e compreendem, nesse sentido, que

alguém com titulação possa fazer com que formações se tornem um momento de produção de conhecimento. Isso fica claro na atenção que franqueiam quando a formação é conduzida por um professor da Universidade. Ainda que haja considerações de que é diante das discussões do concreto da realidade que impetram soluções para o contexto, pois conhecem o que é preciso para que possam conduzir as mudanças, há uma insegurança em discutir com o coletivo que constitui a realidade.

Mesmo sublinhando a importância da reflexão, da avaliação, das práticas pedagógicas, ainda há precariedade no que diz respeito às temáticas que contribuam para a melhoria do trabalho em sala de aula. As práticas se caracterizam em cumprimento dos componentes curriculares, e não como uma ação prática coerente que possa proporcionar uma ação transformadora.

Os diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa demonstraram a existência de uma concepção ambígua no tocante aos questionamentos que lhes foram postos. Quanto à teoria na relação com sua prática, concebem a si mesmos como autores que produzem conhecimento em relação ao ensino-aprendizagem, e que nem sempre é possível aplicar em sua prática, e excluem a possibilidade de que possam ser capazes de produzir teoria.

Os dados apontam o quanto é importante a formação como espaço mobilizador da reflexão da prática pedagógica e também para a formação dos profissionais. De modo geral, é inegável, nas falas dos entrevistados, que a formação, mesmo com suas fissuras, representa uma significativa contribuição, pois ocorreu mudança em suas atitudes enquanto professores e na busca por uma autoformação.

A formação centrada na escola traz elementos importantes para a pesquisa, no que tange à relação entre os sujeitos. Rememoro a fala de um dos sujeitos da pesquisa, que, num ato informal, frisou a “necessidade de uma formação acalorada para que os professores saiam do comodismo” (Professor Cubinho, Formação pela escola, em 14/05/2018). Sua intenção, aqui, foi argumentar que, em meio às discussões, poderia ocorrer flexibilidade sobre as atitudes e contribuições às mudanças, tão necessárias para a configuração de suas práticas.

Tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos, entendo a importância de uma formação centrada permanente e que oriente para uma autoformação do professor, numa construção de práxis humana. Entendo, igualmente, a necessidade de políticas de formação, capazes de conceder a autonomia das unidades educativas na organização de uma formação com maior tempo destinado à reflexão das práticas e que contribuam com sua realidade e que a gestão democrática não seja apenas um estratagema para responsabilizar a escola, causando

um distanciamento em relação aos órgãos responsáveis pela formação, mas que possa acompanhar e se constituir em coletividade pensada na melhoria do processo educativo.

O que defendo é uma configuração de formação centrada e permanente em que seja possível avaliar e retomar as necessidades da realidade, uma visão para além de atualização das práticas em formatos de “oficinas”, muito desejadas pelo professorado em geral, pois uma formação no âmbito escolar, na proximidade com a realidade pode se apresentar como possibilidade de melhorar a qualidade da atuação dos professores, no aspecto da docência, processo de ensino e aprendizagem e participação na tomada de decisão do rumo da escola.

Diante de uma atuação permeada pela interação com o outro, nas discussões referentes às contradições desse contexto, é possível uma transformação. A transformação é precedida dialeticamente, há um movimento em torno da formação e do processo educativo. Os dados das observações evidenciam uma realidade na qual nem todos os professores participantes apresentam uma atitude na mesma perspectiva exposta na pesquisa. Sendo a formação uma política, há conceitos distintos entre os professores e nem todos que dela participam a vêem como um espaço de se constituir enquanto sujeito, mas como um dever a ser cumprido diante da implantação da política de formação.

Na inconclusão do ser humano é possível apostar na esperança, do verbo esperar, da necessidade de novas atitudes. Assim, concluo enaltecendo uma formação centrada permanente e como possibilidade de autoformação dos sujeitos na busca de ser mais. Isto posto, como sujeito, docente e pesquisadora disposta a discussões e reflexões contínuas da prática pedagógica, me posiciono na certeza de que é a direção do inédito viável.

Os dados obtidos me permitem constatar que o PPP é reconhecido como o documento que direciona as ações da escola numa concepção de educação libertadora e formação humana. Os sujeitos são conscientes de que a formação pela escola é um momento possibilitador de contribuições para a prática pedagógica. As falas dos professores revelam a importância da formação como espaço para troca de experiência. Porém, por outro lado, as práticas dos professores evidenciam que as temáticas discutidas não se apresentam em suas ações em sala de aula, pois o que prevalece são os conteúdos curriculares.

Teoria e prática não podem ser pensadas desvinculadas no processo educativo, pois a teoria é a configuração de como o professor compreende o processo de sua ação, enquanto prática é a ação docente desse momento, refletida e empregada a favor do processo de ensino aprendizagem.

Os professores compreendem a necessidade de mudança e se reconhecem como sujeitos em processo de (trans)formação. Logo, a formação pela escola precisa ser repensada no que diz respeito a contemplar, de forma mais específica, as questões relacionadas às discussões das práticas pedagógicas e à produção do conhecimento pelos professores, para que possam resultar, de fato, em contribuições à prática pedagógica, numa perspectiva de melhoria do ensino e aprendizagem.

A escola lócus de pesquisa apresenta uma nova configuração de formação de professores, que proporciona um legado de desafios e perspectivas, em presença do trabalho realizado com um novo grupo em parceria com os professores da universidade. As leituras encaminham para uma compreensão da relação intrínseca teoria/prática, contribuindo na reflexão sobre sua ação docente e o que conduz a mudanças e ressignificação da prática.

De volta à realidade, como sujeito em processo constante de transformação, mas com um rico referencial de conhecimentos e saberes, que me foi possibilitado construir nos momentos de estudos, me proponho a um retorno com maturidade e rigor teórico. Diante do exposto, retomo a ação docente no compromisso de contribuir na formação e na busca pela autoformação com o propósito de compreender o processo da ressignificação da prática.

Tal desafio ocorre diante da compreensão dialética da práxis educativa no momento que não se separa teoria e prática, e na perspectiva de que a escola apresenta um marco para a formação de professores.

Portanto, posicionar-me – e convocar professores e gestores a se posicionarem também – em relação à ação de uma escola dessa natureza, e pensar a governação e organização do trabalho pedagógico de forma a contemplar as necessidades dos atores sociais envolvidos no processo, em uma escola que se situa no campo, é uma provocação, um desafio, em busca de uma formação teórico-metodológica que caracterize um entendimento da realidade da escola diante da sua peculiaridade. Contudo são discussões que a pesquisa ora apresentada, por seus limites, não dá conta neste momento. Tais discussões tanto carecem de como convidam a um novo estudo, sendo objeto tanto para a continuidade de minhas próprias investigações, como para as de futuros pesquisadores.

6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v.8).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador**: vida e morte. Carlos Rodrigues Brandão, Marilena S. Chauí, Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições 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 12 de julho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

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.

_____. 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**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

_____. **Coordenação Pedagógica**: princípios, prática e utopia. Ademar de Lima Carvalho. (organizador). Curitiba: CRV, 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 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.

FIGUEIREDO, Aurenny Gomes Coelho. A escola como espaço de formação pedagógica do professor. In: CARVALHO, Ademar de Lima. **Coordenação Pedagógica**: princípios, prática e utopia. Ademar de Lima Carvalho. (organizador). Curitiba: CRV, 2017, p. 71-92.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização**. Paulo Freire: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um encontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra 2014.

_____. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer:** teoria e prática em Educação Popular. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia da conscientização:** um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GODOY, Anterita Cristina de Souza (org). **Fundamentos do trabalho pedagógico.** Campinas: Alínea, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente de professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23)

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar:** a busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 148 p.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

POTIGUARA, Acácio Pereira. **O que é pesquisa em educação?** São Paulo: Paulus, 2005 (Questões fundamentais em educação, 5).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 15. ed – São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da Nossa Época; v. 16).

_____. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia. **O método dialético na pesquisa em educação.** São Paulo: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire.** 1. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SINOP. 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

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, 2014a.

_____. 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, 2014b.

_____. **Projeto Político-pedagógico Escola Municipal,** 2018. 268p.

_____. **Projeto Sala de Formação pela Escola da Escola Municipal:** refletindo e aperfeiçoando sobre o fazer pedagógico, 2018. 8p.

SOUZA, Aline Fernanda de; GARSKE, Lindalva Maria Novaes. Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-ESCOLA) no Estado de Mato Grosso: implicações da coordenação pedagógica. In: CARVALHO, Ademar de Lima. **Coordenação Pedagógica: princípios, prática e utopia.** Ademar de Lima Carvalho. (organizador). Curitiba: CRV, 2017.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alecastro. **A aventura de formar professores.** Campinas: Papirus, 2009.

Apêndice 1 – Carta de Solicitação à Secretaria Municipal de Educação de Sinop



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



CARTA DE SOLICITAÇÃO

À Secretaria da Rede Municipal de Educação de Sinop

Eu, **MARIA ALBANISA DE OLIVEIRA CARLUCCI**, RG [REDACTED] CPF [REDACTED] telefone: (66) [REDACTED], e-mail: albacarlucci@hotmail.com, 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: [REDACTED] ou e-mail ademarlc@terra.com.br, solicito a autorização para realização da pesquisa de campo, intitulada **“O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT”** em uma escola da rede municipal de educação. Tal pesquisa é parte fundamental para o desenvolvimento e conclusão do curso de mestrado. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos, o que, em linhas gerais, é analisar a ação formativa dos professores e a contribuição para reconfiguração, por meio do desenvolvimento do fazer pedagógico dos 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: Maria Albanisa de Oliveira Carlucci

Sinop - MT, ____ de _____ 2016.

Apêndice 2 – Carta de solicitação à escola para a pesquisa de campo



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



CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

À Diretora da Escola Municipal de educação Básica Sinop-MT
Simone [REDACTED]

Eu MARIA ALBANISA DE OLIVEIRA CARLUCCI, portadora do CPF: [REDACTED], RG [REDACTED] SSP-MT, telefone: (66) 997197417 e-mail: albacarlucchi@hotmail.com, 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 contatar através do telefone: (66) [REDACTED] ou e-mail ademarlc@terra.com.br, solicito a autorização para realização da pesquisa de campo intitulada “**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT**”, nessa unidade educativa deste município. Tal pesquisa é parte fundamental para o desenvolvimento e conclusão do curso de mestrado. Para o desenvolvimento da pesquisa, necessito acesso ao Projeto Político Pedagógico e ao projeto de formação continuada da escola lócus de pesquisa do município de Sinop. Reafirmo que os dados observados serão publicados estritamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente

Mestranda: Maria Albanisa de Oliveira Carlucci

Sinop - MT, ____ de _____ 2018.

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de campo intitulada: **“O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT”** desenvolvida por **MARIA ALBANISA DE OLIVEIRA CARLUCCI**, RG [REDACTED] CPF [REDACTED], 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 poderá contatar através do telefone: (66) [REDACTED] ou e-mail ademarlc@terra.com.br, quando julgar oportuno. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A pesquisa busca investigar como os encontros de formação centrada na escola contribuem para a prática docente, a partir das discussões e reflexões realizadas nesse contexto. Os procedimentos metodológicos envolvem: a observação de campo, os momentos de formação na escola e a sala de aula; a análise de documentos e entrevistas gravadas em áudio com os sujeitos participantes. Os objetivos propostos são: Objetivo geral: Investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar. Objetivos específicos: a) caracterizar a existência do projeto de formação na escola e quais são as temáticas estudadas pelo grupo; b) analisar o projeto Sala de Formação Pela Escola (SFE) e sua contribuição para o aprimoramento do planejamento e realização na prática de sala de aula; c) identificar se as temáticas estudadas na formação têm contribuído para melhorar a prática do ponto de vista dos professores; d) identificar as intencionalidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a ação docente no contexto escolar; e) averiguar como os professores concebem educação, formação e prática.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das entrevistas individuais, assim como participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora. Os riscos relacionados com sua participação são mínimos: cansaço em função dos momentos de

entrevistas e das situações de observação. Os benefícios relacionados com a sua participação são: momentos para expressar suas necessidades de espaços para formação e reflexão acerca da prática, bem como contribuições para reconfiguração de suas práticas através dos resultados da pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos que suas opiniões aparecerão sem identificação das suas falas pessoais.

Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação e nem a identificação da instituição: você receberá um nome fictício (que você mesmo poderá sugerir para a pesquisadora), assim como a instituição a ser pesquisada.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

 Maria Albanisa de Oliveira Carlucci
 Telefones para contato: (66) _____

Eu, _____ CPF _____ RG _____
 _____ Endereço _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sinop, ____ de _____ de ____.

 Assinatura do/a participante

 Assinatura da pesquisadora

Nome fictício: _____

Apêndice 4 – Formulário para o perfil do professor/critérios para participante da pesquisa



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



PERFIL DO PROFESSOR/ CRITÉRIOS PARA PARTICIPANTE DA PESQUISA

- 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

() Centro de Formação

() Outros

Se outros, quais? _____

Apêndice 5 – Roteiro de Entrevista

Mestranda: Maria Albanisa de Oliveira Carlucci
Orientador: Dr. Ademar de Lima Carvalho

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tema: "O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT"

Caracterização do objeto: Como a formação pela escola é concebida e qual a contribuição na resignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula?

Participantes da pesquisa: 5 professores de uma escola Pública da Rede Municipal de Sinop/MT, sendo um de cada turma do ensino fundamental

Objetivo geral: Investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na resignificação da prática pedagógica no contexto escolar.

Objetivos específicos: a) caracterizar a existência do projeto de formação na escola e quais são as temáticas estudadas pelo grupo; b) analisar o projeto Sala de Formação pela Escola (SFE) e sua contribuição para o aprimoramento do planejamento e realização na prática de sala de aula; c) identificar se as temáticas estudadas na formação têm contribuído para melhorar a prática do ponto de vista dos professores; d) identificar as intencionalidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a ação docente no contexto escolar; e) averiguar como os professores concebem educação, formação e prática.

1. Na escola há um projeto de formação; qual foi sua participação na construção do mesmo?
2. Quais temáticas foram previstas para estudo no projeto de formação? E quais foram estudadas?
3. As temáticas a serem estudadas são decididas no grupo de professores?
4. Na sua visão, que elementos devem constituir o projeto de formação pela escola?
5. Como a formação pela escola contribui para o planejamento e efetivação da prática pedagógica?
6. Qual a relação entre o Projeto de Formação pela escola com o Projeto Político pedagógico?
7. Qual a importância da formação pela escola na resignificação do seu fazer pedagógico?
8. No seu planejamento e na execução prática, você leva em consideração as temáticas estudadas na formação pela escola?
9. As temáticas abordadas nos momentos de formação contribuem na sua prática em sala de aula?
10. O que te leva a participar da formação pela escola?
11. Que elementos constituem sua prática pedagógica e seu planejamento? Quais os recursos, estratégias e metodologia utilizadas no seu fazer pedagógico?
12. Qual sua concepção de educação, escola e prática pedagógica?
13. Como a teoria se faz presente na sua prática?

Apêndice 6 – Roteiro de observação dos momentos de formação pela escola

Mestranda: Maria Albanisa de Oliveira Carlucci
Orientador: Dr. Ademar de Lima Carvalho

Tema: "O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT"

Caracterização do objeto: Como a formação pela escola é concebida e qual a contribuição na ressignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula?

Participantes da pesquisa: 5 professores de uma escola Pública da Rede Municipal de Sinop/MT, sendo um de cada turma do ensino fundamental

Objetivo geral: Investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar.

Objetivos específicos: a) caracterizar a existência do projeto de formação na escola e quais são as temáticas estudadas pelo grupo; b) analisar o projeto Sala de Formação pela Escola (SFE) e sua contribuição para o aprimoramento do planejamento e realização na prática de sala de aula; c) identificar se as temáticas estudadas na formação têm contribuído para melhorar a prática do ponto de vista dos professores; d) identificar as intencionalidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a ação docente no contexto escolar; e) averiguar como os professores concebem educação, formação e prática.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO PELA ESCOLA

1. Quais as temáticas abordadas nos momentos de formação pela escola?
2. Como acontecem os momentos de formação pela escola?
3. Com qual frequência ocorrem os momentos de formação pela escola?
4. A formação pela escola privilegia a análise e a reflexão, por parte dos professores, de sua própria prática docente?
5. Os momentos de formação pela escola contribuem para que o professor reconfigure seu fazer pedagógico?
6. As temáticas trabalhadas nos momentos de formação são decididas entre o grupo de professores ou de forma mandatória?
7. A realidade do contexto escolar é contemplada nos momentos de formação pela escola?
8. Como são estabelecidos os horários de formação pela escola?
9. Como se dá a participação dos professores nesses momentos?
10. Há interação, discussão no que diz respeito à reconfiguração da própria prática?
11. Como são trabalhadas as temáticas/conteúdos?
12. São convidados palestrantes externos para dialogar sobre os assuntos ou o diálogo acontece entre os professores da escola?
13. Os professores demonstram motivação nos encontros de formação pela escola?
14. As temáticas abordadas contribuem com o planejamento dos professores?
15. Qual o nível de interação do grupo nos momentos de discussão?
16. Os momentos de formação são utilizados como reuniões orientativas?
17. A escola segue alguma diretriz municipal, estadual ou outra para organização da formação pela escola?
18. A interação entre os professores, nos momentos de formação, acontece de forma que todos tenham vez e voz?
19. Quais os elementos considerados pelo grupo mais relevantes para discussão nos momentos de formação?

Apêndice 7 – Roteiro de observação em sala/Prática pedagógica

Mestranda: Maria Albanisa de Oliveira Carlucci
Orientador: Dr. Ademar de Lima Carvalho

Tema: "O PROCESSO DE FORMAÇÃO CENTRADO NA ESCOLA: O CONTEXTO DE UMA UNIDADE EDUCATIVA DE SINOP-MT"

Caracterização do objeto: Como a formação pela escola é concebida e qual a contribuição na ressignificação da prática pedagógica do professor em sala de aula?

Participantes da pesquisa: 5 professores de uma escola Pública da Rede Municipal de Sinop/MT, sendo um de cada turma do ensino fundamental

Objetivo geral: Investigar se a formação centrada na escola privilegia a análise e a reflexão por parte dos professores e a contribuição na ressignificação da prática pedagógica no contexto escolar.

Objetivos específicos: a) caracterizar a existência do projeto de formação na escola e quais são as temáticas estudadas pelo grupo; b) analisar o projeto Sala de Formação pela Escola (SFE) e sua contribuição para o aprimoramento do planejamento e realização na prática de sala de aula; c) identificar se as temáticas estudadas na formação têm contribuído para melhorar a prática do ponto de vista dos professores; d) identificar as intencionalidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) para a ação docente no contexto escolar; e) averiguar como os professores concebem educação, formação e prática.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA/ PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Qual a relação das temáticas estudadas na formação com a prática pedagógica?
2. A Formação pela escola está refletindo na reconfiguração da prática do professor?
3. As atividades desenvolvidas em sala de aula apresentam uma coerência entre o discurso e a prática do professor?
4. A realidade da comunidade escolar é considerada relevante no momento do planejamento do professor?
5. Quais os recursos, estratégias e metodologia utilizadas no fazer pedagógico do professor em sala de aula?
7. Como é o discurso do professor em relação ao educando?
8. Como acontece a dinâmica do professor no seu fazer pedagógico?
9. Como é organizado o espaço da sala de aula?
10. Qual a relação professor/aluno?
11. Como é pensado e praticado o planejamento em sala de aula?
12. A autonomia do educando é levada em consideração nos momentos das atividades pedagógicas?
13. Há uma liberdade de participação/diálogo dos educandos em sala de aula?
14. O professor se apresenta como mediador do conhecimento?
15. Há um movimento do que é estudado na formação pela escola e a prática em sala de aula?

Apêndice 8 – Carta de anuência da Secretaria Municipal de Educação de Sinop



SINOP
P R E F E I T U R A
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESPORTE E CULTURA

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu Secretária Municipal de Educação, Esporte e Cultura Veridiana Paganotti, declaro, que tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa, **A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM SINOP/MT E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE**, disponibilizando uma Instituição de Ensino Fundamental para fazer parte da pesquisa desenvolvida por **MÁRIA ALBANISA DE OLIVEIRA CARLUCCI**, CPF: [REDACTED] RG: [REDACTED] SSP/MT, telefone: (66) [REDACTED] e-mail: albacarlucci@hotmail.com, 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: Professor Doutor **ADEMAR DE LIMA CARVALHO**, a quem poderei contatar através do telefone: (66) [REDACTED] ou e-mail ademarlc@terra.com.br.

Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, como também das atividades que será realizada na Instituição de Ensino Fundamental juntamente com a participação da Secretaria Municipal de Educação na qual eu represento. Para tal, será disponibilizado a pesquisadora o uso do espaço físico da instituição, documentos para análise (cópias do Projeto Político Pedagógico e do Projeto de Formação da escola), sendo justificados metodologicamente no projeto de pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Sinop-MT, está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes que nela consta, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia destes aspectos.

Secretária Municipal de Educação, Esporte e Cultura
Veridiana Paganotti

Sinop - MT, 03 de Novembro de 2017.

Veridiana Paganotti
Secretária
Municipal de Educação

Apêndice 9 – Carta de anuência da Diretora da Escola lócus da pesquisa

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

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu _____, diretora da Escola Municipal de Educação Básica _____, venho por meio deste termo declarar, que tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada, **A FORMAÇÃO CENTRADA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL EM SINOP/** _____ **CONTRIBUIÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE**, disponibilizando o espaço dessa Escola de Ensino Fundamental para fazer parte da pesquisa desenvolvida por MARIA ALBANISA DE OLIVEIRA CARLUCCI, CPF: _____, RG: _____, telefone: _____ e-mail: **albacarlucci@hotmail.com**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas _____ da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais sob orientação: Professor Doutor **ADEMAR DE LIMA CARVALHO**, a quem poderei contatar através do telefone: (66) _____ ou e-mail.

Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, como também das atividades que serão realizadas na Instituição de Ensino Fundamental juntamente com a participação da Secretaria Municipal de Educação na qual eu represento. Para tal, será disponibilizados a pesquisadora o uso dos espaços físicos da instituição, documentos para análise (cópias do Projeto Político Pedagógico e do Projeto de Formação da escola), sendo justificados metodologicamente no projeto de pesquisa.

A Escola está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes que nela consta, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia destes aspectos.

Diretora da Unidade Educativa

Escola Municipal de Educação Básica

Sinop - MT, 17 de abr de 2017