

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO PERMANENTE NO TEMPO-ESPAÇO
DA ESCOLA: “OLHARES” DE GESTORAS
COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Marlize Dressler

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**A FORMAÇÃO PERMANENTE NO TEMPO-ESPAÇO DA
ESCOLA: “OLHARES” DE GESTORAS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS**

Marlize Dressler

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dressler, Marlize
A formação permanente no tempo-espaço da escola:
"olhares" de gestoras coordenadoras pedagógicas / Marlize
Dressler.-2013.
190 p.; 30cm

Orientador: Celso Ilgo Henz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2013

1. Formação permanente 2. Autonomia 3. Humanização I.
Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Marlize Dressler. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: marlizedressler2602@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A FORMAÇÃO PERMANENTE NO TEMPO-ESPAÇO DA ESCOLA:
“OLHARES” DE GESTORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**

elaborada por
Marlize Dressler

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Gomercindo Ghiggi, Dr. (UFPEL)

Adriana Moreira da Rocha Maciel, Dr^a (UFSM)

Valdo Barcelos, Dr. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 26 de julho de 2013.

AGRADECIMENTOS

“O que é que me permite compreender a importância que o conhecimento assumiu em minha vida?”

(JOSSO, 2010, p. 265)

Passaram-se mais de dois anos e hoje encontro em minha casa o meu “cantinho” de estudos totalmente modificado. No decorrer desse tempo, os livros e os materiais das escolas passaram a disputar o espaço da minha mesa de estudos, para dar lugar aos textos, livros, fichamentos e registros para a realização dos estudos e à pesquisa.

Isto tudo representou uma mudança fundamental e necessária para a construção de novas perspectivas na docência e na gestão escolar em coordenação pedagógica. Foi um processo de (re)criação e de reinvenção, que realizei na companhia de muitas pessoas, tanto nas escolas em que trabalho como na universidade, assumindo novamente o papel de estudante e um novo, de pesquisadora.

Para a execução do projeto, foi necessário o apoio das pessoas com as quais convivo há bastante tempo nas escolas e de outras que entraram em minha vida e serviram de inspiração e motivação para engendrar por esses novos percursos.

Nesse momento, meus agradecimentos estendem-se a todas as pessoas que estiveram comigo no decorrer desse processo e proporcionaram significativas (des)aprendizagens.

Ao professor Dr. Celso Ilgo Henz, orientador desta pesquisa, pelas palavras que me guiaram por caminhos muitas vezes sinuosos e pela credibilidade a mim concedida para a realização deste estudo investigativo.

Aos professores participantes da banca de qualificação, Dr^a Adriana Maciel, Dr. Gumercindo Ghiggi e Dr. Valdo Barcelos, que aceitaram o convite e se dispuseram a contribuir com seus conhecimentos, auxiliando no encaminhamento do trabalho.

Às colegas gestoras coordenadoras pedagógicas que ajudaram a construir esta pesquisa. Nos dias de chuva, frio, calor sempre nos finais de tarde, após a saída das escolas, contava com sua companhia para o estabelecimento dos nossos diálogos.

Ao vice-diretor do Colégio Antônio Alves Ramos, Pe. Aleksandro Miolla, pela cedência da sala de aula para a realização dos encontros do Círculo de Cultura.

À direção, colegas e amigas do Instituto Estadual Padre Caetano, pelo apoio e incentivo para a realização de mais esse movimento de busca pelo conhecimento.

Aos colegas e às amigas do Colégio Antônio Alves Ramos, que me acompanharam durante esses dois anos de estudos e me incentivaram em vários momentos.

Aos colegas que conheci no decorrer do curso, e às amizades construídas com a Tainá, o Joacir e a Juliana. Também, às amizades reencontradas com pessoas que fizeram parte de outros momentos de aprendizagem.

Aos colegas do Grupo Dialogus, onde tive a oportunidade de aprender mais sobre as obras de Paulo Freire, aprofundando os conceitos, participando das rodas de conversa e construindo novos olhares sobre a educação.

“Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental é a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A FORMAÇÃO PERMANENTE NO TEMPO-ESPAÇO DA ESCOLA: “OLHARES” DE GESTORAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

AUTOR: MARLIZE DRESSLER

ORIENTADOR: CELSO ILGO HENZ

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 26 de julho de 2013.

A presente dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa I – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e apresenta uma pesquisa-formação vivenciada pela pesquisadora e um grupo de quatro (04) gestoras coordenadoras pedagógicas do sistema público de ensino municipal e estadual de Santa Maria. A partir da pesquisa-formação, as gestoras coordenadoras pedagógicas desenvolveram o seu processo de formação permanente, procurando refletir criticamente sobre esta perspectiva de formação no tempo-espaço da escola, e, com isso, reconhecendo sua condição de sujeitos aprendentes. As gestoras coordenadoras pedagógicas envolvidas buscaram, através de seu quefazer crítico-reflexivo, superar as concepções tradicionais de formação continuada e de docência, restritas a um saber-fazer, tradicionalmente fundamentadas em modelos meramente prescritivos e normativos, em que os docentes são, em geral, reportados à condição de multiplicadores e ou aplicadores das ideias pensadas por especialistas, em prol da execução de políticas de governo ou de ideias e inovações, muitas vezes passageiras. A formação permanente compreende o processo em que o sujeito desenvolve as capacidades de reflexão-crítica sobre sua prática pedagógica, superando concepções e posturas de um saber-fazer “bancário”. Desta forma, o educador cria as condições à assunção da autonomia pedagógica e incorpora significado ao ensino-aprendizagem, fundamentada na perspectiva da ação-reflexão-ação. Assim fundamentada, esta pesquisa-formação, construída a partir dos diálogos no Círculo de Cultura, procurou analisar os desafios existentes no contexto da escola pública da Educação Básica e a importância da formação permanente no tempo-espaço da escola para superá-los. A vivência no Círculo de Cultura representou a valorização do gestor coordenador pedagógico como um importante articulador no processo de mudança na cultura escolar, incorporando significado à formação permanente.

Palavras-chave: Formação permanente. Autonomia. Humanização.

ABSTRACT

Master Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

ONGOING FORMATION IN THE SPACE-TIME OF THE SCHOOL: "PERSPECTIVES" OF MANAGERS PEDAGOGICAL COORDINATORS

AUTHOR: MARLIZE DRESSLER

ADVISOR: CELSO ILGO HENZ

Date and place of presentation: Santa Maria, 26th of July, 2013.

The present dissertation is linked to the Research Line I - Training, Knowledge and Professional Development from the Post-Graduation Program in Education (PPGE), from Federal University of Santa Maria (UFSM) and presents a research-training experienced by the researcher and a group of four (04) managing pedagogical coordinators of the public school, from Santa Maria. From the research- training, the managing pedagogical coordinators developed the process of ongoing formation, looking to reflect critically on this perspective of training in space-time school, and thereby, recognizing their status as learning subjects. The managing pedagogical coordinators sought, through their critical-reflective *to do*, overcome the traditional conceptions of continuing education and teaching, restricted to a know-how, traditionally based on models merely prescriptive and normative, in which teachers are, in overall, the applicators of multipliers and thoughtful ideas by the specialists, in support of the implementation of government policies or ideas and innovations, often temporary. The ongoing formation understands the process in which the subject develops the skills of reflecting critically on their practice, overcoming conceptions and attitudes of a "banking" know-how. Thus, the teacher creates the conditions for taking the pedagogic significance and incorporates the teaching-learning process, based on the perspective of action-reflection-action. Well grounded, this research-training, built around dialogues in Culture Circle, sought to examine the existing challenges in the context of public schools of Basic Education and the importance of lifelong learning in the time-space school to overcome them. Experiencing the Culture Circle represents the appreciation of the manager as an important pedagogical coordinator organizer in the process of change in the school culture, incorporating the meaning formation.

Keywords: Permanent training. Autonomy. Humanization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados e informações sobre os sujeitos da pesquisa	33
--	----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de despedida para as professoras.....	163
APÊNDICE B – Falas dos sujeitos da pesquisa.....	165
APÊNDICE C – Síntese da trajetória profissional.....	190

SUMÁRIO

1 À MANEIRA DE APRESENTAÇÃO	19
1.1 A construção do projeto de pesquisa a partir de onde estive e onde me encontro	23
1.2 As gestoras coordenadoras pedagógicas e seus percursos na Educação Básica: conhecendo os sujeitos da pesquisa-formação	29
1.3 O percurso metodológico	33
1.4 Organização do texto.....	45
2 A FORMAÇÃO PERMANENTE: DO SABER-FAZER À AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO	49
2.1 “Nós fomos formados para sermos ensinantes”	61
2.2 “O que os professores estão querendo mesmo é que se mostre na prática como fazer as coisas”.....	73
2.3 “Se a equipe de gestores realmente valoriza, vamos mudar a cultura da formação.” ...	82
3 OS SABERES DOCENTES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA.....	91
3.1 “Roubaram sua vontade saber?”	98
3.2 A autoria docente: “o professor deve ser autor”	106
4 A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE NOSSA HUMANIDADE INACABADA.....	115
4.1 “A escola deve mexer com os temas da vida”.....	127
4.2 “A não reprovação tem gerado resistência dos professores”.....	135
4.3 “São os ciclos da infância e não da repetência”	144
5 ALGUMAS CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	151
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	163

1 À MANEIRA DE APRESENTAÇÃO

Por se tratar de um trabalho sobre educação, considero apropriado iniciar a apresentação deste estudo tomando como assunto o texto intitulado “As árvores doentes” (BERKENBROCK, 2010, p. 20, 21 e 22). Passemos, então, a ele, que, apesar da extensão, merece ser lido na íntegra:

Numa certa região, o povo começou a notar que ano após ano muitas árvores ficavam com as folhas mais amareladas. Não eram mais tão verdes, já não eram tão viçosas. Alguma coisa estava acontecendo com as árvores. Chamaram então um especialista para examiná-las. Este, após uma série de estudos, concluiu que as árvores estavam doentes. O povo queria saber de onde vinha a doença. E o especialista após uma série de estudos, concluiu que doença das árvores era proveniente do próprio povo. Tinha-se posto cimento e asfalto por tudo quanto era lado, já não havia lugar suficiente para a água penetrar a terra e, com isso, após a chuva, a água escorria toda para o riacho, sem permanecer muito no chão. Sem muita água no chão, as árvores já não conseguiam captar umidade suficiente. Além disso, o especialista notou que o sabão, o detergente e outros produtos que o povo usava para a limpeza iam simplesmente para o esgoto, que corria também para o riacho, de modo que, no tempo da estiagem, a pouca água que corria no riacho era muito poluída. As árvores que tinham esticado suas raízes em direção ao riacho para poder captar mais água captavam assim mais poluição. E tinha mais, concluiu o especialista: os carros que todos usavam e queimavam muito combustível, junto com diversas fábricas que haviam sido construídas na região, estavam poluindo o ar, de modo que a chuva, quando caía, tinha uma acidez muito grande, afetando as folhas das árvores. Tudo isto, e muito mais, era a causa da doença das árvores. O povo queria saber então se todas as árvores estavam doentes. O especialista novamente examinou as árvores e concluiu que nem todas estavam doentes. Umhas eram talvez mais fortes ou mais novas e não estavam ainda afetadas. Além disso, as árvores sempre têm algumas folhas amareladas. Quando, porém, um terço das árvores estavam amareladas, era sinal claro de que estava doente.

O povo ficou muito penalizado, vendo que uma boa parte das árvores tinha mais de um terço de suas folhas amarelado. Foi feita uma comissão e exigiu-se do governo que contratasse alguém para cuidar das árvores doentes. O governo então contratou uma pessoa com a missão de cuidar das árvores doentes: toda árvore que tivesse pelo menos a terça parte de suas folhas comprometida, devia receber um cuidado especial. A pessoa contratada começou então o seu trabalho. Examinava as árvores e, quando era necessário, ele colocava algum adubo e água ao seu redor. E, no final do ano, o contratado tinha de apresentar um relatório do número de árvores que estava doente e que merecia cuidados. E a cada ano era maior o número de árvores doentes. O povo ficava cada vez mais preocupado e pressionava o governo para melhor cuidar das árvores, pois do jeito que a coisa ia o número de árvores doentes só aumentava. Resolveu-se, então, contratar mais de uma pessoa para ajudar no cuidado das árvores. Mas nada mudou, pois ano após ano o número de árvores doentes continuava a aumentar.

Não sabendo mais o que fazer, o governo teve uma ideia: resolveu fazer uma lei sobre os critérios para se considerar doente uma árvore. Após muita discussão foi finalmente aprovado que seria considerada doente a árvore que tivesse a metade de suas folhas amarelada. Este critério foi passado aos contratados que cuidavam das árvores. Eles deviam dar um trato especial a essas árvores.

E ao ler o relatório do final do ano o número de árvores doentes, governo e povo ficaram muito satisfeitos. Havia diminuído muito o número de árvores doentes.

Já em uma primeira leitura do texto, percebemos uma evidente intenção alegórica: tal como as parábolas, seu conteúdo não deve ser lido como uma mensagem literal, mas sim como uma narrativa de caráter figurado. Por essa razão, muitos dos aspectos que compõem a história permitem estabelecer uma analogia com a situação atual da escola pública e as dificuldades de torná-la um espaço de relações sociais, com oportunidades para que todos possam aprender. A realidade do sistema de ensino público na Educação Básica aproxima-se à situação das árvores, pois, no tocante à escola, há também especialistas capazes de identificar as causas da doença – que igualmente afetam a instituição pela raiz –, sem, contudo, conseguirem combatê-las.

Quando abordamos os principais problemas existentes no contexto do sistema educacional público, temos a sensação de que sabemos as respostas para as questões que formulamos. Temos conhecimento dos investimentos irrisórios e dos desvios de verbas, da péssima estrutura física dos prédios de algumas escolas, do teor dos discursos políticos a favor dos profissionais na defesa do pagamento do piso nacional do magistério, da necessidade de investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais. Estamos cientes, também, da visão mercadológica com que a educação vem sendo pensada e gestada na sociedade competitiva e excludente em que vivemos. Mas isso não significa que as decisões estão prontas e acabadas, restando pouco ou nada para fazer. Para operarmos, nesse contexto marcado por paradoxos, precisamos refletir acerca das concepções que fundamentam nossas instâncias sociais, a fim de (re)definir que tipo de ser humano queremos ser e, por consequência, que tipo de realidade desejamos para nossas vidas. Só assim podemos criar as condições possíveis para concretizar esses propósitos, auxiliando nossos semelhantes nesse processo.

Por isso, pensar a escola a partir de uma perspectiva de educação humanizadora requer uma superação das estruturas organizacionais tradicionais que compreendem o currículo como algo que deve ser obrigatoriamente segmentado e hierarquizado, isto é, o abandono das ideias de classificação e seriação ainda entranhadas na instituição escolar desde os anos iniciais da Educação Básica. Faz-se igualmente necessária uma mudança na postura dos profissionais, ainda centrados nas disciplinas do ensino, concebendo o conhecimento como algo pronto, acabado e com uma finalidade prática. São esses alguns dos desafios que vem sendo negligenciados há décadas, mas que precisam ser enfrentados pelos educadores a partir de um processo de reflexão-crítica sobre a educação. Caso contrário, continuaremos tendo que nos contentar com soluções de caráter meramente estatístico, como a encontrada pelo governo para “solucionar” o problema das árvores.

De maneira geral, as escolas estão mais equipadas e isso é extremamente significativo para (re)significar a sua função na sociedade da informação. Mas isso não basta, precisamos avançar nas questões que independem do uso das ferramentas tecnológicas, sendo primeiramente imprescindível a relação do educador com seu processo de aprendizagem, a fim de assumir a condição de sujeito aprendente. Ao reconhecer como próprio do humano o processo permanente de aprendizagem, o educador desenvolve as capacidades de pensar autonomamente e de criar as possibilidades para que os educandos sintam a necessidade de aprender e que encontrem significado no ato de estudar, superando a visão tradicional de que a escola é um lugar para a transmissão de conteúdos, um lugar de passagem obrigatória sem sentido à vida dos educandos.

A sociedade contemporânea está em constante processo de modificação, seja pela forma como as pessoas organizam suas vidas deixando para trás os modelos tradicionais de família, seja pelo caráter dinâmico por que se estabelecem e se desfazem os vínculos, como também, pelas novas relações no campo do trabalho, que exigem maior flexibilidade e competitividade. São perceptíveis as mudanças em todos os aspectos da sociedade e isso coloca em evidência as instituições sociais que acabam sendo moldadas a partir das relações estabelecidas entre as pessoas.

Em função disso, a escola vem sendo colocada cada vez mais em evidência, sendo questionada por continuar arraigada a uma concepção restrita ao papel de educar com base em valores hegemônicos e de transmissão de conhecimentos. A instituição escolar ainda fundamenta suas finalidades em concepções baseadas num modelo de “aprendizagem comportamental” (SANTOS, 2007), em que a transmissão e a repetição de conhecimentos descontextualizados criam obstáculos aos processos de construção de uma relação dialógica entre educadores e educandos, limitando-os a “depositantes” e “depósitos” de informações (FREIRE, 1987). Dessa forma, desconsidera-se o caráter dinâmico da contemporaneidade, em que aprender e desaprender são capacidades imprescindíveis.

A construção dessa perspectiva de ensino-aprendizagem fundamenta-se no pressuposto freireano, na concepção de *curiosidade epistemológica*. De acordo com seu referencial, “a curiosidade epistemológica é elemento indispensável à formação do/ a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática” (FREITAS, 2008, p. 119). Portanto, a superação da crença e postura de um modelo de aprendizagem comportamental tornar-se-á possível e perceptível, a partir do processo de reflexão- crítica dos educadores, assumindo sua condição de sujeitos aprendentes, em processo permanente.

A formação permanente assume essa dimensão pela especificidade em que nos constituímos, como seres do *inacabamento* (FREIRE, 1996), sendo a educação um dos vieses para a realização do processo de constituição de nossa humanidade. A compreensão do *inacabamento*, como algo inerente ao ser humano, potencializa a necessidade de formação permanente do /a educador/a, uma vez que a realidade não é algo pronto ou dado, no entanto, é o resultado da relação dos sujeitos com seus semelhantes e com o mundo, a natureza.

Nesse sentido, é de fundamental importância contemplar o entendimento de Freire acerca da etimologia do termo *inacabamento* e percebermos sua intrínseca relação com a educação no processo de formação permanente do /a educador/a. O *inacabamento* fundamenta-se na concepção de que “como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (Ibidem, p. 50). Este referencial amplia a perspectiva da docência e do ensino, pois se centra na singularidade humana, na capacidade de (re)criação, do (re)fazer-se e (des)construção, imprescindíveis na relação entre os sujeitos e o conhecimento.

Pensar sobre esta concepção de formação permanente requer a superação dos modelos tradicionais de formação, as quais se consolidam através de transmissão e reprodução de teorias construídas no âmbito acadêmico e, muitas, em centros de pesquisas distantes da realidade vivenciada pelos/as educadores/as. Pontua-se, nesse aspecto, uma breve ressalva, negar a importância das pesquisas e teorias seria muita pretensão. No entanto, o que se propõe é centrar no reconhecimento do/a educador/a como um sujeito autônomo; alguém que pensa sobre a essência do seu quefazer, que estuda a prática e reflete sobre a mesma, (re)criando novas possibilidades na relação com os educandos e com o objeto do conhecimento. Em suma, desafiar-se epistemologicamente e construir novas perspectivas à docência em consonância aos desafios dos tempos atuais.

Portanto, discutir tais questões em uma pesquisa torna necessário refletir não só sobre a prática de docentes envolvidos no trabalho de gestão em Coordenação Pedagógica, mas também, e principalmente, sobre nossa própria prática exercendo tal função. Por isso, antes de me debruçar sobre o tema, considero fundamental retomar brevemente meu percurso profissional, a fim de, a partir das questões que foram surgindo ao longo de minha atuação, delinear os objetivos desta pesquisa.

1.1 A construção do projeto de pesquisa a partir de onde estive e onde me encontro

“[...] aprender não é apenas memorizar informações e um saber-fazer, mas implica tempo e um trabalho sobre si para mobilizar os recursos indispensáveis a toda e qualquer aprendizagem. Essas experiências pedagógicas permitiram-nos ver com clareza as consequências de um modelo educativo prescritivo.”

(JOSSO, 2004, p. 79)

A escola entrou em minha vida e eu entrei na vida da escola no período em que cursava o Magistério (1981-1984), em Ijuí. Posteriormente à conclusão do curso, em 1985, iniciei a docência em uma escola do meio rural, na época “as classes unidocentes”, atuando com as 1ª e 2ª séries, hoje designados anos iniciais.

O planejamento do trabalho partia da organização dos “Centros de Interesse”¹, conforme os estudos desenvolvidos nos encontros de formação continuada propostos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município - SMED. A partir das abordagens relacionadas ao contexto dos educandos, eram planejadas atividades que pudessem “motivar” as crianças para o estudo de determinado assunto. Assim, os assuntos vinculavam-se à vida dos educandos e suas relações familiares, como o trabalho na agricultura, a vida no campo, o resgate da memória dos primeiros moradores das localidades onde a escola estava inserida, a cultura popular suas crenças e tradições. Enfim, era um trabalho centrado na vida da comunidade local, dando ênfase aos conceitos ligados às suas vivências e experiências. Hoje, analisado sob um novo contexto de (des)aprendizagens, percebo uma série de limitações em tal proposta, que, apesar da ideia de inovação técnico-pedagógica, mantinha a centralidade em “ensinar” os conteúdos.

Nesse período, cursava à noite a licenciatura em Estudos Sociais (1985- 1987) na UNIJUI - Universidade de Ijuí. Na época, participava de cursos, seminários e outros similares, principalmente sobre a alfabetização, em virtude de meu envolvimento com os educandos das séries iniciais e da necessidade que tinha de aprender mais sobre o assunto. A universidade local desenvolvia projetos de formação continuada para os professores da rede municipal de

¹ Os “Centros de Interesse” foram criados por Ovídio Decroly (1871-1932), médico e psicólogo belga que representou um dos expoentes da Escola Nova. Baseado no princípio psicológico da globalização, característica da criança até os onze anos de idade, propôs métodos e técnicas de ensino utilizando as atividades criativas e lúdicas. Caracterizou-se por ter a proposta de levar a escola para a vida e a vida à escola, as saídas ao campo e à cidade. Centrava-se no interesse do educando.

ensino em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMED). Em muitos que contemplavam temáticas sobre alfabetização, estava envolvida na condição de ouvinte-aprendente, com a finalidade de dinamizar o ambiente alfabetizador. Preocupava-me especialmente com a aprendizagem da leitura e escrita dos meninos e das meninas da escola rural em que exercia a docência.

Nesse contexto de trabalho e formação continuada, foram desenvolvidas algumas estratégias de aproximação com a comunidade local. Num período aproximado de dois anos, os professores do meio rural participaram de estudos sobre o desenvolvimento de projetos alicerçados na realidade do contexto da escola e dos sujeitos nela inseridos. Éramos desafiados a realizar pesquisas de campo a partir da distribuição de temáticas divididas em grupos, que, posteriormente, deveriam ser organizados em forma de textos e em vários exercícios e atividades para os educandos.

Assim, no decorrer do processo, foi necessário um grande envolvimento com a comunidade local, para a coleta dos dados, para o registro das informações, e concomitantemente a participação nos encontros para estudos dos referenciais teóricos, através de seminários e similares. Tudo isso, resultou na publicação de um livro editado pela universidade local, sendo posteriormente distribuído aos educandos do meio rural sem vinculação com a série. Era um único livro a ser utilizado por todas as crianças da 1º à 4ª séries do ensino fundamental. Todos tiveram acesso aos textos construídos pelos educadores a partir da voz dos moradores das comunidades locais, o que representa um ponto positivo na atualidade, se observarmos a ausência da voz dos sujeitos que vivem nas diferentes comunidades em que as escolas estão situadas.

Apesar da evidente limitação teórica em que iniciei meu processo de aprendizagem docente, afirmo que aprendi muito na convivência com as crianças provenientes das famílias de pequenos agricultores. Alguns eram filhos/as de pequenos proprietários de olarias e lavouras de soja e cana, e era comum as crianças no turno inverso da aula auxiliarem seus pais no trabalho. Atualmente, no convívio com as crianças, adolescentes e jovens nas escolas em que trabalho, em especial uma da periferia urbana, vejo as marcas das dificuldades pela sobrevivência a que são submetidos e o quão pouco se tem feito por essas gerações.

Hoje questiono o uso quase que exclusivo dos livros didáticos nas salas de aula desde os anos iniciais até o ensino médio. Além dos livros didáticos, percebo e indago o uso de material xerocado para as crianças, em que há muito material pronto, desenho para colorir e praticamente nenhum espaço para a criação e a expressão de seus sentimentos e seus conhecimentos. Tenho pontuado essas questões nas reuniões de planejamento e estudo na

escola em que continuo atuando na gestão em coordenação pedagógica, chamando a atenção para a necessidade de mudança nas concepções sobre a utilização de materiais elaborados, os quais impossibilitam a criação de um espaço para a escrita espontânea, da leitura como recurso indispensável à construção dos conceitos e do estabelecimento dos vínculos nas relações em sala de aula, desconstruindo a organização da forma tradicional, promovendo a interação entre os educandos e o/a educador/a. Algo um tanto difícil, infelizmente.

Minha trajetória seguiu-se em novos contextos de trabalho, a partir do ingresso no magistério da rede estadual de ensino (1989), também na mesma cidade, em fase de conclusão da licenciatura em História, na UNIJUI (1990). Assumi a docência em uma escola de periferia urbana, com crianças, filhos e filhas de homens e mulheres simples, trabalhadores e desempregados. Foi um período de muita aprendizagem, em que precisei repensar algumas concepções sobre família, trabalho e religiosidade. Precisei aprender a olhar os educandos de uma maneira que não demonstrasse alguns preconceitos em relação aos condicionamentos de suas vidas, como também auxiliar uma criança com deficiência mental no seu processo de alfabetização, quando a questão da inclusão das pessoas com necessidades especiais não era estudada e discutida no espaço escolar, nem mesmo no âmbito da formação inicial na licenciatura.

No decorrer do processo de formação inicial na licenciatura em História, além da docência na instituição de ensino da educação básica, conciliei minhas tarefas em sala de aula com a gestão na coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMC). O trabalho na coordenação pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental direcionava-se à formação continuada através da organização de eventos de maior porte em parceria com a universidade local e em encontros com grupos de professores que se dispusessem a participar livremente de estudos e discussões sobre alguns temas pertinentes à educação, principalmente sobre a epistemologia genética de Jean Piaget, um tema incipiente na época, sobre o qual os (as) professores(as) demonstravam interesse em aprofundar os estudos.

A saída da cidade de Ijuí, em 1992, marcou um novo tempo em minha vida. Aqui, na cidade de Santa Maria, exerci a docência desde as séries iniciais à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino médio, em escola pública da rede estadual e na rede privada de ensino. Esse movimento, relacionado não só a séries e níveis diferentes, mas também a contextos distintos (ora a periferia urbana, ora a escola particular), foi, e continua sendo, muito importante, porque coloca desafios às concepções sobre as capacidades de aprendizagem dos educandos, incitando-me a buscar novas fontes de conhecimento e a

ampliar o campo de visão através dos questionamentos que os educandos põem acerca de meus saberes. Nesse sentido, o trabalho com adolescentes e jovens, tanto dos anos finais do ensino fundamental quanto na modalidade EJA e no ensino médio, exige do/a professor/a uma postura mais aberta, porque muitos educandos não se submetem à autoridade, questionam determinadas ações e expõem mais suas frustrações em relação à escola e aos professores.

Enquanto estava na gestão em coordenação pedagógica do Ensino Médio e na EJA (2008/2012), acompanhei muitas tentativas de mudanças solicitadas pelos educandos. Cobravam dos seus gestores, vice-direção e coordenação pedagógica mudanças nas aulas, justificando o pedido através de motivos como: abordagem pouco interessante ou enfadonha, solicitação de muitas cópias de textos dos livros didáticos, utilização de filmes cansativos, pouco aproveitamento de filmes que despertavam interesse. Nas reuniões, expunha as questões levantadas pelos educandos, mas deixava meu discurso impregnar-se por uma postura de transferência de responsabilidades, considerando que a insatisfação era gerada pelo comodismo, por não quererem “nada com nada”. A relutância por mudanças tornava o trabalho na gestão de coordenação pedagógica extremamente difícil, visto que não havia uma cultura na escola de valorização da formação continuada.

Nesse período, no decurso do ano de 2009, envolvi-me na pesquisa e na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), dedicando-me ao estudo do currículo na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o intuito de analisar a questão da interdisciplinaridade. A investigação realizada pontuou alguns elementos importantes como a fragmentação com que são contemplados os conhecimentos e a dificuldade na inserção das temáticas da vida dos educandos nos estudos propostos pela escola. Novamente, coloco em evidência a concepção de uma educação centrada na transmissão dos conteúdos, na existência de relações de poder entre professores(as) e educandos e na manutenção da rigidez curricular, com suas disciplinas centradas nos conteúdos, com objetivo de seriar e classificar. Nesse sentido, é ponto factível afirmar que o currículo escolar apresenta-se formatado e hierarquizado, desde os anos iniciais ao ensino médio. Realidade que gera uma profunda preocupação e necessidade de analisar as razões disso tudo, centrando na questão da formação permanente dos educadores como possibilidade de reconstrução dos sentidos e significados da escola.

É necessário consolidar a ideia da formação permanente no tempo-espço da escola como algo inerente à docência, através da articulação dos agentes envolvidos, gestores em coordenação pedagógica, gestores em direção e os/as educadores/as. Para tanto, é preciso uma

mudança na cultura escolar, valorizando essa instituição como um espaço de relações sociais e de promoção da aprendizagem significativa dos sujeitos aprendentes, educandos e educadores, superando o modelo de formação continuada tradicional, caracterizada pela padronização através das normativas e prescrições desencadeadas pelos sistemas de ensino, em que é atribuída aos professores a execução das orientações. Nesse sentido, cabe esclarecer que, de acordo com esse padrão de formação continuada, os/as educadores/as não participam das decisões, e muitas das propostas acabam sendo desacreditadas antes mesmo de sua aplicação, o que as leva ao fracasso. Outras são impostas e conduzidas de maneira aleatória sem nenhum resultado efetivo à aprendizagem docente e dos educandos.

A partir desse entendimento, construído através do processo de aprendizagem realizado no decorrer do mestrado, socializo um motivo que provocou a necessidade de ingressar no curso (2011). Sendo minha relação com a escola construída em uma época muito diferente da atual, percebia que minhas concepções sobre a educação estavam sendo gradualmente invalidadas, já não correspondiam às especificidades e necessidades dos contextos em que atuava, tanto na gestão em coordenação pedagógica como também na docência do Ensino Fundamental na disciplina de História. Precisava iniciar um processo de aprendizagem para romper com as amarras existentes nas minhas concepções sobre a educação e a escola, desconstruindo também no coletivo das instituições algumas crenças impregnadas na supremacia da transmissão e reprodução de conteúdos.

Para tanto, era necessário empreender um movimento de busca e apropriação de conhecimentos que me ajudassem a compreender as razões da configuração da escola como um espaço restritamente focado numa perspectiva da aprendizagem comportamental, em que o papel do/a professor/a fica reduzido a reproduzir saberes, e as implicações dessa concepção na manutenção de relações desumanizadoras na educação e, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

Muitas inquietações e insatisfações provocaram um novo movimento pela busca de compreensão das principais questões envoltas nas práticas de ensino fragmentárias e nas concepções do conhecimento como algo dado, pronto e acabado. A gestão em coordenação pedagógica me desafiava constantemente a reconstruir significados à formação permanente na escola, para que os/as colegas professores/as pudessem realizar o processo de reflexão-crítica sobre a relação com os educandos e com o conhecimento. Assim, hoje, compreendo melhor a necessidade em incorporar novos significados à formação permanente no tempo-espaço da escola e ousar afirmar que essa se constitui o elemento crucial no processo de mudanças e

deve começar pelos seus principais envolvidos, os gestores coordenadores pedagógicos, diretores e educadores, a fim de se assumirem sujeitos aprendentes.

A partir dessa breve contextualização, posso definir como **problema de pesquisa** a seguinte pergunta: como as gestoras coordenadoras pedagógicas concebem a formação permanente no tempo-espaço da escola enquanto possibilidade de superação das concepções tradicionais de ensino, vislumbrando uma perspectiva de educação humanizadora?

Partindo desse problema de pesquisa, estabeleço como **objetivo geral** desta Dissertação de Mestrado: investigar, através da participação e do envolvimento das gestoras coordenadoras pedagógicas no Círculo de Cultura, como a formação permanente no tempo-espaço da escola pode se configurar na superação das concepções tradicionais de ensino, vislumbrando uma perspectiva de educação humanizadora.

Para concretizar o objetivo geral, defini alguns **objetivos específicos**, que apresento a seguir:

- Investigar a formação permanente proposta nas unidades de ensino através do planejamento de ações organizadas pelas gestoras coordenadoras pedagógicas, e como ela influencia na superação do saber-fazer tradicional e no encaminhamento para práticas educativas humanizadoras.
- Refletir acerca do significado da formação permanente e se essa tem suscitado (re)significações dos saberes e da autonomia dos docentes.
- Analisar como a formação permanente no contexto atual tem sido um instrumento de superação e/ou manutenção das concepções e posturas (des)humanizadoras na educação.

Assim, esta dissertação surgiu a partir do envolvimento das gestoras coordenadoras pedagógicas que se dispuseram a estarem presentes no Círculo de Cultura, lendo, estudando, trocando ideias, expondo os desafios existentes no contexto de suas escolas e construindo novos sentidos e significados às suas vivências.

Mas quem são essas gestoras coordenadoras pedagógicas? Como construíram suas trajetórias profissionais? Há quanto tempo se fazem presentes e atuantes na educação? Essas e outras questões foram pontuadas para a construção de um texto por cada uma das gestoras coordenadoras pedagógicas, em que foram destacando aspectos importantes de suas vivências nos diferentes contextos do trabalho pedagógico. Outras informações foram parcialmente transcritas do quadro síntese da trajetória profissional (Apêndice C), proposto para um dos

encontros iniciais do Círculo de Cultura, com o intuito de nos conhecermos melhor e percebermos nossas proximidades, nossas diferenças e as razões em estarmos sendo educadoras.

Ao se desafiar perguntando “[...] quem sou? De onde venho? Onde posso estar?”, conforme propõe Freire (1985, p. 27), o ser humano coloca-se na busca constante de “ser mais” e descobre-se um “ser inacabado”, razão que se encontra na raiz da educação. Essa busca foi empreendida pelo grupo de gestoras coordenadoras pedagógicas que acreditam na educação como um processo de desenvolvimento das capacidades humanas e desafiam-se a continuar realizando os processos de (des)aprendizagens, imprescindíveis à gestão escolar na articulação da formação permanente no tempo-espço da escola.

1.2 As gestoras coordenadoras pedagógicas e seus percursos na Educação Básica: conhecendo os sujeitos da pesquisa-formação

Constituíram sujeitos desta pesquisa cinco gestoras coordenadoras pedagógicas - a pesquisadora também se inclui no processo - cujos nomes foram alterados, a fim de preservar sua identidade. Os diálogos construídos, no decorrer dos encontros do Círculo de Cultura, foram gravados em um gravador digital, sendo transcritos posteriormente. A riqueza do material coletado impossibilitou sua utilização integral neste trabalho. O corpus que serviu diretamente à pesquisa encontra-se disponível em anexo.

No início dos encontros no Círculo de Cultura, as gestoras coordenadoras pedagógicas reconstituíram os principais momentos de sua trajetória profissional, destacando a atuação na gestão em coordenação pedagógica. Os aspectos mais relevantes desse relato são apresentados a seguir, bem como os principais dados sobre formação e carreira.

Nome	Idade	Sistema de ensino	Habilitação	Tempo de trabalho
Luisa Rosa	45	Municipal	Mestre em Literatura. Especialista em Tradução Literária e Gestão do Trabalho Pedagógico Letras: Português e Espanhol	04 anos na docência e 03 anos gestão em Coordenação Pedagógica
<p><u>A trajetória profissional e a opção pela gestão em coordenação pedagógica</u></p> <p>No período em que ingressou no Mestrado na UFSM - Universidade Federal de Santa Maria-, assumiu a gestão em coordenação pedagógica da escola da rede municipal. <i>“Sem experiência, aceitei o desafio, já havia trabalhado como Chefe de equipe na FEBEM, hoje CASE. Trabalhar na coordenação de uma equipe na escola não seria muito diferente, e eu precisava desse tempo fora de sala de aula por causa das muitas exigências do Mestrado. Para melhor desempenhar minha função e por exigência da SMED, ingressei ainda na pós- graduação em Supervisão e Orientação Escolar. Hoje em dia trabalho na Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais e, em sala de aula, com português. [...] Em 2013, coordenei o Projeto Mais Educação na escola, por não poder estar mais com meu estágio suspenso para trabalhar na coordenação pedagógica”.</i></p>				
Nome	Idade	Sistema de ensino	Habilitação	Tempo de trabalho
Ris	65	Estadual	Especialista em Língua Portuguesa. Especialista em Supervisão e Orientação Educacional Letras: Português/ Francês Normal II Ciclo	42 anos na docência e 20 anos na gestão escolar em direção e Coordenação Pedagógica
<p><u>A trajetória profissional e a opção pela gestão em coordenação pedagógica</u></p> <p><i>“Foi um sonho desde criança ser professora. Depois de muita luta e sacrifício, cheguei à realização do tão desejado sonho. Iniciei trabalhando, sem formação pedagógica, numa escola do interior do município. Quando vim para a cidade trabalhar numa escola municipal de Santa Maria, situada numa vila[...], recebi a visita da Secretaria Municipal de Educação como orientadora das escolas rurais. Aceitei o convite e fiquei trabalhando um ano. No ano seguinte, fui chamada a atuar no Estado (nomeação), fui trabalhar noutra município, como professora do 1º ano. [...]. Em Santa Maria, em uma escola do meio rural, trabalhou alguns anos “[...]com cinco séries na mesma sala, atuando simultaneamente e fazendo todos os papéis. Sendo a única na escola: diretora, professora, faxineira, merendeira. Após alguns anos de trabalho docente veio</i></p>				

outra nomeação e então, na escola onde fui atuar não existia coordenadora pedagógica e era necessário ter. Como eu tinha o curso de Letras e também o curso normal II ciclo, deram-me esta incumbência. Tendo horário disponível num turno, exercia essa função e, no outro, era regente. Atuava nos anos iniciais. No início fui aprendendo a fazer esse trabalho, pedindo sugestões, procurando saber as coisas com pessoas que já atuavam nesse setor. Com o passar do tempo, fui diretora de escola por três vezes. Voltei a dar aulas e assumi novamente a formação de coordenação pedagógica. Sentindo a necessidade de ter mais conhecimentos, fui procurar realizar o curso de pós-graduação (especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional). [...] Quanta coisa mudou. O mundo está sempre evoluindo e nós, educadores, precisamos estar sempre à frente; precisamos buscar, interagir como nossos colegas, com os educandos, procurando ser exemplo em tudo, pois o exemplo arrasta; não podemos dizer ou exigir algo de alguém, se não somos[...]”.

Nome	Idade	Sistema de ensino	Habilitação	Tempo de trabalho
Regina	41	Estadual	Especialista em TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica Pedagogia	14 anos na docência e 02 anos na gestão em Coordenação Pedagógica

A trajetória profissional e a opção pela gestão em coordenação pedagógica

“[...]a minha formatura foi em 1996” [...] (Pedagogia na UFSM - Universidade Federal de Santa Maria). “[...] logo depois, fiz concurso em Agudo e trabalhei em uma escola multiseriada no interior, onde tive de ensinar a língua portuguesa para alunos da 1ª série. Imagina, eu nem sabia alemão[...], aprendi com eles a língua alemã. Nessa escola, realizava tudo, era diretora, professora, coordenadora, merendeira, faxineira e conselheira sentimental, além de ser professora. Depois a escola foi fechada e fui para outra escola multiseriada, durante três (03) anos[...]. Logo depois fui para uma escola de “vila”, trabalhei com muitos problemas emocionais, financeiros e com necessidades especiais -surdos e mental” Em 2000 passei no concurso do Estado, estava com quarenta (40) horas em sala de aula com realidades bem diferentes. Em 2002 fui nomeada no Estado novamente, abandonei o município ficando com quarenta (40) horas no Estado. Até 2010 trabalhei em Agudo como professora regente e vice-diretora da EJA- Educação de Jovens e Adultos”. No mesmo ano, “[...], vim embora para Santa Maria, trabalhando em sala de aula até que surgiu o curso de Especialização em Gestão Educacional, resolvi fazer e no estudo me apaixonei pela questão da gestão na escola. Em 2011, fui convidada pela direção da Escola [...], para assumir o cargo de Coordenação Pedagógica do turno da tarde. Uma experiência que até hoje está sendo muito gratificante e desafiadora. Na escola, além de organizar toda a parte pedagógica- reuniões, calendário e outros-, ainda

<i>organizo toda a formação dos professores, com seminários e a formação continuada”.</i>				
Nome	Idade	Sistema de ensino	Habilitação	Tempo de trabalho
Emile	42	Estadual	Mestranda em Educação Pedagogia Magistério	18 anos na docência e 07 anos na Gestão em Coordenação Pedagógica
<p><u>A trajetória profissional e a opção pela gestão em coordenação pedagógica</u></p> <p>A gestora coordenadora pedagógica Emile pontua o início da sua vida escolar e a sua relação com a escola no decorrer da sua vida em diferentes etapas. <i>“Minha história de vida escolar inicia-se aos sete anos de idade, ingressando na então 1ª série, lá no interior do Município de Ivorá. A escola ficava há três quilômetros da minha casa, sendo que este percurso eu fazia a pé. Nessa escola, eu estudei até a 5ª série. Muitas foram as experiências durante esse tempo: a hora do recreio- como a gente brincava-, os colegas, as professoras... Dessas, tenho boas lembranças (de algumas), e também, nem tão boas assim (de uma em especial, pois[...], nos humilhava quando errávamos alguma coisa[...]. Agora escrevendo tudo isso, quanta coisa que estou lembrando... e quanto tempo já faz (eu não tinha nem 18 anos...). No ano seguinte, fui trabalhar como professora contratada pelo município de Ivorá, numa escola bem no interior; sendo que precisei ir morar na casa de parentes (que moravam nesta localidade) durante a semana, para poder ir trabalhar. Assim passou o ano e, fui me preparando para o vestibular que acabei fazendo em 1990 para Pedagogia aqui na UFSM[...]. Bom, daí desde o início do curso até o final, foram muitas idas e vindas: fiz concurso pelo município de Ivorá e também pelo estado. Acabei sendo nomeada nos dois em 1992. [...]. Na escola estadual, eu tive a oportunidade de ser colega de professores que haviam sido meus professores- uma experiência ímpar[...]. Com a vinda para cá[...]- mudou-se para Santa Maria-, tive que buscar outras escolas para trabalhar[...]. Em 2001, iniciei o curso de Especialização em Gestão Educacional, terminando-o em 2002[...]. Em 2010, comecei a participar do Grupo de Pesquisas Kósmos[...]. E então, chegou a oportunidade de frequentar uma disciplina no Mestrado como aluna especial[...]. Atualmente, trabalho com coordenadora pedagógica[...], no turno da tarde. A realidade (profissional e pessoal) está me trazendo muitas inquietações, ansiedade; as vezes, desconforto, insatisfação... Mas, é esta realidade que está me ajudando a tomar a decisão de “investir”na continuidade de minha formação”.</i></p>				
Nome	Idade	Sistema de ensino	Habilitação	Tempo de trabalho
Cleci	48	Estadual e Particular	Mestranda em Educação Especialista em Educação	28 anos na docência da

			profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA História Magistério	rede pública/ 14 anos na Gestão em Coordenação Pedagógica 14 anos na rede privada na docência
<p><u>A trajetória profissional e a opção pela gestão em coordenação pedagógica</u></p> <p><i>“Em 1988 a 1990, trabalhei na Coordenação Pedagógica das Séries Iniciais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Ijuí. Na época, havia um acompanhamento sistemático nas escolas do meio rural e urbano, em que a equipe de Coordenação Pedagógica realizava visitas às escolas e reuniões com os (as) professores (as) e a equipe da gestão escolar. O principal objetivo era conhecer de perto a realidade das escolas e ver as demandas e encaminhar as soluções. Era um tempo em que a formação continuada era organizada em parceria com a universidade local. Posteriormente, em Santa Maria, atuei na Gestão em Coordenação Pedagógica em uma escola localizada na periferia urbana no Ensino Médio e na EJA - Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, em exercício na Gestão em Coordenação Pedagógica nos anos iniciais de uma escola pública”.</i></p>				

Quadro 1 – Dados e informações sobre os sujeitos da pesquisa

Ao final da pesquisa, foi endereçada uma carta a cada gestora coordenadora pedagógica, agradecendo pela participação no trabalho e sugerindo alguns referenciais teóricos para ampliar suas reflexões, como também, socializar com os/as educadores/as das respectivas escolas em que atuam (Apêndice).

1.3 O percurso metodológico

“O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto da reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser.”

(JOSSO)

A dimensão de uma pesquisa em educação é surpreendente. No período em que empreendi um movimento de compreensão dos conceitos que fundamentam os diferentes referenciais teóricos estudados no decorrer do Mestrado em Educação, tornou-se necessário estabelecer um pacto comigo mesma. Primeiramente, precisei me desvencilhar da rotina que muitas vezes coloquei como ponto crítico na relação que estava tendo com as escolas em que trabalhava. Entre uma escola e outra, nas diferentes situações de trabalho, na gestão de coordenação pedagógica e na docência na disciplina de História, percebia que minha relação estava se desgastando, algumas concepções precisavam urgentemente ser revisadas e superadas.

Assim, fui construindo uma nova relação com o conhecimento, colocando-me no papel de uma pesquisadora em educação, lendo, relendo, registrando os pontos relevantes das leituras e estabelecendo as devidas interconexões com os autores e seus pressupostos teóricos. Os percursos para a realização desta pesquisa foram definidos a partir da escolha metodológica de cunho qualitativo e fundamentados na pesquisa-formação, conforme os referenciais de Josso (2004). Tal processo, pela sua singularidade, tornou necessário que eu assumisse a condição de sujeito da pesquisa, visto que, enquanto fosse realizando o percurso, colocaria em questão os fundamentos de minha prática. Nesse sentido, a pesquisa-formação veio ao encontro da problematização definida, por estar diretamente vinculada aos anseios pessoais pela busca de entendimento e respostas às inúmeras questões com que me interrogava. Interrogações essas que estavam presentes tanto no universo da docência, como na gestão em coordenação pedagógica, representando aspectos intrínsecos à minha atuação.

Portanto, esta pesquisa-formação surgiu, primeiramente, a partir da minha vivência nas escolas em que fui me constituindo docente e gestora coordenadora pedagógica, e por acreditar na capacidade que a escola tem, através de seus agentes envolvidos, gestores/as diretores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e educadores/as, de superação no contexto de suas práticas tradicionais em um espaço de aprendizagem significativa, assentada em uma concepção de educação humanizadora. Entendendo que, para a construção desta perspectiva de educação, faz-se necessário a compreensão de alguns conceitos essenciais, a começar pela ação- reflexão-ação.

Ponto este referencial por ser um elemento intrínseco à concepção de formação permanente, entendendo-o como fundamental no processo de superação das práticas educativas tradicionais de caráter reprodutivista e fragmentária. Através do processo de pensar o fazer pedagógico sob este fundamento, (re)criam-se as possibilidades de construção de novas relações entre os sujeitos, educadores/as, educandos/as e o conhecimento. Assim,

entendo que essas relações podem ser contempladas a partir da seguinte premissa de Freire (1987, p. 121), em que

[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não ‘ad-miram’ o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho.

Esta compreensão acerca da existência humana e sua conseqüente materialidade é de suma importância no entendimento do papel da educação à vida das pessoas. A educação é um processo que se dá para e pela convivência dos seres humanos uns com os outros e com o mundo circundante, sendo, portanto, fundamental que se realize e se materialize através de uma concepção humanizadora. Entendendo que as premissas básicas da perspectiva da educação humanizadora se assentam no diálogo, na reflexão e na problematização crítica da realidade, os educandos/as e educadores/as são desafiados/as permanentemente a interrogarem-se sobre sua existência e seus saberes, o que torna o processo dinâmico e de possibilidade de superação.

O ser humano, pela especificidade de sua constituição, é um ser capaz de criar, de reinventar-se e de superar-se, dada sua relação dialógica, reflexiva e de interação com seus semelhantes e o mundo circundante. Por isso, a educação assume esta singularidade e necessita de uma dimensão ampla, conforme propõe Henz (2003, p. 19), “acreditamos em processos educativos que, a partir do mundo da vida, sejam dialógicos, reflexivos, desafiadores, críticos, conscientizadores, problematizadores [...]”.

Portanto, a educação no contexto contemporâneo precisa estar em consonância com as necessidades e especificidades dos sujeitos, desenvolvendo e aprimorando as capacidades inerentes dos seres humanos, de pensar, criar, dialogar e de superar. Esta dimensão perpassa por um processo permanente do pensar acerca da existência e as implicações dessa advindas do condicionamento a que somos e estamos sujeitos como seres sócio-históricos. Isto significa reconhecer a importância da ênfase dada por Freire (1996), ao contemplar em sua análise que o contexto sócio-histórico, sendo algo produzido, criado através das relações entre os homens a partir de sua presença no/com o mundo, é possível de ser transformado. Assim, sua crença e a esperança em relação à capacidade de reinvenção e (re)criação do ser humano, precisam ser incorporadas em nossos discursos e nos referenciais do trabalho pedagógico, a fim de serem evitados alguns determinismos, até mesmo fatalismos de que a realidade está dada e pouco ou nada há o que fazer.

Penso que sua convicção em relação ao ser humano deveria impregnar à existência de cada educador/a, para que o quefazer assumisse esta dimensão. De acordo com seu pensamento, “significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permite-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”(Ibidem, p. 19). Isto tudo representa um importante significado à existência humana e os desafios que precisam ser enfrentados para que as mudanças ocorram, o que depende essencialmente de projetos de vida que contemplem uma perspectiva humanizadora de sociedade.

Em nossa sociedade é perceptível a ausência de projetos de vida humanizadores, visto que se caracteriza pela exclusão, pela discrepância entre os que usufruem dos bens socialmente produzidos e os que estão à margem de qualquer garantia ao direito à vida. Cada vez mais o ser humano distancia-se de sua essência e cria inúmeros obstáculos à vida em sociedade em que todos possam viver com dignidade, gerando mais violência e exclusão. De maneira geral, são discrepantes as desigualdades e podemos sistematizar a partir dos seguintes elementos:

vivemos numa sociedade em que a violência, a exclusão, a discriminação, a dominação, enfim, a desumanização são uma realidade gritante. Neste contexto, somos desafiados a ser educadores (as), buscando fazer de nossas escolas espaços-tempos de vivências mais humanizadoras do que a rua, o mercado de trabalho, a exploração capitalista e tantos outros mecanismos de agressão à dignidade de meninos e meninas, de homens e mulheres (HENZ, 2007, p. 149).

Entendendo que a escola precisa urgentemente redimensionar seu papel social, estando a serviço da liberdade e (re)humanização dos sujeitos, faz-se necessário a superação das práticas educativas do silenciamento, da repetição de conteúdos e na forma tradicional de avaliação. Faz-se muito presente, no contexto de nossas escolas da Educação Básica, em especial da rede pública, objeto deste estudo, uma postura e a crença entre professores/as na autoridade de seu saber e no ensino das disciplinas como verdades absolutas. Creditam muito mais no conteúdo e na avaliação, fechando-se na rigidez curricular e disciplinar.

Essa característica da educação se faz muito presente no âmbito das escolas, em especial na rede pública de ensino, onde se apontam inúmeras críticas ao fracasso com que vem apresentando, nos diferentes aspectos, desde as defasagens na idade e série, nos elevados índices de reprovação e de desistência dos educandos aos estudos. Além do mais, são nas escolas da rede pública da Educação Básica que apresentam os piores resultados no domínio das capacidades básicas, como a leitura e a escrita e os aspectos relacionados ao raciocínio lógico-matemático, conforme dados obtidos através dos instrumentos de avaliação externa.

Enfim, são algumas das variáveis presentes nas pesquisas e nos discursos oficiais que anunciam e, ao mesmo tempo, denunciam, os desafios existentes no contexto da Educação Básica da rede pública. E para quem está diretamente envolvido com o processo de formação de professores e no acompanhamento das questões de aprendizagem dos mesmos e dos educandos no cotidiano da escola, é fundamental perceber as razões que desencadeiam na configuração de tais questões, seus problemas e os desafios para a superação.

Assim, estando na gestão em coordenação pedagógica de duas escolas da rede pública estadual da Educação Básica, há muito vinha percebendo um certo incômodo ao ouvir as falas de estudantes, principalmente do Ensino Médio, em relação às suas frustrações com a escola. Por outro lado, no decorrer das reuniões pedagógicas, tinha a possibilidade de realizar um processo de escuta de professores/as em relação à desmotivação em estudar e a dificuldade de aprendizagem dos estudantes, tornando difícil o desenvolvimento das aulas. Tudo isto foi se apresentando como um desafio a ser estudado, sendo necessário empreender um movimento na busca de possíveis respostas ou caminhos que pudessem ser trilhados e convergissem em novas possibilidades às questões que há muito não estava conseguindo vislumbrar alternativas.

Dessa forma, o ingresso no Mestrado em Educação, na linha de pesquisa I - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional - representou significativamente o início de um novo processo de formação continuada com vistas ao entendimento dos inúmeros desafios existentes no contexto das escolas em que estou inserida. Por isso, precisei ir construindo o caminho para a realização dos estudos na sala de aula, como estudante e definindo a perspectiva da pesquisa que desenvolveria. E, desta maneira, encontrei na pesquisa-formação o aporte teórico que daria sentido e construiria significado à vivência na docência, na gestão em coordenação pedagógica e no papel de pesquisadora.

Nesse sentido, foi necessário realizar um certo “distanciamento” de onde estava centrada, envolta nas diferentes atribuições, na gestão em coordenação pedagógica dos anos iniciais, ensino médio, na EJA - Educação de Jovens e Adultos e na docência na disciplina de História. Assim, incorporei significado da premissa de Freire (1985, p.17), sobre o *distanciamento*, em que afirma:

[...] somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de ‘distanciar-se’ dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto de comprometer-se.

Portanto, compreendi que a formação permanente assume esta dimensão pela necessidade de nossa própria constituição, enquanto seres humanos, inconclusos e inacabados. Estes aspectos são singulares de nossa especificidade humana que, muitas vezes, são negligenciados em decorrência de situações adversas em que nos deparamos em nossas instituições de ensino, tomando decisões que afetam diretamente aos educandos. Ou, em contrapartida, eximimo-nos de importantes decisões enquanto gestoras em coordenação pedagógica em provocar a superação de diferentes limites perceptíveis através das práticas e crenças de professores/as que se mantêm arraigados em concepções de um modelo de aprendizagem comportamental e da escola, como um lugar para o educando estar obrigatoriamente, sem que ocorra de fato a aprendizagem significativa.

Esta perspectiva de pensar e estudar a escola a partir de seus principais envolvidos – educadores/as, gestores/as, educandos/as e a comunidade escolar- apresenta-se hoje configurada nos processos de reflexão que assumiram maior relevância dada à construção *epistemológica* (Freire, 1996), processada no decorrer desse período de formação continuada no Mestrado em Educação. Foi através desse percurso empreendido que ousou afirmar e assumir o quanto se fez importante essa busca de (des)aprendizagem empreendida no período desse tempo.

Gradualmente fui construindo os conceitos e estabelecendo a sincronia entre os diferentes pressupostos teóricos, e percebendo o quão ausente de significados desenvolvem-se muitas práticas educativas no contexto da escola pública, principalmente nos espaços onde se encontram uma parcela significativa dos filhos e filhas dos trabalhadores ou de tantos outros, desprovidos desta condição. Assim, ao vislumbrar a possibilidade de realizar uma pesquisa em que assumiria a condição de pesquisadora-pesquisada, reconheci a relevante importância deste processo metodológico e o quão desafiante tornaria olhando a mim mesma.

Portanto, ao criar as possibilidades de desvelamento de como a formação permanente no tempo-espaço da escola pode representar o processo de superação das práticas educativas fragmentárias e reprodutivistas, tão presentes no contexto de nossas escolas, fui aproximando o processo de auto/transformação à minha existência. Além do mais, ao contemplar a necessidade de debruçar-se sobre a escola, percebendo seus limites e desafios, estaria realizando o estudo e a reflexão crítica da importância do/a gestor/a em coordenação pedagógica, tanto pela capacidade de superação ou mesmo, na manutenção dos “problemas” da educação.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, para as efetivas mudanças se processarem, é imprescindível a gestão escolar trabalhar em sintonia, conforme os pressupostos da gestão

democrática. Assim, ao conceber a educação como um direito, há de se contemplar a especificidade do significado de uma gestão democrática, princípio legítimo no processo das relações entre os sujeitos de uma escola. É de fundamental importância que os/as gestores/as escolares, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as estabeleçam uma sincronia entre as questões político-administrativas e às questões pedagógicas, conforme propõe Alarcão (2001, p. 22),

se toda educação formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo, esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizantes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora.

Esta perspectiva desencadeia no processo de construção da formação permanente no tempo-espaço da escola, visto a dimensão assumida de forma colaborativa e facilitadora que se estabelece através do diálogo, cria um clima favorável à participação e ao envolvimento de todos, principalmente dos docentes. A concretização desta realidade tornar-se-á possível à medida que vão sendo construídos os espaços de organização coletiva, para estudar e realizar o processo crítico-reflexivo em que os docentes superem seu saber-fazer, transformando-o em ação-reflexão-ação. A formação permanente assume relevante importância pela constituição de nossa humanidade, inconclusa e inacabada, conforme entendimento de Freire (1996, p.58), “e na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

Esta possibilidade assenta-se no entendimento de que a formação permanente no tempo-espaço da escola será viabilizada a partir do momento em que os gestores escolares, principalmente em coordenação pedagógica, realizarem o seu processo de formação. Calcada nessa afirmação, a pesquisa-formação, segundo Josso (2004, p. 185-186),

inscreve-se na corrente de metodologias hermenêuticas de pesquisa, que estabelecem a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos atores, ou mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam.

Portanto, a pesquisa-formação processou-se através dessa perspectiva, de modo que as gestoras coordenadoras pedagógicas pudessem ir construindo novas possibilidades de formação permanente nas escolas em que atuam na gestão escolar, à medida que realizassem seu processo de auto/transformação. Entende-se que esta necessidade se faz extremamente importante em virtude das novas configurações da sociedade atual, principalmente em razão

do caráter democrático das instituições, em que a escola precisa primar pela garantia da permanência e da aprendizagem significativa dos/as educandos/as. Estas tornar-se-ão concretas e efetivas, através do processo crítico-reflexivo dos envolvidos, gestores/as escolares em função de direção, coordenação pedagógica, educadores/as e toda a comunidade escolar, pontuando as finalidades da escola na vida dos sujeitos.

A aprendizagem, a partir da pesquisa-formação é um processo individual: cada um tem seu tempo e para cada um existe um significado. Nesse sentido, segundo Josso (2004, p. 98), “[...] todos aqueles que trabalham no campo educativo sabem que os processos de conhecimento não ocorrem por simples adições e que a integração de novas informações ou de saber pensar requer reajustamentos em cadeia de todas as ideias que lhe estão associadas”.

Assim, a partir da pesquisa-formação, fui percebendo a dimensão metodológica da proposta, que concebe a sincronia entre pesquisador-pesquisado, tornando o processo de aprender significativo, pois, “aprender não é apenas aprender isto ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este ‘diferente’” (Ibidem, p. 241). No decorrer da pesquisa-formação, cada uma das gestoras coordenadoras pedagógicas foi realizando seu processo de aprendizagem. O que movimentava essa busca era a necessidade de aprender através dos diálogos que eram construídos em cada encontro no Círculo de Cultura.

Para isso, precisei aprender o sentido do diálogo no Círculo de Cultura, pois sem ele não há encontro, nem troca, nem reflexão, nem aprendizagem. A partir da vivência no Círculo de Cultura, fui realizando aproximações ao sentido da formação permanente no tempo-espço da escola, e o quanto precisamos aprender sobre esses percursos, em que o diálogo é o fundamento de toda relação de ensino-aprendizagem.

De acordo com a definição de seu principal articulador, através de seu método de alfabetização - Método Paulo Freire - e nos demais processos de experiência de educação popular realizados no Brasil e demais países da América Latina, na década de 1960, a organização do Círculo de Cultura apresentava algumas singularidades. Paulo Freire assim o definiu:

O círculo de cultura era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava.[...] A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, era o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha (KOTSCHO, 2007, p. 14).

Considero relevante ampliar este conceito, por representar um processo de análise minucioso e extremamente desafiador, visto as marcas da trajetória de minha constituição humana em que o exercício dialógico fora no decorrer da vida escolar, desde os primeiros anos ao término da Educação Básica, praticamente inexistente. Na vida acadêmica, através da formação inicial, tive oportunidade de conhecer processos mais abertos, visto a perspectiva da universidade, mesmo assim, foi extremamente difícil construir os seus preceitos. Sendo assim, ainda trago as marcas e memórias das imagens das escolas em vivenciei algumas experiências escolares, praticamente nulas nesta perspectiva de entendimento e problematização dialógicos. Portanto, fui garimpando outros conceitos em torno do significado da terminologia “círculo de cultura” e contemplei neste processo de delineamento metodológico.

Encontrei no prefácio de Ernani Maria Fiori (1987, p. 09), uma referência, a qual redimensiona na perspectiva da pesquisa-formação a importância dos diálogos construídos pelas gestoras coordenadoras pedagógicas, partícipes desta. Portanto, de acordo com o referido autor, tem-se a seguinte concepção:

O círculo de cultura- no método Paulo Freire re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreendendo-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos.

A vivência com as gestoras coordenadoras pedagógicas, através do Círculo de Cultura, permitiu a construção do processo dialógico entre as participantes da pesquisa, podendo ser representado a partir da imagem abaixo. Assim, é possível visualizar a dimensão em que esta pesquisa-formação assumiu e o quão significativa foi para cada uma das envolvidas, principalmente pela pesquisadora que assumiu também o papel de pesquisada, conforme a proposta metodológica escolhida.



No decorrer desse caminho percorrido, fui realizando aproximações com outros autores que dialogam com Freire. Assim, apropriei-me, a partir dos referenciais teóricos, de alguns conceitos fundamentais para entender como a perspectiva da formação permanente no tempo-espaço da escola poderia de fato contribuir para a superação de um saber-fazer, desencadeando no processo de ação-reflexão-ação. Esta possibilidade de construção precisa ser pensada a partir da existência de sujeitos, que carregam consigo inúmeras e diferentes vivências, as quais normalmente são negligenciadas pela escola em nome de um padrão e ideal de educando. Nesse sentido, a pesquisa-formação também permite, através do Círculo de Cultura, desvelar algumas percepções parciais da realidade, em que os elementos pontuais em relação à limitação teórica em que a gestão em coordenação pedagógica desenvolve seu trabalho.

Assim, entendendo que, “a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação em aprender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos”, no decorrer dos encontros do Círculo de Cultura, foi necessário criar as condições para que o diálogo entre as gestoras coordenadoras pedagógicas se encaminhasse para uma discussão de caráter epistemológico, contribuindo para que novas relações fossem estabelecidas e outras questões viessem à tona. Dessa forma, os referenciais teóricos utilizados para problematizar a

temática da pesquisa-formação seguiram os pressupostos de Arroyo (2011), desenvolvidos no texto “Humana Docência”, e de um material audiovisual do Instituto Paulo Freire, apresentado por Gadotti (2008).

Em acordo com a perspectiva de formação permanente no tempo-espaço da escola assumir a dimensão de uma educação humanizadora, os diálogos construídos no decorrer do Círculo de Cultura pontuaram em vários momentos os desafios existentes no âmbito da escola de Educação Básica. A imagem abaixo permite analisar os aspectos destacados pelas gestoras coordenadoras pedagógicas, revelando os paradoxos que a educação ainda apresenta.



A problematização da realidade, colocando em evidência os limites e os desafios existentes no contexto da docência e da gestão em coordenação pedagógica, vai revelando as concepções e posturas que tornam os processos de mudança lentos. Por isso, no estabelecimento do diálogo como uma exposição/reflexão crítica, o Círculo de Cultura auxilia a perceber alguns aspectos instigantes a respeito de tais questões, como já havia constatado Freire (2001, p. 72) ao afirmar que “[...] não têm sido raras às vezes, em nossa prática e na prática de outros, de que temos tido conhecimento, em que os participantes dos Círculos de Cultura resistem a reconhecer a situação codificada como expressão de sua realidade”.

A partir das falas gravadas no decorrer dos encontros com as gestoras coordenadoras pedagógicas no Círculo de Cultura, e, posteriormente, de sua transcrição integral, foram sendo organizados os textos a partir das categorias de estudo desta pesquisa-formação. Contemplando a perspectiva da formação continuada no tempo-espaço da escola, os diálogos permitiram perceber, entre outras coisas, nossas limitações teóricas. Isso torna a perspectiva de formação adotada neste trabalho necessária ao contexto de nossas escolas, tendo em vista a preponderância de discursos atrelados a modelos de formação reduzidos a um saber-fazer.

Os aspectos, extremamente interessantes, identificados a partir desta pesquisa, são analisados e interpretados com base na perspectiva hermenêutica, a qual permite a compreensão de que “todo o saber se dá através da linguagem” (STEIN, 1996, p. 16). Portanto, através da linguagem são expressas nossas concepções e posturas na relação que construímos no/com o mundo. Nesse sentido, corrobora, nesta análise, a perspectiva hermenêutica, que segundo Henz (2003, p. 104),

diz respeito ao ato de compreensão e diálogo de um ser humano vivo, concreto com sentimentos e intuições. Somente é possível transformar a hermenêutica numa “arte da compreensão”, que também pode identificar-se como a “arte de ouvir” a expressão linguística, falada ou escrita.

Nesse sentido, a partir dos diálogos construídos no Círculo de Cultura, procurei compreender, através dos referenciais teóricos, as expressões faladas sobre a relação entre a formação permanente no tempo-espaço da escola e a superação de um saber-fazer à construção da ação-reflexão-ação, segundo a perspectiva humanizadora de educação. A pesquisa-formação fundamentou-se em Freire (1985, 1987, 1996) e em Arroyo (2004, 2011a, 2011b), como referências socializadas no Círculo de Cultura, pensando na especificidade da escola no contexto atual, em ser de fato um local onde se aprende com significado, sendo necessária a assunção do (a) educador como sujeito aprendente.

Foi a partir da pesquisa-formação que construí o corpus dos textos, através das falas das gestoras coordenadoras pedagógicas. Isso exigiu dedicação, disponibilidade em estar no/com o grupo no Círculo de Cultura, sendo necessário para isso um movimento individual e coletivo pela aprendizagem, constituindo-se num processo de auto/transformação.

A partir da proposta da pesquisa-formação de pensar e estudar de forma crítico-reflexiva a formação permanente no tempo-espaço da escola numa perspectiva humanizadora, as gestoras coordenadoras pedagógicas foram resignificando seus referenciais, pontuando a necessidade do/a educador/a assumir a autoria do seu fazer pedagógico. Também foi destacada a necessidade da escola rever e desconstruir as crenças e posturas em relação à

reprovação, ainda muito propalada no discurso de professores/as como mediadora na relação quantitativa entre o que os/as educando/as aprendem a partir do ensino dos/as professores/as.

A imagem escolhida, para representar de forma sistematizada a riqueza dos diálogos construídos no decorrer do Círculo de Cultura, revela a perspectiva das gestoras coordenadoras pedagógicas sobre a formação permanente no tempo-espaço da escola. Portanto, sob esta dimensão, os textos foram construídos de acordo com os pressupostos hermenêuticos da pesquisa-formação (JOSSO, 2004).



1.4 Organização do texto

O presente trabalho comporta três (03) capítulos construídos a partir dos diálogos entre as gestoras coordenadoras pedagógicas no Círculo de Cultura, ao se proporem ao desafio de pensar a formação permanente no tempo-espaço da escola, como estratégia na constituição da escola democrática em que se ensina e se aprende significativamente. Entendendo que, através desta dimensão de formação permanente, o/a educador/a assume uma postura

epistemológica, em relação ao conhecimento e à docência, impregnando de sentido o seu fazer pedagógico.

Portanto, a perspectiva de formação permanente no tempo-espaço da escola representa a possibilidade de superação de um saber-fazer à construção da ação-reflexão-ação, em que os/as docentes/as realizam o processo de reflexão crítica acerca de seus saberes e assumem-se sujeitos autônomos. Para que de fato esta realidade se concretize no tempo-espaço da escola, é fundamental a articulação da gestão escolar, direção e coordenação pedagógica, reconhecendo a escola como um lugar onde as diferentes gerações possam ingressar, permanecer e aprender significativamente. Enfim, tornar a escola importante à vida dos sujeitos, educandos/as e educadores/as.

No primeiro capítulo, intitulado “A Formação Continuada na Superação do Saber-Fazer à Ação-Reflexão-Ação”, são pontuados alguns referenciais das características da formação continuada tradicionalmente desenvolvida pelos sistemas públicos de ensino. Através dos diálogos construídos no Círculo de Cultura, destacaram-se alguns limites ainda existentes nos processos de formação inicial dos/as professores/as da Educação Básica, restrita à condição de ensinantes. Na formação continuada persistem também os modelos prescritivos em que os mesmos são vistos como meros executores das propostas pensadas por especialistas, normalmente financiados pelos sistemas de ensino, mantendo-se limitados a um saber-fazer.

O segundo capítulo, denominado “Os Saberes Docentes e o Processo de Construção da Autonomia Pedagógica”, permite observar, através dos diálogos construídos pelas gestoras coordenadoras pedagógicas no Círculo de Cultura, a necessidade de construção da autonomia docente. Através dos processos autônomos, os/as educadores/as criam as possibilidades de superação do saber-fazer e assumem-se autores do seu quefazer. Nesse capítulo, destaca-se ainda a crítica aos materiais didáticos prontos e de uso exclusivo em muitas salas de aula, os quais limitam a capacidade criadora dos sujeitos, educandos/as e educadores/as, configurando-se em uma concepção e postura de educação “bancária”(FREIRE, 1987).

No terceiro capítulo, trago a questão da necessidade imprescindível da educação assumir sua dimensão humana, por ser inerente ao ser humano a capacidade de aprender. Assim, no capítulo, intitulado “A Educação na Constituição de nossa Humanidade Inacabada”, as gestoras coordenadoras pedagógicas manifestaram preocupação no tocante às concepções classificatórias, através de critérios centrados na transmissão e reprodução dos conteúdos. Nesse sentido, a mensuração dos aspectos quantitativos ainda é utilizada como argumento para justificar a retenção de estudantes. Apesar de algumas mudanças visíveis nas

concepções sobre o currículo, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, persistem os discursos em defesa da manutenção da reprovação como uma necessidade.

Por entender que o processo de formação é permanente e contínuo, compartilho as aprendizagens realizadas no decorrer do processo desta pesquisa-formação. Assim, ao definir “Algumas conclusões provisórias”, como o fechamento desta etapa de aprendizagem que realizei juntamente com as demais gestoras coordenadoras pedagógicas, esta representa uma parte do percurso empreendido que encerra um ciclo para dar movimento a outro. Através das palavras das gestoras coordenadoras pedagógicas, inseridos no texto conclusivo, é possível perceber o significado dos encontros do Círculo de Cultura para o processo de auto/transformação. Penso e ousar afirmar que, a partir desta vivência na pesquisa-formação, possamos articular a formação permanente no tempo-espaço da escola como viabilidade na superação do saber-fazer à construção de uma perspectiva de formação permanente fundamentada na ação-reflexão-ação.

2 A FORMAÇÃO PERMANENTE: DO SABER-FAZER À AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

“O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo”.

Paulo Freire (2000, p. 102)

A formação de professores da Educação Básica tem sido um tema recorrente em diferentes abordagens sobre os desafios existentes no campo educacional, principalmente partindo da análise dos resultados das avaliações externas em que os índices apresentam defasagens no domínio das capacidades do raciocínio lógico-matemáticos e da linguagem. E, se observados os parâmetros da avaliação internacional, no caso específico da linguagem, o Brasil figura entre os países com os piores índices, ocupando uma posição em desvantagem até mesmo em relação às nações que figuram com baixos padrões de desenvolvimento humano. A partir desses indicadores, compreende-se o teor de alguns discursos em defesa de políticas públicas de formação de professores, o que, no entanto, não significa a solução para o enfrentamento dessas questões.

A problemática é complexa e exige o desvelamento de alguns aspectos que muitas vezes são ignorados em função das características formação de professores, tanto inicial quanto continuada, ainda muito centradas em modelos prescritivos e normativos. Os arquétipos formativos implantados através dos programas das políticas públicas para a Educação Básica estão vinculados às perspectivas das políticas de governo, normalmente de curto prazo ou modificadas no decorrer do tempo em que determinado partido político e suas, coligações, assumem a gestão pública e direcionam os sistemas de educação conforme seus planos de governança. Isto tem gerado um certo descrédito e, até mesmo, desconfiança, principalmente pelos professores da Educação Básica, que veem mais como uma inovação do que uma mudança efetiva às questões cruciais que são enfrentadas no cotidiano das instituições de ensino.

Esta delimitação das políticas governamentais reforça um modelo de formação centrada em um saber-fazer em que os profissionais da educação atuam meramente como

aplicadores de ideias pensadas por outros e reproduzem conceitos, sem ocorrer o processo de construção dos mesmos. Dessa forma, mantém-se a visão reducionista do ensino e da docência, juntamente com o fracasso na tentativa de encaminhamentos à superação dos aspectos relacionados às defasagens na aprendizagem de um percentual muito significativo de estudantes e do número expressivo de adolescentes e jovens que abandonam os estudos. As implicações da vinculação das políticas públicas de formação de professores às perspectivas das políticas de governo podem ser analisadas a partir da análise de Imbernón (2009, p. 34), que assim se expressa:

Muitos países lançam, literalmente, os poucos recursos destinados à capacitação do professorado grande lixo da inutilidade. Paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distantes dos problemas reais, com base num professor médio que não existe.

Portanto, a crítica em relação a esse modelo de formação de professores vincula-se à padronização e à normatização, com objetivos definidos e resultados previamente construídos por técnicos e especialistas, conforme os direcionamentos dos gestores públicos. São extremamente delimitadoras pela maneira impositiva e generalista com a qual caracterizam as instituições de ensino, sem levar em conta as especificidades e necessidades dos sujeitos inseridos em seus diferentes contextos. Além do mais, implica em outra questão extremamente importante em relação ao caráter epistemológico com o qual a formação de professores, tanto inicial e continuada, necessariamente deveriam assumir em sua dimensão se o objetivo de fato implicasse na superação das práticas de ensino fragmentárias e reprodutivistas, ainda muito presentes nas salas de aula.

Este é um dos desafios a ser incorporado nos processos de formação de professores, desde a inicial até a continuada, através de cursos, seminários, congressos e eventos similares, bem como na perspectiva da formação permanente no tempo-espaço da escola. A formação de professores da Educação Básica precisa ser pensada na dimensão de superação de uma concepção de educação “bancária”, em que, segundo Freire (1980), se caracteriza na relação simétrica entre professor, aluno e conteúdo. Assim, de acordo com esta, destacam-se alguns aspectos como, “o professor ensina, os alunos são ensinados; o professor sabe tudo, os alunos nada sabem[...]; o professor pensa para si e para os estudantes; o professor fala e os alunos escutam [...]; o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se [...]” (Ibidem, p. 79).

Segundo esta concepção de educação, a postura do/a professor/a frente ao objeto do conhecimento e na relação com os/as educandos/as é de passividade e de ausência no reconhecimento do ser humano como sujeito sócio-histórico. Ou seja, o mundo tal qual como se configura é algo dado, pronto, acabado e, segundo esta visão de educação, o ser humano também é pensado a partir desta premissa, necessitando de uma formação que lhe adapte ao sistema, corroborando no fortalecimento do *status quo*. Aqui se insere novamente uma premissa de Freire (1996), em que nos desafia a pensar acerca da relação do sujeito no/com o mundo, que se dá a partir da invenção da existência, diferentemente do que ocorre com os demais seres, que vivem conforme o *suporte*.

Assim, segundo o referido autor,

a invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*”. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio (Idem, p. 50).

É neste sentido que se propõe a pensar a formação permanente no tempo-espaço da escola, como possibilidade de superação de um saber-fazer, convergindo à assunção do/a professor/a como sujeito autônomo. Esta postura está imbricada à compreensão da especificidade humana, que se caracteriza pelo seu inacabamento e permanente processo de constituição e, sendo a educação um aspecto intrínseco a esta dimensão, precisa ser incorporada como condição de plenitude do sujeito. Segundo o entendimento de Henz (2003, p. 50), isto significa que “[...] educar é conscientizar, no sentido de buscar a plenitude da condição humana”.

Levando em conta essas premissas, podemos ser provocados a enveredar pela imagem da realidade de nossas instituições de ensino da Educação Básica e, talvez muitos de nós professores/as e gestores/as escolares nos defrontamos com certo desalento de que a concepção de uma educação humanizadora ainda não se configurou como algo factível. Este aspecto envolve a crença e postura de professores/as centrados em um modelo de ensino de transmissão e reprodução dos conteúdos, caracterizado pelo saber-fazer em que o conhecimento é algo pronto e acabado, desconsiderando os saberes dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, educandos/as e educadores/as.

A existência desta realidade foi pontuada nos diálogos do Círculo de Cultura, em que as gestoras coordenadoras pedagógicas abordaram o caráter reducionista do ensino e da

docência, visto o discurso que ainda está vigente no âmbito de instituições de ensino da Educação Básica. Conforme a fala exposta pela gestora coordenadora pedagógica Luísa Rosa “[...] *a reclamação é assim, de que tu ensina e o aluno não aprende*”, entende-se a abordagem extremamente fechado do ensino e seu caráter limitado ao domínio de conceitos básicos, como destacou a gestora coordenadora pedagógica Regina, ao apontar um elemento crucial que está diretamente vinculado a esta característica, de que o mesmo “[...] *é mais técnico. Mais centrado em conteúdos, mais direcionado [...]*”. A vigência de um modelo de educação “*direcionada em conteúdos, em matérias e não em outra parte da humanização*”, concluiu a gestora coordenadora pedagógica Regina, representa a prevalência em um saber-fazer em detrimento de um saber crítico, ou seja, do por que fazer. Entende-se que, enquanto persistir a dicotomia entre ensinar-aprender, continuaremos em um “*faz de conta que aprende, faz de conta que ensina*”, como expressou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa.

Nesse sentido, Arroyo (2011a, p. 54) propõe uma reflexão sobre o ensino e a ação pedagógica de professores (as) restritos a um saber-fazer,

Nesse reducionismo tão presente em nossa visão da escola e de seus mestres, aprender habilidades, saberes, competências, exige apenas alguém que domine essas habilidades e competências, domine a matéria e a ensine. Quando o objeto do aprendizado vai se reduzindo, empobrecendo a esse ponto, o ensinar e os ensinantes ficam reduzidos, empobrecidos.

A crítica exposta pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, ao pontuar em sua fala no Círculo de Cultura um aspecto intrínseco ao reducionismo da visão da escola e dos mestres, em um “*faz de conta que aprende, faz de conta que ensina*”, merece um olhar atento sobre as questões geradoras desta visão de ensino, limitada a um saber-fazer. Podemos contemplar a partir de alguns elementos presentes nas características da “[...] *nossa formação [...]*”, que, de acordo com a assertiva da gestora coordenadora pedagógica Regina, ao fazer referência ao modelo de formação que é “[...] *mais tradicional, não inclui a realidade do aluno[...]. É mais voltada para o conteúdo[...]*”.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de incluir nos currículos escolares os sujeitos com suas vivências e experiências. Seus saberes que são construídos a partir de e através dessas. No entanto, a escola, em nome de um padrão de currículo segmentado em disciplinas hierarquicamente distribuídas de maneira desigual, não contempla a existência de sujeitos reais com suas vivências e necessidades. E esta ideia assenta-se em uma das críticas contundentes na desvinculação existente entre a escola e à vida dos sujeitos, tornando-a distante de significados à existência dos mesmos. Assim, a partir da crítica exposta pela

gestora coordenadora pedagógica Regina, na centralidade do *conteúdo*, a escola ignora a existência de uma importante abordagem sobre o conhecimento e sua radicalidade histórica, ou seja, a partir da concretude da existência do ser humano como sujeito sócio-histórico.

Se analisada a partir da perspectiva proposta por Arroyo (2011b, p. 121), entende-se que:

o significado do conhecimento não vem apenas, nem principalmente, de sua aplicabilidade para a vida, mas de estar enraizados nas experiências e nas mais radicais indagações da condição humana. O conhecimento tem sentido, quando tenta responder, interpretar essas indagações mais radicais do ser humano vivenciadas por mestres e educandos.

A partir desta concepção, compreendemos a necessidade em situar os/as educandos/as na centralidade do processo de ensino-aprendizagem, visto que o conhecimento deve estar posto para a problematização e no entendimento das questões humanas, da vida em sociedade em seus tempos e contextos históricos distintos e específicos.

As limitações da nossa formação, definida pela gestora coordenadora pedagógica Regina como “[...] *tradicional, não inclui a realidade do aluno [...]*”, está intrinsecamente vinculada ao “[...] modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos cursos normais, de licenciatura e pedagogia, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas”² (ARROYO, 2011, p. 77). No entanto, isso não significa que devemos permanecer na crítica ao modelo de formação, com o olhar voltado ao passado, como justificativa pelas dificuldades enfrentadas no contexto atual, em que a realidade é outra, os educandos são outros e as necessidades educativas são extremamente diferentes. Mas, para isso, são necessárias algumas mudanças, conforme a opinião da gestora coordenadora pedagógica Cleci, ao expor que “[...] *as coisas evoluem, existem temas novos. Muitas coisas novas estão aí*”. De fato, segundo a análise de Santos (2007, p. 89), vemos que “a aceleração das mudanças e das inovações trouxe um problema de natureza essencialmente educacional: o modelo de aprendizagem comportamental não é mais suficiente para aprender o mundo, da forma como ele vem se apresentando de trinta (30) anos para cá”.

É preciso observar e acompanhar o processo de mudanças no contexto contemporâneo, revendo posturas e crenças frente o conhecimento, o qual se configura como algo dinâmico e

² Arroyo (2011, p. 68-83) aborda no capítulo 5 “Conteúdos da humana docência”, e define os conteúdos escolares em competências fechadas, na visão tecnicista e mercantil do vestibular e do concurso. De acordo com sua análise “fecharam os conteúdos. A Lei 5692/71, dos tempos autoritários, definiu com rigidez as cercas, gradeou o conhecimento e legitimou uma imagem estreita da docência”.

mutável e aberto aos questionamentos provenientes de novos estudos, de novas pesquisas e indagações. A partir da compreensão de Freire (1996, p. 28), entendemos que,

ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã”. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Este é um aspecto extremamente relevante e merece ser revisto, principalmente por parte de professores/as que permanecem ano após ano exercendo a docência com as mesmas características em que os educandos são organizados, a partir dos critérios de idade e série. Conforme a fala da gestora coordenadora pedagógica Iris, *“uma professora disse no início do ano que iria “pegar” um determinado ano que faz tempo que ela trabalha, e insiste em permanecer, pois tem o material pronto”*. São algumas *“das coisas que estão instituídas na escola”*, apontou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. A organização curricular e disciplinar da escola instituiu essa visão extremamente restrita sobre o conhecimento e o ensino-aprendizagem. Ao compartilhar no Círculo de Cultura uma fala muito presente no âmbito da instituição em que trabalha, a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa expressou que *“tem sido assim, só trabalho com o 2º ano; o 2º ano é meu!”*, nos provocou a reflexão acerca das questões *“instituídas na escola”* e o quão mecanicista e rotineira tem se configurado essa visão de ensino. Esse aspecto encontra fundamentação a partir do entendimento de Arroyo (2011, p. 74), em que *“a docência repetitiva de saberes fechados não estimula a pesquisa, nem a leitura e o embate e torna-se um dos processos mais desqualificadores [...]”*.

O ensino exige uma postura de pesquisa frente ao objeto do conhecimento, o qual precisa ser teorizado, pensado e questionado. Freire (1996, p. 29) adverte-nos de que *“não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”*. A compreensão destas abordagens é fundamental ao ensino-aprendizagem no contexto atual, face às constantes e rápidas mudanças, em que todos presenciamos e vivenciamos no nosso dia a dia e, ao mesmo tempo, nos desafiam a assunção de nossa condição de sujeitos aprendentes.

Analisando a partir destes referenciais, percebemos os antagonismos presentes no contexto das nossas instituições de ensino da educação básica, em que o conhecimento assume uma dimensão como algo estático, pronto e descontextualizado e, muitas vezes, insignificante à vida dos sujeitos. Percebemos isso através das posturas de professores/as que limitam sua docência à uma atividade rotineira, restrita a uma fazer mecânico em que *“[...] vai lá dá aula, vai prá casa, depois no outro dia vai lá, dá tua aula, volta prá casa. Não lê um*

texto.[...] Não leu nada [...]. É aquela aula mesmo, pega os mesmos livros, não muda [...]”, definiu a gestora coordenadora pedagógica Regina. Situação que, para ela, também revela o “*comodismo*”, o qual desencadeia a ausência de compromisso, de envolvimento, “*o que torna mais fácil eu apontar do que solucionar*”, complementou a gestora coordenadora pedagógica Cleci.

Partindo da premissa de Freire (1985, p. 27) de que

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa determinada realidade é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Assim, percebemos que, através da postura de professores/as que se mantêm atrelados à concepção extremamente reducionista da docência, repetindo as mesmas ações em que “*[...] vai lá dá aula, [...] depois no outro dia vai lá, dá tua aula [...]*”, como se o momento da aula fosse algo a parte da vida dos sujeitos, isso representa a alienação frente às questões do mundo e da própria existência.

Esses são os reflexos de uma concepção de educação centrada na reprodução e transmissão do conhecimento descontextualizado e fragmentado, a qual não promove a problematização e a reflexão crítica da realidade. Segundo Freire (1980, p. 40), “ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne[...]”. Na visão da gestora coordenadora pedagógica Regina, o/a professor/a “*continuará reproduzindo o que está aí. Essa geração que está aí vai continuar a reproduzir, vai continuar a repetir [...]. Não vai mudar*”. Um aspecto que fundamenta a perspectiva da gestora coordenadora pedagógica Cleci, de que “*[...] educar também é um ato político, é uma atitude política. Por que aí eu começo a analisar, o mundo, a sociedade está um caos, o meu salário está um caos, mas aí, eu só reproduzo?*”. A sustentação de um modelo de sociedade excludente e extremamente desigual é reforçada, através das concepções e posturas de alienação frente a realidade, desprovendo de significados e sentidos o fazer pedagógico.

São alguns dos discursos ainda vigentes no contexto das escolas da Educação Básica que fortalecem a manutenção das extremas desigualdades e na ausência de equidade entre o acesso, a permanência e a garantia efetiva da aprendizagem dos/as educandos/as. Isto pode ser analisado a partir da fala da gestora coordenadora pedagógica Emile, ao expressar em um dos encontros do Círculo de Cultura a relação existente entre a formação do/a professor/a restrita às questões salariais. Conforme a mesma, “*muitos colocam a questão da formação no trabalho, que estou ganhando mal, então não irei fazer muita coisa. Mas penso que somos*

profissionais, precisamos também amar o que estamos fazendo". De nada adianta continuarmos com muitas desculpas, encontrando diferentes justificativas, conforme o entendimento da gestora coordenadora pedagógica Regina, “[...] *não se aperfeiçoar, de não procurar mudar o que está acontecendo dentro da sala de aula, vendo o que está acontecendo lá fora e não muda nada*”.

Esse reconhecimento expressa um sentido mais amplo da docência, superando a concepção restrita a um saber-fazer, assumindo a dimensão da especificidade da educação, conforme Freire (1998, p. 10) “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica, mas recusa a estreiteza científicista, que exige a capacidade de brigar pela liberdade sem a qual a própria tarefa fenece”. Essa condição de assunção da docência como uma atividade que exige preparo científico, e de acordo com o entendimento da gestora coordenadora pedagógica Regina, “*na tua profissão tens de ter amor por ela, não adianta fazer uma coisa que você não gosta, pois, vais fazer sempre no automático, vais sempre fazer a mesma coisa [...]. Vais seguir a mesma linha*”. Não permitir que as “*desculpas [...]*”, conforme expôs a gestora coordenadora pedagógica Emile “[...] *virem um jargão, digamos assim, porque a maioria não ganha bem em diferentes profissões. Não que eu concorde que se ganhe bem, mas sempre é a mesma justificativa*”. Há uma razão para não ficarmos limitados às questões salariais, conforme entendeu a gestora coordenadora pedagógica Regina, visto que sob sua ótica, “*se estou fazendo a partir dessa ideia, irei repetir a mesma coisa [...], porque eles nos veem como espelhos e irão fazer a mesma coisa*”.

Todos sabemos das questões políticas circunscritas aos baixos salários pagos aos profissionais da educação da Escola Básica, são brigas históricas que precisam estar na pauta das discussões e na luta da categoria. No entanto, não podemos usar como “desculpa” as questões salariais, reduzindo nosso trabalho a um processo mecânico, sem necessidade de reflexão, desvinculado de significado. Um entendimento que compartilho, fazendo referência à concepção de Freire (1996, p. 143), de que: “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

Portanto, ao contemplar a necessidade de preparo técnico-científico à docência, redimensiona-se a perspectiva do fazer pedagógico do profissional da Educação Básica, descaracterizando-o da mera condição de ensinante. Além do mais, qualifica os significados e os sentidos na relação ente os sujeitos, e o conhecimento, aproximando-os da realidade em que constroem suas vivências e experiências. E isto é de fundamental importância se

observarmos as características da sociedade em que vivemos, em que os valores individualistas exercem uma grande influência, reforçando dessa forma, os ideais da competitividade.

Estes elementos precisam ser analisados no contexto das abordagens do currículo escolar, de maneira interdisciplinar, desafiando educandos/as e educadores/as a refletirem em torno das questões que configuram a sociedade sob tantos paradoxos. De acordo com as falas das gestoras coordenadoras pedagógicas existem e, infelizmente, predominam concepções e posturas de professores/as apegados aos saberes limítrofes às disciplinas da sua docência, demonstrando dificuldade em redimensionar o conhecimento para além dos conceitos das mesmas. Isso denota, de certa forma, a permanência no saber-fazer que delimita a compreensão da realidade na sua totalidade. Na opinião da gestora coordenadora pedagógica Iris, *“não existe integração assim, nas séries finais, por mais que a gente queira trabalhar a interdisciplinaridade tudo isso, eu acho mais difícil. Tem de ter um grupo disposto a querer mudar isso aí, não é novidade, mas é difícil”*. Mas para mudar é necessário pensar coletivamente, *“tem de ter disposição para trabalhar em equipe. Acho que é isso. Eu já enfrentei isso [...]”*, contemplou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa.

Existe uma tensa relação, segundo o entendimento de Arroyo (2011, p. 127), de que

[...] não é tanto entre as formas de trabalhar o conhecimento de maneira interdisciplinar ou por projetos. As disputas são levadas mais a fundo entre conhecimentos descolados das experiências ou significados e indagações desestabilizadoras dessa paz aparente. Ignorar ou silenciar essas indagações será mais cômodo e mais pacífico.

São aspectos reveladores de uma visão de realidade compartimentada e da presença em nossas escolas da característica de uma docência sozinha, descomprometida com o coletivo, preponderando o individualismo. O isolamento pedagógico reforça o caráter de uma concepção de educação “bancária”, em que “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 57).

Ao referir-se, à dificuldade enfrentada de pensar e trabalhar de maneira contextualizada, segundo o viés da interdisciplinaridade, pensando coletivamente, a gestora coordenadora pedagógica Luísa Rosa expõe as fragilidades e lacunas existentes nas concepções e posturas de professores/as, ainda muito apegados aos conceitos e conteúdos de suas disciplinas de ensino. Isto nos remete a uma tentativa de desvelamento acerca das razões que desencadeiam a limitação do ensino de acordo com as disciplinas da formação, ou seja, a prioridade envolve a reprodução dos conceitos conforme os conhecimentos específicos da

formação inicial do/a professor/a. São os resquícios da Lei 5692/71, em que pesa ainda a concepção disciplinar e curricular do ensino, em que as licenciaturas centram os conteúdos das áreas de formação. A crítica a esta visão reducionista de ensino e da docência, conforme os parâmetros desta referida lei, é analisada a partir da seguinte assertiva:

A Lei 5692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dado ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando por décadas. Reduzimos a escola a ensino e aos mestres a ensinantes (ARROYO, 2011, p. 23).

Esta visão extremamente delimitada do ensino e da docência deixou suas marcas, e hoje, apesar da concepção de formação permanente estar sendo incorporada com maior intensidade, segundo a influência do pensamento pedagógico que fundamenta seus princípios na dimensão *epistemológica* e *gnosiológica* da educação (Freire, 1996), prepondera a importância dos conteúdos, cada um em sua área de conhecimento. São perceptíveis algumas crenças e posturas por parte de professores/as que ignoram a relevância dos momentos destinados às reuniões pedagógicas no âmbito da escola, como parte integrante da formação permanente no tempo-espaço da escola. A centralidade dos conteúdos das disciplinas dificulta a mudança na concepção da dimensão da totalidade dos conhecimentos. Além do mais, persiste a visão de que se o/a estudante demonstra dificuldade no entendimento de algum conceito relativo ao conteúdo, é em função da sua indisciplina, ou então, por estar pouco envolvido com os estudos.

Estas abordagens se fizeram presentes em um dos encontros do Círculo de Cultura, em que as gestoras coordenadoras pedagógicas dialogaram em torno das dificuldades por parte de professores/as em pensar acerca das questões emblemáticas envolvidas na responsabilização exclusiva dos/as educandos/as pela aprendizagem. A gestora coordenadora pedagógica Cleci expôs um desafio que se faz muito presente nas reuniões semanais, realizadas nas escolas em que atua. Segundo a mesma, “[...] as reuniões estão virando mais é reclamação do que outra coisa. Por que os alunos são isso, são aquilo [...]. Os alunos como responsáveis pelas dificuldades de aprender”. “Mas e aí, o professor já fez alguma coisa para mudar isso?”. Uma pergunta extremamente interessante em que a gestora coordenadora pedagógica Emile provoca uma nova pergunta nesse momento de reflexão. Ousaria então questionar, mas os/as educandos/as não aprendem o quê?

A mudança implica um novo olhar sobre as questões envolvidas nas necessidades de aprendizagem dos/as educandos/as, como também, nas especificidades do contexto a partir das suas vivências e experiências de vida. Faz-se necessário redimensionar esta visão um tanto pragmática sobre os/as estudantes/as, analisando sob a seguinte perspectiva:

esse sentimento bastante generalizado no magistério, de que os alunos não querem nada, é socialmente preocupante porque se é verdade que as novas gerações brasileiras não querem aprender é porque chegaram a um grau de desumanização tal que a curiosidade, a vontade de aprender a ser, de experimentar a vida, de saborear a existência humana, de ser humanos está sendo quebrada já na infância (Ibidem, p. 56-57).

No momento em que a escola desconsidera as condições de vida dos sujeitos e as implicações provenientes das inúmeras situações desumanizadoras vivenciadas no decorrer de suas vidas, muitas vezes iniciadas já na infância, gera-se um ciclo permissivo através da reprovação, no abandono ou, então, na aprovação automática, sem que se tenha efetivamente proporcionado condições à aprendizagem significativa. O processo de ensino-aprendizagem requer primeiramente o comprometimento do/a professor/a em promover as condições necessárias para que a aprendizagem significativa ocorra. Para isso, tornar-se realidade, faz-se necessário a assunção do/a professor/a à condição de sujeito aprendente.

Assim, compreende-se que o/a professor/a, ao assumir sua condição de sujeito aprendente, modifica suas perspectivas em torno da aprendizagem dos/as educandos/as, e cria as possibilidades para que esse processo se realize. Em torno desta dimensão da docência e do ensino, congrega-se o princípio da mudança, segundo o entendimento de Freire (1996, p. 39 - 40), de que “não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também”. Portanto, o processo de construção da aprendizagem significativa dos sujeitos requer a superação de algumas concepções que ainda exercem grande influência no discurso e na prática pedagógica de professores/as que sustentam a ideia pontuada pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, “[...], *de que tu ensina e o aluno não aprende*”.

Mas, podemos analisar a partir de alguns questionamentos, como, não aprende o que? Mas ensina o que? E por que não aprendem? Poderíamos ampliar o leque de questões imbricadas na afirmação da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, pois representam imensuráveis possibilidades à análise das questões pedagógicas sustentadas em um saber-fazer. Esta característica do ensino e da docência pode ser pensada a partir do conceito de Gadotti (2008, p. 29), em que o/a professor/a é um *lecionador*. A centralidade do lecionador

está na relação entre o conteúdo e a sua transmissão e repetição, bem como no controle exercido através da avaliação, em que os aspectos quantitativos exercem preponderância.

Assim, urge impregnar o conceito de professor orientador como definiu a gestora coordenadora pedagógica Iris, por acreditar que “[...] o aluno tem de aprender por conta, a gente [...], o professor só tem que orientar, dando dicas e ele vai”. Isso requer a assunção de uma postura do/a professor/a como alguém que impregna de sentido e significado ao fazer pedagógico, em que ensinar-aprender são intrínsecos. E, de acordo com a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, para que esta realidade se concretize, faz-se necessário uma mudança, assim expressa: “[...] uma mentalidade que precisa ser mudada; muitas “coisas” estão instituídas”. Ousaria afirmar que para que, de fato, a mudança pretendida se processe, é de fundamental importância introduzir nesta reflexão uma categoria construída por Freire, presente em várias de suas obras e definida a partir do uso da terminologia *ser mais*.

Portanto, segundo esta categoria,

a vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de luta pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, 2008, p. 380).

Esta dimensão da especificidade e singularidade humana necessita estar presente nos processos de formação de professores e permear as reflexões sobre o papel relevante que a educação exerce na nossa existência. A partir desta abordagem humanista, conseqüentemente, a escola enquanto instituição social, através do envolvimento dos sujeitos, criará e desenvolverá as condições para redimensionar seus sentidos e significados no contexto da sociedade contemporânea.

A partir deste enfoque, possibilita-se a (des)construção das certezas que se fazem presentes em alguns discursos e nas práticas escolares de que “[...] muitas “coisas” estão instituídas”, conforme pontuou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. No entanto, rebate-se neste pragmatismo fundamentando-se na compreensão da constituição de nossa humanidade, como seres *inacabados e inconclusos* (FREIRE, 1996), sendo fundamental a inserção da perspectiva de formação permanente no tempo-espaço da escola.

Construída sob estes aportes teóricos, a formação permanente no tempo-espaço da escola, representa de fato a superação das crenças e posturas instituídas no contexto de algumas instituições de ensino da Educação Básica, em que ainda vigora a tradição na defesa pela estrutura disciplinar e curricular rígida. Em nome do reducionismo da docência e do

ensino, a frágil e equivocada crença de que “[...] *tu ensina e o aluno não aprende*”, confirma a presença de professores/as exercendo sua profissão com limitada ou praticamente ausência de pressupostos epistemológicos. E este é um dos desafios a ser pensado, analisado e encaminhado através dos/as gestores/as em coordenação pedagógica, conforme podemos observar a partir da construção do corpus dos textos, de acordo com os diálogos das gestoras no Círculo de Cultura.

2.1 “Nós fomos formados para sermos ensinantes”

Regina

A afirmativa que nomeia o subtítulo acima foi construída pela gestora coordenadora pedagógica Regina, no decorrer dos diálogos transcorridos em um dos encontros das gestoras no Círculo de Cultura, a partir da leitura do texto “A humana docência” (ARROYO, 2011, p. 50-67), em que a gestora coordenadora pedagógica Cleci destacou uma abordagem relativa à questão da distinção entre educação e ensino, segundo a análise do referido autor. De acordo com o mesmo, é possível perceber na LDB-93.94/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional essa distinção, a partir da seguinte afirmação:

Ao longo de vários artigos a LDB define as finalidades da Educação Infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional, Educação Superior, educação especial (sempre entendendo essas modalidades como educação). Em vários artigos, definirá as finalidades do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, não usando o conceito educação. Sempre que me aproximo da LDB sinto-me incomodado com essa segregação e me pergunto por que o trabalho de uma professora ou de um professor com a infância, com jovens e adultos, com universitários, é reconhecido como educação e o trabalho dos professores e das professoras com crianças, adolescentes e jovens não é reconhecido como educação, mas como ensino.

Talvez, para muitos de nós, esta clara distinção pontuada na análise do autor tenha até então passado despercebida, afinal, muitas vezes, são utilizadas diferentes terminologias sem necessariamente haver uma construção conceitual sobre as mesmas. E isso se relaciona diretamente às questões específicas da Educação Básica, visto que as críticas apontam justamente no caráter reducionista do ensino, em que os conteúdos assumem papel preponderante em detrimento da aprendizagem significativa dos/as educandos/as.

Este é um aspecto que merece ser pensado e analisado a partir do seguinte prisma: “essas diferenças de trato não são gratuitas, têm uma longa história de tensas concepções do que seja o educativo e de tensos processos de definição do papel social da escola primária,

desde as cadeiras de instrução pública até o atual Ensino Fundamental e Médio” (Ibidem, p. 50-51). Percebe-se nitidamente que as distinções tem um certo caráter ideológico, visto que se contemplarmos os sujeitos que estão inseridos nos espaços da escola pública, são filhos e filhas de trabalhadores/as e, segundo os parâmetros legais, todos têm direito à educação. O ponto crucial está em quais as especificidades e necessidades que a escola pública deve orientar seu papel social, a partir dos sujeitos nela egressos, e quais os processos necessários para a concretização do seu ideário na promoção da aprendizagem significativa de todos/as educandos/as.

Estas abordagens encontram-se na realidade deslocadas do eixo das discussões e dos estudos propostos pelos sistemas de ensino, principalmente se contempladas nessa observação as características da formação continuada propostas pelos sistemas de ensino. Conforme já exposto anteriormente, os sistemas de ensino permanecem focados em um modelo de formação continuada restrita a um saber-fazer, em que as normativas e prescrições direcionam as expectativas em implantar determinadas propostas de governo. Assim, incide-se na permanência e no fortalecimento das limitações à docência e ao ensino.

É importante destacar um outro aspecto que vem ao encontro desta abordagem e contempla o processo de reflexão decorridos ao longo dos diálogos construídos no Círculo de Cultura. É inerente a expressão da gestora coordenadora pedagógica Regina de que *“nós fomos formados para sermos ensinantes”*, em que além do aspecto legal há outro que fundamenta a própria origem da escola no contexto das sociedades ocidentais. De acordo com a análise de Henz (2003, p. 98),

para o paradigma da racionalidade do Ocidente, seguido desde o século XVII, o que existe são realidades isoladas, que funcionam como dados imediatos, testados e comprovados pela experiência através de procedimentos empírico- formais, diante dos quais o sujeito é chamado a ser um receptor passivo[...].

Uma concepção que vem ao encontro da visão exposta pela gestora coordenadora pedagógica Cleci, ao afirmar que *“se a criança vai à escola, ela aprende coisas que não fazem sentido ao seu mundo, porque há uma desvinculação entre a escola e a sua cultura³”*. Esse é um aspecto que vem sendo apontado nas críticas aos processos formativos dos/as professores/as da Educação Básica, em função de que a escola não superou a centralidade do seu trabalho na transmissão e reprodução do conhecimento. *“O autor fala também que é a questão do nosso processo de formação, nós fomos formados para sermos ensinantes”*, destacou a gestora coordenadora pedagógica Regina. *“Sim, de ensinar e fazer com que os*

alunos aprendam, tem uma cobrança para isso”, observou a gestora coordenadora pedagógica Iris.

O que realmente precisamos efetivar em nossas escolas é a necessidade na revisão das posturas e concepções, em relação ao entendimento sobre o que e como aprender significativamente. Nesse sentido, as gestoras coordenadoras pedagógicas destacaram a importância da vivência em situações fora dos muros da escola. Ideia defendida pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, ao entender que *“os alunos aprendem muito mais do que eu escrevendo [...]. Precisamos sair com nossos alunos de dentro da escola. Ir a shoppings, levá-los ao cinema*. Sua concepção enseja pela vivência em diferentes situações que, para ela, o educando possa *“[...] aprender a se manifestar [...]”*. Situação adversa, vivenciada em nossas escolas, em que muitas vezes *“os alunos precisam ler, escrever sobre coisas que não sabem, em que desconhecem”*, destacou a gestora coordenadora pedagógica Cleci. *“Precisamos ter uma base”*, como observou a gestora coordenadora pedagógica Regina, o que exige algum conhecimento prévio sobre o que se pretende desenvolver através desses recursos. Envolve uma relação mais próxima com os/as educandos/as, em que o/a professor/a *“teria pelo menos de ver como é, de se colocar no lugar do aluno”*, uma excelente perspectiva na visão da gestora coordenadora pedagógica Iris.

Esta capacidade não ocorre aleatoriamente, no entanto, necessita de um entendimento muito além do senso comum em que normalmente são tratadas algumas das questões que dizem respeito à relação entre educandos/as, educadores/as e o conhecimento. A lógica da escola trata o conhecimento como algo pronto, acabado e dado, conforme a sua rígida organização curricular e disciplinar, desencadeando na falta de entendimento dos/as educandos/as pela ausência de significados como são abordados. Cabe, nesta reflexão, o seguinte aspecto: *“reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento”* (ARROYO, 2011, p. 117).

Portanto, é imprescindível, na escola, através do trabalho dos/as professores/as, o reconhecimento das trajetórias humanas dos/as educandos/as, o que requer, segundo a gestora coordenadora pedagógica Iris, *“[...] se colocar no lugar do aluno”*. Uma postura que exige humildade em relação aos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos reais, com suas trajetórias de vida e suas marcas, ao invés da idealização em que são construídos no imaginário da escola, alguns estereótipos, causando dificuldades na relação entre os/as educandos/as e seus/as professores/as. Às vezes, pela dificuldade em perceber e entender as manifestações dos educandos, a primeira atitude é retirá-los da sala de aula, outras os

expulsando da escola, como também, exigir das famílias desprovidas das mínimas condições de vida, auxílio nas tarefas de estudo em casa.

O silenciamento e o controle de mentes e corpos têm ocupado um tempo significativo nas salas de aula, em que professores/as, em nome da tradição e da rotina, interpretam as reações dos educandos como inoportunas e ou inconvenientes. São ignoradas as tensões vivenciadas pelos educandos no seu cotidiano, e quando vem à tona, provocam algumas reações adversas. Em nome da autoridade e da supremacia do poder exercido por parte de professores/as, a solução mais fácil demanda uma atitude rápida e, até mesmo, menos conflitiva, em que são retirados da sala de aula os inquietos, os rebeldes ou *“os que estão incomodando”*, como expôs a gestora coordenadora pedagógica Cleci. *“Em uma turma [...] foram retiradas oito crianças da sala, porque, conforme o relato da professora, estavam ‘incomodando’.* Mas percebi, pela fala das crianças, que alguma coisa não estava em sintonia lá dentro”. Mas, *“primeiro a professora precisa conversar com os alunos. Não pode tirar da sala de aula”*, explicitou a gestora coordenadora pedagógica Regina. Um processo que demanda abertura ao outro, sob os fundamentos do diálogo.

Um princípio dialógico fundamenta a concepção da gestora coordenadora pedagógica Regina, no entendimento da necessidade da professora *“[...] conversar com os alunos”*. Segundo Freire (1980, p. 83), *“[...] o diálogo só pode existir com humildade, numa relação de encontro, e já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar [...]”*. Assim, a visão de que *“a professora precisa conversar com os alunos”*, nem sempre fundamenta as relações na escola. Pela dificuldade existente neste entendimento, algumas decisões recaem na responsabilização das famílias, ocasionando novos desafios, *“[...] aí a primeira atitude é [...], todos entram com os pais. Eu não concordo com essa posição assumida”*. Em nome da ordem, da disciplina, da obediência, da negligência em suas atribuições, a gestora coordenadora pedagógica Cleci trouxe à tona uma situação muito presente no contexto de vida de muitas crianças e adolescentes de nossas escolas, *“[...] o que vai acontecer? A surra! A primeira coisa que os pais vão fazer!”*.

São atitudes que refletem a ausência de conhecimento sobre as trajetórias dos/as educandos/as, pois ainda temos muito presente em nossas instituições de ensino da Educação Básica uma relação de caráter autoritária. Pelas características de nossa formação sócio-histórica, carregamos as marcas de inúmeras ausências, e uma dessas é a capacidade da escuta. A transferência de responsabilidades reforça o caráter extremamente opressivo das

relações no âmbito do espaço escolar, e, conseqüentemente, os/as educandos/as gradualmente construirão os mesmos significados nas relações com os semelhantes.

Nesse sentido, cabe destacar uma importante abordagem proposta por Arroyo (2004, p. 96), em que se refere acerca desta questão da seguinte maneira:

carecemos de uma tradição de escuta dos educandos. Ouvir suas trajetórias é muito, mas como reagiremos? A tendência é culpar os alunos (as), habitantes estranhos, mal agradecidos, não preparados para o que é próprio da instituição escolar e de seus profissionais: o trato com o conhecimento.

Essa negação na existência de sujeitos reais, com vida, histórias, são tão diferentes do imaginário construído por professores/as que preferem permanecer em suas salas de aula, centrados/as nos conteúdos da sua disciplina. Se por alguma razão se sentem importunados/as através das reações, das expressões e atitudes por parte de algum/a estudante, precisam ser encaminhados para um lugar “seguro”, tranquilo, como a biblioteca. A biblioteca da escola expressa a concepção de sala de aula de professores/as, em que normalmente o silêncio é a norma para a permanência no recinto.

“Silêncio, você está na biblioteca”. Normalmente são estas as palavras fixadas em cartazes nas paredes das bibliotecas das escolas, mas seu espaço vai além do silenciamento, conforme o entendimento da gestora coordenadora pedagógica Regina, em que destacou a importância na construção afetiva com o lugar. Em sua opinião, *“a biblioteca, é lugar de leitura prazerosa e não com raiva. Vai lá para castigo, nunca mais bota os pés”*. Uma situação que expressa a dificuldade no envolvimento com os/as educandos/as, em que *“alguém de fora tem de pensar”*, contemplou a gestora coordenadora pedagógica Cleci. E se *“você conversa com o aluno, dizem, que você só adula. Passa a mão “por cima”*. Nas palavras da gestora coordenadora pedagógica Emile, essa intermediação, através do serviço de orientação ou da coordenação pedagógica, ainda pode desencadear uma situação insatisfatória, porque *“provavelmente a atitude que você for tomar não vai ser a mais adequada ou não seja aquela que a pessoa”*, o/a professor/a, “gostaria”.

Através destas falas, as gestoras coordenadoras pedagógicas expuseram algumas das características do ensino de suas instituições, em que se percebe uma relação “antidialógica”, tendo em vista o afastamento do/a estudante do seu espaço e o isolamento em outro. Isto representa uma forma arbitrária e autoritária na resolução dos conflitos, ignorando as possibilidades de reflexão sobre as situações geradoras dos mesmos. Essa ausência de comunicação entre professores/as e estudantes traz em sua essência o predomínio do uso da

autoridade, em prol da obediência e do silenciamento. Corrobora nessa questão, o significado da terminologia *antidialógica* que, segundo Vasconcelos e Brito (2006, p. 45),

representa a falta de comunicação entre o professor e o aluno, configurando uma relação de superioridade, do professor sobre o aluno. Em outros termos, é a educação que mata a criatividade do educando e do educador ou que se reduz a fórmulas prontas.

Em algumas situações, as características desta postura autoritária, ausente de diálogo na relação entre os sujeitos, ultrapassam os limites da sala de aula, estando também presente na atitude e no discurso de gestores/as em direção de escola. Este aspecto foi abordado pela gestora coordenadora pedagógica Regina, através da expressão de uma gestora em direção, ao advertir um estudante utilizando-se das seguintes palavras: *“aqui não é teu lugar. A escola não é lugar para ti!”*. A partir de sua palavra, a gestora coordenadora pedagógica Regina aponta a ausência de diálogo na relação da escola com os/as educandos/as, bem como com suas famílias. Na opinião da gestora coordenadora pedagógica Cleci, esta reação evidencia o caráter seletivo e excludente que a escola mantém, sendo necessário redimensionar, segundo seu entendimento de que a escola *“precisa se aproximar dos pais; trazer os pais para dentro da escola, saber o que a escola faz. Cada professor(a) deve apresentar seu trabalho, como que vai ser”*.

Nesta perspectiva, a gestora coordenadora pedagógica Cleci buscou alguns elementos que precisam estar presentes no contexto das escolas, tornando-a um lugar significativo para todos. Mas, para isso, conforme seu entendimento, *“a escola precisa ter clareza do que ela quer naquela comunidade”*. Um aspecto que toca numa questão essencial, visto sob a análise da gestora coordenadora pedagógica Emile, *“mas aí tem de ter também o professor que queira abrir a sua sala para os pais”*. No entanto, nem sempre essa opinião é unânime no contexto escolar, pois conforme contemplou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“é que na verdade a escola se fechou muito, com o medo da crítica. Têm professores que não aceitam [...]”*.

Denota-se, através das falas das gestoras coordenadoras pedagógicas, uma relação ambivalente entre a escola e a comunidade escolar, visto a resistência por parte de professores/as em realizar uma aproximação e maior envolvimento com as famílias. Isso revela, de certa forma, uma postura desvinculada dos princípios que regem uma gestão democrática em uma sociedade assim constituída, segundo as prerrogativas constitucionais atuais. Nesse sentido, faz-se necessário repensar acerca dessas posturas e frisar a importância da escola em construir significado à existência das pessoas, a partir de um princípio defendido

por Freire (1998), na sua defesa pela escola pública. Seu engajamento a favor da escola democrática, expressa a seguinte concepção:

De uma escola que, continuando a ser um tempo-espaco de producao do conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar ja não pode ser este esforço de transmissao do chamado saber acumulado, que faz uma geracao à outra, e aprender não é a pura recepcao do objeto ou do conteudo transferido (Ibidem, p. 6).

O embate existente entre o que a escola representa para a vida dos educandos/as e educadores/as vincula-se à ausência da prática democrática, sendo expostas ou veladas, dependendo da maneira como se processam no âmbito das relações entre os sujeitos e o conhecimento. Então, pensando a partir desse ângulo, trago alguns questionamentos expostos pela gestora coordenadora pedagógica Cleci que poderiam estar na pauta das reflexões nas reuniões pedagógicas de professores/as, construídos através de uma conversa com uma turma de crianças na escola em que atua. Assim foi expondo no Círculo de Cultura, as seguintes indagações e respostas dadas pelas crianças: *“Por que vocês vem à escola? Para estudar! Mas estudar para que? Para aprender! Mas aprender o que? Ler! [...] Escrever”*.

Mas todos sabemos que nem todos os meninos, e nem todas as meninas e jovens, de maneira geral, gostariam de estar na escola, conforme pontuou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, *“[...] por que o Conselho Tutelar obriga, o juiz obriga, o promotor obriga”*. E ainda, conforme a gestora coordenadora pedagógica Regina destacou, *“[...] a ficha FICAI”³*, que coloca o item da obrigatoriedade em prática, evidencia a incoerência da própria escola ao afirmar que *“a escola não é lugar para ti!”*. Isto evidencia que estamos vivendo um grande impasse nas nossas escolas.

Estas questões revelaram aspectos importantes em relação às atribuições da escola, extremamente reducionista e sem um papel definido pelos sujeitos inseridos nos seus espaços, educandos/as e educadores/as. Para alguns, de acordo com a fala da gestora coordenadora pedagógica, Regina, *“eles”* vêm para a escola, *“mas gostariam de estar trabalhando, como tinha anos atrás, vocês lembram dos guris que vendiam picolé, ajudavam nas oficinas? Hoje não pode!”*. Na visão da gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“as famílias mudaram. Que casa é essa em que vivem os alunos? Hoje os lares são diferentes”*. Nossas falas transitaram pelo universo das características das famílias no contexto atual, e trouxeram à tona alguns

³ A Ficha de Acompanhamento da Frequência Escolar (FICAI) é um documento padrão, obrigatório e disponível no site do Ministério Público para as escolas encaminharem ao Conselho Tutelar os respectivos alunos que apresentam faltas consecutivas. Convém destacar que a referida ficha somente deverá ser encaminhada ao órgão responsável, após a escola ter realizado contato com a família e ou responsável pelo aluno e não ter obtido retorno após ter sido realizado várias e diferentes tentativas.

aspectos vivenciados pela gestora coordenadora pedagógica Regina, ao recordar que, durante parte da adolescência e na juventude, fora estudante e trabalhadora. Assim, pronunciou-se: “[...] *com doze anos já queria ter minha independência, queria fazer minhas coisas. Mas o dinheiro que eu ganhava, eu guardava para um dia fazer a faculdade. Mas eu sei, hoje o trabalhar de nossos alunos é outro. Hoje você vê mais o homem saindo da escola para trabalhar*”.

Foram falas que mexeram em nossa memória e trouxeram as imagens de muitos/as educandos /as que sobrevivem às custas de enormes sacrifícios para conciliar o trabalho com os estudos, sendo que, para muitos, já têm início na infância. Dessa forma, entende-se que é de suma importância a assunção de uma postura que exponha as mazelas perversas de nossa sociedade, a qual expressa a partir do seguinte posicionamento:

Denunciar essa sociedade é também tarefa nossa. Tentar recuperar a humanidade e dignidade que lhes é roubada é de ofício de tantos profissionais dedicados aos cuidados e à formação da infância e adolescência. Assumir a responsabilidade coletiva que nos corresponde é mais profissional do que julgá-los, condená-los e expulsá-los da escola. Perguntar-nos se ao menos a escola poderia ser um espaço humano, de dignidade, socializador de outros valores e condutas, é próprio de educadores (ARROYO, 2004, p. 46).

Se de fato compreendêssemos a profundidade da docência e a complexidade de questões envoltas no processo de ensino-aprendizagem, com certeza teríamos outra característica de educação. Para que essa realidade possa ser construída, lança-se um desafio aos gestores dos sistemas públicos de ensino e gestores/as escolares, o da superação dos modelos de formação continuada de caráter normativo e prescritivo. Isto representa a possibilidade de promover espaços coletivos de reflexão-crítica em que os docentes possam assumir-se a condição de sujeitos aprendentes, repensando sua prática pedagógica sob a perspectiva de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47).

É interessante observar este paradoxo entre o que se propõe em relação à formação de professores como possibilidade de superação do reducionismo da docência e do ensino e a representação social da escola pensada a partir das vivências de algumas famílias. No imaginário de alguns, a escola ainda exerce um certo poder no controle disciplinar, principalmente da infância, e isso se fez presente no diálogo construído entre as gestoras coordenadoras pedagógicas ao entrelaçarem as questões da obrigatoriedade da frequência e as funções da escola no contexto atual. Assim, em um momento dos diálogos no Círculo de Cultura, enquanto conversávamos sobre as diferentes atribuições que a escola assume como um todo, um relato interessante soma-se à perspectiva acima exposta.

De acordo com a gestora coordenadora pedagógica Cleci, “em uma visita realizada à casa da família de dois alunos” percebeu que havia, no discurso dos responsáveis, a escola com uma função em “colocar ordem, limites [...]. Tu vai ver lá na escola, lá tu vai aprender”. No imaginário de algumas famílias, com as quais convivemos em nossas escolas, persiste a ideia da escola como reguladora do comportamento e com a função disciplinar. Muitas vezes precisamos fazer “o que eles não conseguem fazer em casa, eles querem que a escola faça”, como expressou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. Isto nos revela os impasses vividos no âmbito da escola que precisam ser redimensionados e questionados a partir da reflexão-crítica acerca das características de nossa formação sócio-histórica, além de que desafia aos docentes se projetarem em relação ao seu papel na sociedade.

Portanto, é preciso fazer deste princípio elemento fundamental e central das práticas educativas, primando pela construção de uma nova cultura^{4*} escolar em que os/as educandos/as e educadores/as se envolvam afetivamente e criticamente pela sua formação. Ao projetarmos tais perspectivas, possivelmente ficarão excluídas dos nossos discursos algumas falas em que pesa a obrigatoriedade e a perda de sentido de ir à escola, conforme o relato da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. “A questão da obrigatoriedade de ir ao colégio [...] Desde que a gente se conhece por gente, vai automaticamente e não sabe por que. E os alunos[...] O que eu estou fazendo aqui? Prá que?”

Essas são algumas das questões instigantes que estão entrelaçadas às prerrogativas legais instituídas à educação como um direito de todo o cidadão e dever do Estado. O princípio do Estado democrático é uma concepção muito recente em nosso país, e sendo a educação um direito garantido através desse, entende-se que todos os cidadãos teriam de ser amplamente contemplados. No entanto, o direito por si só é muito vago, visto a expressividade das falas das gestoras coordenadoras pedagógicas em que revelam a questão da obrigatoriedade sem necessariamente esta vinculada à concepção de permanência e aprendizagem significativa dos sujeitos. Esta relação pode ser compreendida a partir das características da inserção da escola no contexto da sociedade brasileira, conforme propõe Arroyo (2011, p. 51):” ao longo de nossa história há resistências para que o povo vá à escola,

⁴ De acordo com Santos (1996, p.45), “Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade”..

mas há maiores resistências para que seja instruído, prefere-se que seja ‘educado’ em uma ambígua e adestradora concepção de educação”.

Uma concepção que vem ao encontro do imaginário da sociedade, que ainda carrega os resquícios de uma cultura centrada no papel da escola como responsável pela transmissão e repetição dos conteúdos. Apesar de existir um movimento contrário à construção de novas possibilidades de aprendizagem, alguns/as educadores/as e gestores/as escolares vivenciam situações que reforçam a crença na escola como um espaço privilegiado de aprendizagem. De acordo com a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, é visível na postura de alguns pais essa crença, pois “[...] existe uma cobrança, pela aula em sala de aula [...]. Uma mãe reclamou na reunião que o sábado letivo que eles querem que seja aula dentro da sala de aula”. Isto de fato representa uma questão que tem longa tradição na nossa concepção de escola, e precisa ser colocada em pauta nas conversas e nas trocas estabelecidas com as famílias de nossas crianças, adolescentes e com os jovens de nossas escolas. “Ela disse, não, a gente considera aula na sala de aula [...]”⁵. “A questão é os dias letivos”, destacou a gestora coordenadora pedagógica Emile, “Sim”, observou a gestora coordenadora pedagógica Cleci e questionando, “mas isso [...], mas o que é uma aula?”.

Freire (1994, p. 124) em sua vivência no Serviço Social da Indústria (SESI)⁶, relata sobre as inúmeras oportunidades de aprendizagens realizadas com os pais, desde a questão sobre os castigos físicos e as punições, como na própria concepção sobre o ensinar e o aprender. A visão de muitos pais na época é que seus filhos deveriam aprender como eles aprenderam, conforme aponta em seu texto:

[...] a exigência que nos faziam para que seus filhos aprendessem com a Carta do ABC, levou largo tempo em debate. De vez em quando, um deles voltava ao mesmo argumento de sempre. “Meu avô aprendeu assim. Meu pai também. Eu aprendi desse jeito. Por que meu filho não pode?”

Na essência, o que carregamos sobre os sentidos da escola são as marcas das ausências. Ausências de vivências significativas, dado à relevância aos rituais, ao controle, e ao próprio sentido do aprender. Por isso, aos escutarmos os pais cobrando mais aulas em sala de aula, solicitando a aplicação de exercícios para a memorização dos conteúdos, podemos

⁵ A escola, através da equipe diretiva e coordenação pedagógica, juntamente com os alunos foram mobilizaram-se e foram até o centro da cidade participar do momento, pela importância histórica do local. A gestora coordenadora pedagógica Rejane relatou a participação da escola na inauguração da Avenida Rio Branco que foi restaurada em dias anteriores. Sendo escola da rede pública municipal a Secretaria de Município da Educação estendeu convite à comunidade escolar para participar do evento.

⁶ No período de 1947, ao assumir a direção do Setor de Educação do SESI em Pernambuco, Freire realizou um trabalho de aproximação da escola com a família. Esses encontros foram intitulados de “Círculo de pais e professores” (KOTSCHO, 2007, p. 09).

também pensar sob a perspectiva da ausência de participação democrática nos espaços escolares. As vozes dos pais, muitas vezes são ecoadas como reclamação ou solicitação no final de todo um percurso para a entrega dos resultados em forma de notas, se o/a filho/a aprendeu ou não os conteúdos “dados”.

As ausências se devem pelo fato de nossas escolas trabalharem isoladamente das famílias, algo muito ligado à tradição de nossas concepções sobre a educação. Gadotti (2008, p. 93), destaca que a escola, “como instituição social, depende da sociedade e, para mudar-se, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população”.

Assim, muitas vezes os/as professoras/as deparam-se com situações em que os pais solicitam a utilização de algum recurso que possa auxiliar seus/as filhos/as na compreensão dos conceitos, sendo importante realizar algumas aproximações para desconstruir as imagens que foram sendo elaboradas no decorrer de nossa história sobre o ensino e o trabalho docente. Diante da fala de um pai solicitando “[...] *um questionário para eles responderem, para estudar História*”, a gestora coordenadora pedagógica Cleci percebeu como o próprio conceito desta área do conhecimento, em específico, está reduzido à memorização, e repetição, no ensino restrito dos conteúdos. No entanto, ao propor “*não [...], isso é do nosso tempo, do meu tempo, eu sou mais velha que o senhor [...]. Isso é do meu tempo. Hoje não se trabalha com questionário, hoje é o contexto, é a leitura do texto de jornal, por exemplo, é tirar as ideias [...]. “Ah!, mas eles não conseguem”*”- falou o pai. “*Mas temos de começar a fazer*”. Se não rompermos com estas e tantas outras questões que se fazem ainda presentes no nosso ensino, centrado em um modelo pragmático, ou de “[...] *robotização; a técnica*”, conforme a crítica anteriormente apontada pela gestora coordenadora pedagógica Regina, continuaremos reduzindo o ensino à transmissão, a um saber-fazer; meramente ensinantes.

Os desafios da docência no contexto atual colocam em evidência a necessidade de superação dessa concepção de ensino e prospectiva à dimensão em que o/a professor/a assuma uma postura dialógica, aberta, curiosa e indagadora. Essa dimensão envolve a capacidade do/a professor/a mobilizar-se para assumir sua condição de sujeito em permanente processo de aprendizagem, tornando possível, então, impregnar de sentido o ato de estudar por parte dos/as educandos/as. A superação da postura e crença do/a professor/a de ser ensinante fundamenta-se na premissa de que “o professor precisa ser um aprendiz sério e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos” (FREIRE & SHOR, 1986, p. 18-19).

Assim, reitera-se a preocupação na superação do foco do trabalho educacional do ensinar para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender na escola contemporânea. Uma superação possível de ser construída através da curiosidade, entendido como “o elemento propulsor do conhecimento, que estimula a reflexão crítica e afasta o comodismo e a passividade da educação bancária”, conforme a etimologia proposta por Vasconcelos e Brito (2006, p. 68). E essa expressão vem ao encontro da postura assumida pela gestora coordenadora pedagógica Regina, ao destacar em um dos encontros do Círculo de Cultura sua preocupação em realizar esse movimento pela busca pelo conhecimento, em *ser mais*.

Uma abordagem extremamente significativa que identificou as gestoras coordenadoras pedagógicas através da busca pelo *ser mais*, envolvendo-se nos encontros do Círculo de Cultura, participando de eventos em diferentes modalidades, entendendo-os como imprescindíveis ao processo de formação permanente. Assim, ao referir-se sobre a sua relação com esse processo de busca, a gestora coordenadora pedagógica Regina destacou: “*Eu poderia ser uma daquelas ‘professorinhas’, desculpe a palavra, mas é, que vai dá tua aula e vai prá casa, depois no outro dia vai lá dá tua aula [...] Não! Estou fazendo esse novo curso de coordenação pedagógica; estou fazendo um artigo para o curso de gestão*”⁷. A necessidade de superação de nossas certezas ocorre quando “*não conseguimos mais dar conta, a rotina vai empobrecendo o discurso[...]*. Situação experienciada pela gestora coordenadora pedagógica Cleci: “*Não conseguia visualizar meu trabalho [...] Hoje, priorizo minhas leituras. Estou mais fortalecida*”. Isto reitera a importância da formação permanente dos/as gestores/as escolares, desencadeando possibilidades de outros/as professores/as aderirem ao processo. Ao pontuar, em sua fala, sua opinião em relação à necessidade de superação da rotina em que muitas vezes impera no cotidiano escolar, a gestora coordenadora pedagógica Cleci abordou, a partir da sua relação com a academia a seguinte necessidade: “*[...] se distanciar um pouco da escola, ir para a universidade, ver outro mundo, escutar outras falas. E aquilo ali, parece que me alimenta quando volto à escola. É um movimento de passagem que se faz. E é esse movimento que sempre digo: gurias precisamos voltar a estudar!*” Um chamamento a todos/as professores/as, e que se faz extremamente necessário frente aos desafios da escola na conjuntura atual.

⁷ A gestora coordenadora Regina referiu-se ao curso de coordenação pedagógica promovido pela SEDUC-Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, sob a orientação da UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A formação na modalidade de Educação a Distância (EAD), foi oferecida a todos os gestores das escolas públicas da rede estadual de ensino.

São perceptíveis as mudanças que vivenciamos no contexto da sociedade do século XXI, que se caracteriza pelas constantes inovações, principalmente se destacarmos os avanços tecnológicos, os quais possibilitam novas formas de interação e de aprendizagem. Essas mudanças implicam em novas formas de pensar sobre a existência, criando-se novas possibilidades de enfrentamento do novo e do desconhecido. Compreendendo a existência a partir do inacabamento, conforme a perspectiva de Freire(1996), entende-se que o ser humano necessita do conhecimento como algo inerente à sua vida, pela sua capacidade singular de (re)criar e transformar.

Nesse sentido, a formação permanente significa a superação das concepções e posturas do/a professor/a *ensinante*, ou *lecionador*, congregando valor à sua capacidade de exercer autonomamente a docência a partir do processo crítico-reflexivo. Assim, reitera-se a importância da escola ser pensada a partir dessa perspectiva, efetivando na prática o princípio democrático em ser um espaço em que se aprende e se ensina significativamente. Esta concepção implica na superação do discurso e da prática de professores/as ainda centrados/as em um saber-fazer, sendo um dos aspectos contemplados como mote na continuidade da construção deste texto, a partir da crítica realizada pela gestora coordenadora pedagógica Emile.

2.2 “O que os professores estão querendo mesmo é que se mostre na prática como fazer as coisas”

Emile

A partir dessa abordagem é possível perceber a concepção de ensino restrita a um saber-fazer, em que a prática pedagógica se desenvolve de maneira descontextualizada e fragmentada, centrada na transmissão e repetição automática de informações. Esta afirmação vem ao encontro da perspectiva de Freire (1983, p. 53), ao afirmar que “as receitas de outros não frutificam. Deformam-se na retificação que lhes faz a realidade”. Isso nos remete à compreensão de que cada realidade tem sua própria especificidade e precisa ser pensada a partir dessa dimensão, situando os sujeitos sócio-históricos como protagonistas do processo.

Por isso, é de suma importância analisar alguns aspectos relativos às limitações teórico-práticas de professores/as que desenvolvem a atividade pedagógica a partir do pragmatismo do ensino focado na repetição automática e com as abordagens descontextualizadas. De acordo com essa perspectiva, o foco está no saber-fazer, em que a

memorização de informações assume papel preponderante, o que justifica a necessidade de aprender na prática, conforme a ênfase dada pela gestora coordenadora pedagógica Emile ao situar as perspectivas de formação continuada de professores.

Na tentativa de desconstrução dessa concepção de formação continuada, entende-se que, inicialmente, os/as professores poderiam ser desafiados a refletir a partir da realidade em que se encontram, com seus paradoxos e desafios. Essa possibilidade encontra sustentação na ideia de que a formação continuada pensada e concretizada no âmbito da escola “desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a **formação a partir de dentro**, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores” (IMBERNÓN, 2010, p.29, grifo do autor).

Portanto, a partir desta perspectiva, a formação continuada poderá desencadear na construção de uma dimensão mais ampla, conforme a proposta desta pesquisa, em torná-la permanente pela singularidade e especificidade da constituição humana, do *inacabamento*. A formação permanente, segundo este princípio freireano, tem como sustentáculo a seguinte dimensão:

Para Paulo Freire, é impossível entender o fenômeno educativo sem compreender o ser humano e seu ser no mundo. Não nascemos humanos. Somos o que a educação faz de nós. Nós somos seres educáveis porque nossa existência é marcada pela incompletude, pela abertura (TROMBETA, 2008, p. 228).

Assim, reitera-se a importância desta concepção de formação incorporar-se nos parâmetros das propostas desenvolvidas pelos sistemas de ensino e, principalmente, no âmbito das instituições da Educação Básica, situando os/as professores/as como sujeitos aprendentes em processo permanente. Ao pontuar a necessidade da formação permanente assumir a dimensão da humanidade em processo de constituição, como seres inacabados e inconclusos, entende-se que a escola possa se efetivar em um espaço-tempo de aprendizagem. Essa pode ser assim entendida a partir do pressuposto de Freire, em que, segundo a sua etimologia, significa um “[...] espaço de relações sociais e humanas” (In.Gadotti, 2008, p. 166).

Portanto, partindo desses pressupostos, proponho uma reflexão acerca das abordagens dos diálogos construídos pelas gestoras coordenadoras pedagógicas no decorrer dos encontros do Círculo de Cultura, revelando as incongruências muito presente nos discursos de professores/as em relação às expectativas de formação continuada. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica Emile abordou que é comum ouvirmos críticas em relação aos

processos formativos dos professores da Educação Básica no âmbito da formação continuada, de que “[...] *fica na teoria, não veem a prática, porque o que os professores estão querendo mesmo é que se mostre na prática como fazer as coisas. [...]. Que é pronto, é uma receita, digamos assim*”. Esse modelo de formação se faz presente nas falas de professores/as, revelando limitação de caráter teórico crítico-reflexivo no exercício da docência. Mas, “*quem é profissional que está hoje na escola? E o que a escola oferece para o aluno?*” Um importante questionamento da gestora coordenadora pedagógica Cleci, sendo socializado pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, ao definir que o ensino desenvolvido de maneira geral nas instituições da Educação Básica ainda se caracteriza em ser “[...] *muito centrado no tradicional*”.

Nessa delimitação do ensino, entrelaça-se a concepção de Arroyo (2011, p.29), em que afirma “somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora”. Na escola, desenvolvem-se algumas práticas que reafirmam as imagens construídas, de um profissional centrado no *tradicional*, pois “*as coisas são repetitivas*”, comentou a gestora coordenadora pedagógica Emile, em que, continuou, “*espera acontecer e a metodologia é igual, não usa de estratégias diferentes*”. Assim, como a avaliação, em que, de acordo com a gestora coordenadora pedagógica Regina, “*as mesmas provinhas [...]. A avaliação paralela, que deveria ser contínua. Mas os colegas continuam fazendo três provas e lá no final do trimestre. Não é durante o processo?*”

Um modelo de aprendizagem tradicional, está intrínseco a uma concepção de avaliação mecânica e tradicional, em que se desconhece o significado de “*processo*”, fortalecendo a concepção “*bancária de educação*” (Freire, 1987, p.58), “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Assim, os conteúdos escolares assumem uma dimensão estática, desprovida de significados, sendo transmitidos para a reprodução e com o objetivo de avaliar. Uma característica de avaliação sustentada em um modelo de aprendizagem comportamental, em que o objetivo principal é quantificar os resultados.

Mas existem outras possibilidades, conforme propôs a gestora coordenadora pedagógica Iris, em que “[...] *o aluno deva escrever; ele deve escrever, aí você pode ver se houve ou não aprendizagem*”. No entanto, “*se a resposta não está no texto, eles não sabem responder além do que está no texto, aí está a dificuldade*”, observou a gestora coordenadora pedagógica Cleci. “*Não estão acostumados, porque não é cobrado*”, observou a gestora

coordenadora pedagógica Luisa Rosa. Uma fala que provocou novamente a gestora coordenadora pedagógica Iris, sustentando a visão de que, *“é escrevendo que a gente aprende, resumindo, colocando as ideias no papel”*. Nesse sentido, nos auxilia nessa reflexão a seguinte perspectiva de Freire (2001, p. 158), *“somente se pudermos ler a realidade, seremos capazes de compreender as palavras, o texto. Ler um texto requer não somente a leitura das palavras, mas também a leitura interpretativa do contexto”*.

O cerne da questão da leitura e da escrita está no formalismo imposto pela escola, e a desvalorização dos conhecimentos prévios sobre os mesmos. A desvinculação da leitura e da escrita do contexto da vida dos/as educandos/as, assim como também, na restrição do uso de conceitos construídos a partir das vivências dos mesmos, em função da padronização, impondo limites ao processo criador do educando. Talvez, a escola esteja trabalhando com um perfil ideal de educando/a e de acordo com essa projeção, muitas das capacidades dos mesmos não estão sendo contempladas. Infelizmente temos presente o ideal de estudante, o bom, o calmo, o quieto, enfim, ainda se trabalha na perspectiva da idealização.

No entanto, os/as educandos/as são outros/as, e esta é a realidade da escola atual. *“Agora [...]”* expressou a gestora coordenadora pedagógica Regina, *“[...] estamos com alunos que estão cada vez mais agitados, sem limites. As crianças do primeiro ano estão muito inquietas, elas não sabem sentar. Há muita inquietude nas crianças pequenas. Eles não sabem o horário da biblioteca. Mas o grupo do terceiro ano é bom”*. Nossas falas foram revelando as concepções sobre os/as educandos/as, e percebemos muitas aproximações nos discursos construídos a partir do nosso olhar com os discursos de professores/as. Assim, como as crianças de *“comunidades mais pobres têm mais problemas, mas porque aparecem mais”*, destacou a gestora coordenadora pedagógica Cleci. Assim como também, observou a gestora coordenadora pedagógica Regina, *“algumas professoras não saem com os alunos da escola, e sempre insisto para levarem ao teatro, a lugares fora da escola”*.

Quantas revelações instigantes e emblemáticas fizemos de nossas escolas. Percebe-se o quão próximas são as características das escolas na maneira como concebem os/as educandos/as, e suas expectativas em relação às posturas e crenças arraigadas a um padrão ideal. Através das práticas educativas, construídas a partir das concepções e crenças de uma idealização de educando/a, instituem ao mesmo tempo a padronização do conceito da instituição escolar. A escola apresenta características padronizadas, basta observar alguns aspectos de sua estrutura física e as práticas educativas desenvolvidas. Essa prerrogativa fundamenta-se na seguinte análise proposta por Arroyo (2011, p. 152):

As práticas na escola se impõem a nosso olhar com tanto destaque que parecem ter existência própria. Estão tão previstas, repetidas e ritualizadas que se impõem aos mestres, alunos e às famílias. As formas físicas das escolas e as formas de fazer dos docentes são tão parecidas em países tão distantes que são a marca identitária da escola e dos mestres. Até a estrutura arquitetônica, a estética são iguais. “É uma escola”, percebemos logo, esteja na favela, no campo ou na cidade. As leis, os regulamentos e regimentos institucionais até o ordenamento das carteiras são a arquitetura identitária da escola. Como são iguais os rituais do para casa, dever de casa e até as mochilas escolares de qualquer supermercado do mundo! Como são iguais os uniformes, as salas de aula, os gestos dos gestores! Até a indisciplina dos alunos e as greves dos professores são iguais.

Tudo é tão igual, por isso alguns/as professores/as ainda clamam por modelos, pelas receitas, “[...] *que se mostre na prática como fazer as coisas*”, como expressou a gestora coordenadora pedagógica Emile. Como também, destacou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, quando o/a professor/a não consegue resolver uma situação em sala de aula, delega funções para o setor de coordenação pedagógica, em que “*você tem que ter a solução para os nossos problemas*”. Uma atitude que demonstrou a dificuldade da professora em ouvir e perceber as razões do problema em questão. E, ainda, temos aqueles que “*reclamam, reclamam de tudo, sempre acham o que reclamar. Mas se você pede uma ajuda, ou alguma sugestão diferente, dificilmente acontece*”, concluiu a gestora coordenadora pedagógica Emile. Algumas situações tornam-se rotineiras e, até mesmo, desgastantes, sendo necessário “[...] *dar um afastamento [...], se distanciar*”. Um distanciamento necessário, conforme o entendimento da gestora coordenadora pedagógica Cleci, “*porque se você ficar muito dentro do problema, dentro do círculo, não vê mais solução [...]. Quando você volta a estudar, você estuda o problema*”.

É justamente o que o modelo de educação tradicional não possibilita: estudar a realidade, investigá-la, entendê-la e provocar um movimento de busca, a partir da reflexão-crítica, para transformá-la. Entende-se que uma das questões envoltas à permanência de muitas posturas e ideias estão vinculadas aos resquícios da formação inicial em que parte de professores/as ainda exercem a docência, conforme os pragmatismos da Lei 5692/71. De acordo com os fundamentos da mesma, permanece impregnado um modelo de ensino focado no domínio técnico-científico de conhecimentos descontextualizados e com fins práticos, sem vinculação às especificidades e necessidades dos sujeitos.

Assim, de acordo com essas características, tem-se a seguinte implicação:

temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento neoliberal. O entulho desses tempos ainda invade os pátios das escolas e dos cursos de formação, das grades, do ordenamento curricular [...] (Ibidem, p. 77).

Permaneceram muitos resquícios desta Lei, tanto nas concepções e posturas dos/as professores/as, sendo fortalecidos através da estrutura dos sistemas de ensino, em que de acordo com o entendimento da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, *“no estado e no município é a carga horária excessiva. Temos vinte, quarenta horas fechadas. De vinte horas semanais, dezesseis devem ser cumpridas em sala de aula”*. Além de que, em muitos casos, os/as professores/as *“precisam correr de uma escola para outra [...]”*. Situações que fortalecem as concepções em torno da necessidade de um saber-fazer; infelizmente, nessas condições, muitos/as professores/as tornaram-se aulistas.

Segundo Arroyo (2011 b, p. 25),

o termo aulista é a síntese: passar a matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo.

São estas marcas que carregamos no decorrer da nossa história, reduzidos a transmissores de conteúdos, reproduzindo saberes prontos e acabados. Marcas que estão presentes também em nossa memória sobre a escola da nossa infância e adolescência, como permaneceu para Freire (1994, p. 36), ao recordar sua escola e as palavras *“repete, repete, que tu aprendes, era a sugestão mais ou menos generalizada no meu tempo de menino”*.

Situação que persiste e resiste ao tempo, tomando forma diferente através da oficialização e direcionamento das políticas atuais através dos instrumentos de avaliação externa, como a Provinha Brasil e a Prova Brasil. A partir destes instrumentos são calculados os índices de desenvolvimento da educação básica, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), gerando uma série de mudanças nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, no âmbito das escolas. De acordo com a análise de Hypólito (2010, p.1342), isso significa que,

a introdução de um sistema bastante amplo centrado numa ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos.

Através desses mecanismos de controle externo, estamos novamente fechando e restringindo à docência e o ensino, tendo como referências o desenvolvimento das

“competências e habilidades”⁸. Agora, as exigências para o ensino-aprendizagem dos educandos apresentam novos patamares, mas com a velha roupagem dos conteúdos. Há um direcionamento, de quais conteúdos devem ser ensinados pelos/as professores/as e aprendidos pelos/as educandos/as da Educação Básica da rede pública de ensino.

São os índices dessas avaliações que passaram a definir se os estudantes brasileiros sabem ou não sabem. Mas sabem e não sabem o que? Agora, as crianças de nossas escolas, precisam “*aprender geometria, porque cai na prova Brasil!*”, uma preocupação da gestora coordenadora pedagógica Regina, e “*os (as) professores (as)*”, continuou “*precisam ensinar para as crianças como interpretar gráficos. Na reunião, vamos trabalhar a questão do IDEB*”. Além do mais, a gestora coordenadora pedagógica Cleci destacou sua preocupação com os aspectos da linguagem, em “*as questões não envolvem interpretação são praticamente dirigidas e estão no texto [...]*”. Situação adversa, conforme entendimento da gestora coordenadora pedagógica Emile, pela situação vivenciada por parte dos/as educandos/as que conseguem prestar exames vestibulares, em que, segundo a mesma, “*quando o aluno vai fazer o vestibular, lê, chega à metade do texto e não lembra mais o que leu*”.

Assim, vê-se um direcionamento no ensino dos conteúdos a partir das questões postas nas avaliações externas. Percebem-se as discrepâncias já desde o início do processo de escolarização dos estudantes. Nos anos iniciais do ensino fundamental, reduz-se ao domínio básico dos conceitos linguísticos e matemáticos. Estuda-se o que será cobrado nas avaliações, para atingir os índices do IDEB.

Conforme o exposto, o direcionamento das políticas públicas a partir das orientações econômicas, extremamente focadas nos resultados, revela uma questão que precisa ser estudada na escola. É extremamente importante realizar no contexto das escolas uma reflexão em torno das questões circunscritas aos índices das avaliações e o quão são reveladoras se pensadas a partir do seguinte prisma:

pesquisas mostram que os piores resultados nas avaliações escolares e oficiais e as maiores taxas de reprovação estão nos coletivos pobres, negros, das periferias e dos campos. As mesmas vítimas de tantas segregações históricas. Na escola aprendem uma lição histórica: nem o esforço de tantos docentes decidirá o jogo de suas vidas coletivas (ARROYO, 2011, p. 63).

⁸ Competências e habilidades têm origem no contexto empresarial e definem uma dimensão mercadológica da gestão escolar. Seus princípios são a flexibilidade, adaptação com rapidez e eficiência a situações novas. Além de desenvolver a capacidade em criar respostas para situações imprevistas (KUENZER, 2002, p. 77-94).

A preponderância dos aspectos quantitativos como referência, nos indicadores da qualidade da Educação Básica, são extremamente reducionistas por conferir o caráter conteudista e restrito do ensino em desenvolver estratégias na memorização e repetição dos conceitos. São algumas das implicações que acabam reduzindo o ensino e a docência na transmissão e repetição de conhecimentos. Portanto, entende-se que os dados numéricos, expressos através dos índices, bem como a limitação conceitual das referências previamente definidas nos instrumentos das avaliações externas, demonstram uma perspectiva extremamente reduzida da educação e permanecem aquém das soluções necessárias.

De acordo com os mecanismos de controle exercido pela avaliação externa, a escola gradualmente vai perdendo seu poder de autonomia, conforme proposições legais, pois na prática, o que se percebe é o atrelamento dos conceitos superpostos de maneira uniforme e padronizada. Ou seja, acaba reforçando o direcionamento do ensino e da docência à transmissão e repetição mecânica dos conteúdos e, ao mesmo tempo, repercute na concepção de formação continuada, centrada no saber-fazer.

Este aspecto foi contemplado em um dos nossos encontros no Círculo de Cultura, onde conversamos e expressamos as nossas insatisfações em relação à condução do processo e os obstáculos financeiros presente nas formas de encaminhamento da formação continuada no contexto da escola. Destaco a referência de formação continuada, pelo significado da mesma na situação em que é orientada pelos sistemas de ensino, principalmente da rede pública estadual, através da organização da jornada pedagógica. A jornada pedagógica assume a característica formação continuada por estar vinculada à delimitação do tempo e previamente orientada conforme os direcionamentos do sistema de ensino.

E isso se fez presente no decorrer do processo do planejamento da formação continuada das escolas da rede pública estadual, em que houve restrições à aplicação dos recursos financeiros sendo praticamente direcionados às instituições privadas do Ensino Superior. Assim, a partir das orientações iniciais da mantenedora [...] as instituições de ensino teriam autonomia para planejar e organizar a formação continuada sem a interferência, com repasse de verba para esse fim. No entanto, algumas situações acabaram delimitando o objetivo da jornada pedagógica, como por exemplo, na formação de professores do Ensino Médio. Na visão da gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“os próprios organizadores, acabaram não conseguindo atingir o público, porque só falaram em empreendedorismo”*. Um aspecto que revela o discurso individualista, o que vem ao encontro dos referenciais expostos até então, e fortalecido na fala da referida gestora, através da exposição de um dos palestrantes no encontro, *“[...] o aluno tem que ser um empreendedor”*. Na visão da gestora

coordenadora pedagógica Regina, as escolas deveriam articular a formação com a UFSM- Universidade Federal de Santa Maria, pois de acordo com sua opinião, tem de haver “*valorização da universidade, que tem profissionais capacitados. Eu questionei à mantenedora sobre a intransigência em relação à questão financeira*”.

Algumas instituições de ensino da educação básica criaram estratégias para formação continuada no período da jornada pedagógica - anualmente no decorrer de uma semana no mês de julho - no entanto, a mantenedora “*colocou limites*”, conforme apontou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, “*pela questão burocrática[...] os recursos financeiros*”. Um obstáculo que poderia ter sido evitado, na opinião da gestora coordenadora pedagógica, Emile, entendendo que formação continuada “*teria de ser continuada, desde o início do ano, mas como fazer com esse calendário? Teria de ser mais flexível*”. Nesse sentido, é importante ressaltar que algumas instituições de ensino da Educação Básica estabelecem parcerias com a UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, realizando projetos de formação permanente, com encontros quinzenais ou mensais com docentes orientadores/as dos projetos de pesquisa.

No entanto, essa é uma realidade de poucas escolas, sendo que grande parte acaba restringindo suas ações planejadas através da articulação de seus gestores escolares, diretores e coordenadores pedagógicos, conforme as orientações dos sistemas de ensino, segundo as concepções das políticas de governo. Corrobora nessa reflexão, uma concepção que provoca à (des)construção dessa perspectiva de formação, entendendo que, “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora [...]. Cabe a nós *todos* - todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados [...]” (MESZÁROS, 2005, p. 76-77).

A partir desta premissa, insere-se a necessidade imprescindível de contemplar a formação permanente no tempo-espço da escola, sendo, portanto, fundamental a articulação dos gestores escolares, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as na construção de uma cultura de formação, segundo os seus pressupostos teóricos. Isso representa o engajamento na construção da escola como um espaço de aprendizagem significativa, conforme as demandas do conteúdo da sociedade contemporânea.

2.3 “Se a equipe de gestores realmente valoriza, vamos mudar a cultura da formação.”

Cleci

No contexto contemporâneo, existem alguns conceitos que definem a sociedade a partir da relevante importância que o conhecimento foi assumindo em função das transformações no processo de produção capitalista. Podemos destacar algumas dessas designações, como de Gadotti (2008, p. 22, grifo do autor), que a define como “sociedade de **múltiplas oportunidades**, chamada de “sociedade aprendente”, como também, em Imbernón (2000, p.22), “sociedade da informação”. Essas designações receberam maior expressão em função das mudanças substanciais vivenciadas nas últimas décadas do século XX, em que a revolução tecnológica foi modificando as formas de pensar e viver a vida.

Em síntese, segundo a concepção de Alarcão (2001, p. 83),

[...] pode-se considerar que as sociedades sempre foram do *conhecimento*, embora nem sempre tenha sido tão clara a conscientização coletiva desse fato. Do mesmo modo, as sociedades também sempre foram da *informação* e da *comunicação*, embora de informação escassa e de divulgação restrita condicionada e difícil.

Portanto, no contexto da sociedade contemporânea, com a revolução tecnológica o conhecimento e a informação passaram a ser os sustentáculos do desenvolvimento, estando intrínseca às novas abordagens das aprendizagens requeridas para a sobrevivência na sociedade atual. É nesse sentido que a escola vem sendo questionada e de maneira geral, as críticas contundentes expõem seu caráter excludente e seletivo, principalmente pelo fracasso em não propiciar as condições de aprendizagem significativa a uma parcela significativa da população brasileira.

E isso, segundo Arroyo (2004, p. 69), significa que,

em realidade a maioria das mudanças que vêm sendo feitas nas escolas, nos currículos, na organização escolar tem como motivação darmos conta da educação básica como direito. Muitas das resistências a essas mudanças refletem tensões de concepção dos direitos humanos.

Visto sob esse ângulo, entende-se a relevância da escola e dos seus profissionais, serem mais questionados sobre as suas atribuições no decorrer do processo de mudanças da sociedade. Os princípios democráticos que fundamentaram os movimentos pelas mudanças políticas e sociais, a partir da década de 1980, desencadearam as transformações nas instituições sociais, principalmente nas escolas.

De acordo com Lück (2000, p. 13), “o movimento em favor da descentralização e da democratização da gestão das escolas públicas, iniciado no princípio da década de 1980, tem encontrado apoio nas reformas legislativas”. Assim, foram sendo incorporadas, nas instituições de ensino da Educação Básica, novas concepções de gestão, envolvendo a comunidade escolar na escolha dos diretores, na criação dos conselhos escolares e no aumento da autonomia da escola a partir do repasse de verbas.

A partir de então, as práticas clientelistas e corporativas foram gradualmente perdendo espaço, propiciando a criação de oportunidades à comunidade escolar, pais, educandos e educadores envolverem-se nas questões político-administrativas e pedagógicas da escola. Isto representou a relevância da participação coletiva no encaminhamento e na tomada de decisões, possibilitando a vivência dos princípios democráticos. Nesse sentido, é importante destacar que através da participação coletiva, a escola promove e incorpora significados às relações entre os sujeitos, em que todos têm o direito de expor as opiniões e além do mais, trabalha em função da construção dos princípios da cidadania.

Esta abordagem complementa-se através da seguinte afirmação:

aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem a consciência social crítica e sentido de cidadania (Ibidem, p. 18) .

Todos sabemos que, a partir da Constituição Federal de 1988, novos rumos foram sendo realizados nos diferentes campos da sociedade, principalmente na questão dos direitos dos cidadãos. E, nesse sentido, o direito à educação passou a ser uma das prerrogativas legais que desencadeou nas reformas do sistema educacional, através da Lei 9394/96, e na criação do ECA -Estatuto da Criança e do Adolescente. Os princípios democráticos fundamentaram os movimentos pelas mudanças políticas e sociais, a partir da década de 1980, desencadeando as transformações nas instituições, em especial nas escolas.

Esses aspectos foram abordados no decorrer de um encontro do Círculo de Cultura, em que foram pontuados alguns elementos circunscritos aos desafios existentes nas escolas em relação ao envolvimento dos/as professores/as na construção de projetos coletivos. Além disso, destacou-as importância da valorização de situações de aprendizagem significativa em que se processa um movimento de superação da concepção de ensino centrada na figura do/a professor/a.

A gestora coordenadora pedagógica Regina destacou a necessidade da formação permanente no tempo-espço da escola, a partir do entendimento de que essa possibilidade permite a *“troca de ideias; alguma coisa que você fez e achou interessante na aula porque te marcou. Isso é uma coisa muito boa”*. Esta articulação, viabiliza a ruptura da cultura escolar que ainda, de acordo com Arroyo (2004, p.183), *“está dominada pela prática solitária da sala de aula, de cada docente em sua disciplina e sua turma”*. Uma realidade vivenciada pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, em que destacou: *“[...] eu não estou conseguindo montar um projeto com elas”*.

Pensar a prática a partir da reflexão-crítica é um processo de aprendizagem coletiva, porque é a escola que precisa ser pensada a partir do envolvimento dos/as educadores/as. Isso possibilita a construção do significado da escola a partir do pressuposto de que a escola que pensa e interroga sobre si mesma, caracteriza-se, segundo a concepção de Alarcão (2001, p.25), como *“escola reflexiva, uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo”*.

Uma concepção de formação vinculada ao espaço-tempo da escola, em que o coletivo dos/as professores/as precisam estar envolvidos, realizando o processo de (de)construção de suas aprendizagens, desencadeia essa perspectiva em situar a escola no contexto atual, pois entende-se que *“é uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade”*(Ibidem, p. 26).

Em algumas instituições da rede pública da Educação Básica, esse processo vem sendo realizado através da iniciativa de gestores/as escolares em direção e coordenação pedagógica, através do planejamento de projetos de formação permanente, em parceria com instituições do Ensino Superior. A gestora coordenadora pedagógica Regina destacou a parceria entre escola e universidade. *“Entramos em contato com as pessoas que podem colaborar, principalmente da universidade”*⁹ Nessa relação entre escola e universidade, através desse projeto, e de acordo com sua concepção, há *“valorização da universidade pública”*. Uma ideia compartilhada pela gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“e nós temos de aproveitar as oportunidades, você tem de tentar, tem de ter a vontade em fazer”*.

⁹ A gestora coordenadora Pedagógica Regina abordou o Projeto de Pesquisa desenvolvido pela UFSM- Universidade Federal de Santa Maria, em que no decorrer do ano, uma vez ao mês a professora orientadora e os pesquisadores envolvem-se com os docentes da escola através de reuniões de estudos e planejamento coletivo de ações com vistas à superação dos desafios existentes no contexto da instituição.

Nesse sentido, a articulação da escola com a universidade, corrobora na aproximação entre os temas relevantes da educação ao cotidiano da escola básica, propiciando o envolvimento dos/as educadores/as na construção dos conceitos, a partir dos referenciais teóricos contemplados em determinada perspectiva de pesquisa. Isto representa uma tentativa de superação da pesquisa como algo distante da realidade, e coloca os/as docentes na perspectiva de assumirem-se sujeitos que pensam sobre as questões cruciais da envolvidas na relação com os/as educandos/as e com o conhecimento. Portanto, viabiliza-se à construção de um novo paradigma no contexto da Educação Básica, em que os/educadores/as têm a possibilidade de aproximar a pesquisa às concepções da aprendizagem docente e do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme a concepção de Freire (1996, p. 29), “enquanto pesquiso continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Compreendendo sob essa perspectiva, agregam-se novos significados ao conhecimento, restringindo a preponderância dos conteúdos escolares, tradicionalmente repassados e transmitidos aos/as educandos/as como verdades absolutas e descontextualizados.

No decorrer da construção dos diálogos no encontro do Círculo de Cultura, transitamos pelas questões envoltas na necessidade de incorporar sentidos e significados às reuniões de estudos e planejamento organizados semanal ou quinzenalmente, de acordo com as especificidades das escolas. Percebeu-se que muitas desenvolvem estratégias interessantes, outras se concentram na tentativa de resolução das questões cotidianas, sem contar com um aporte teórico que fundamente a prática.

De modo geral, de acordo com a gestora coordenadora pedagógica Cleci, “*as coisas estão muito sectárias. Um pensa assim, outro não quer, outro não gosta*”. Além do mais, há limitações no trabalho da gestão, conforme pontuou a gestora coordenadora Emile, que se “[...] concentra nos problemas da escola e não vê possibilidades [...]. Isso que é complicado”. “De fato, quando se está na escola, se faz de tudo”, concluiu a gestora coordenadora pedagógica Cleci. O tempo para a realização das reuniões pedagógicas deveria ser ampliado, na opinião da gestora coordenadora pedagógica Regina, visto que “[...] sobra pouco tempo para o planejamento [...]. Teria de ser uma tarde inteira”. Além do mais, continuou a referida gestora, “[...] a “gente” faz a parte da fundamentação teórica, por isso que o melhor é ter vinte horas de trabalho, ganhar bem em vinte horas e fazer cursos, estudar”.

É interessante observar o quanto sentimos as limitações existentes em nossas escolas e o nosso trabalho na gestão em coordenação pedagógica, muitas vezes, se reduz às soluções

paliativas, sem necessariamente envolver uma postura epistemológica. Esta compreensão nos remete à análise proposta por Lück (2010, p. 30), “[...]para apagar incêndios matar um touro por dia, chegar ao final do dia extenuados, sem ver resultados, uma luz no túnel”. Se atentarmos na busca pelo entendimento dessas situações que, muitas vezes, nos colocam no limite, podemos analisar a partir de referenciais sobre a gestão da cultura na escola e o clima organizacional da escola:

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove o currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica (Ibidem, p. 30).

A escola democrática, tal qual como se configura no contexto atual, segundo Freire (1998, p. 6), é “[...] um espaço-tempo de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado [...]”. Considerando essa concepção de escola, é possível visualizar um longo percurso que ainda precisa ser realizado para a concretização dessa realidade, o que requer um processo de (des)construção de certas posturas e crenças em relação ao ensino-aprendizagem. Em algumas situações, percebemos que alguns/as professores/as têm dificuldade em organizar seu trabalho, em planejar a aula a partir das especificidades do contexto e das reais necessidades dos sujeitos.

Algumas dessas dificuldades são construídas através do distanciamento existente na relação entre os/as professores/as e os/as educandos/as e o conhecimento, pela abordagem descontextualizada e com uma metodologia tradicional, estritamente repetitiva e mecanicista. De acordo com a fala da gestora coordenadora pedagógica Cleci, “[...] a questão de não ter tempo, isso a gente se dispõe a fazer coisas além. Dias atrás eu estava pensando na escola, em sentar junto com uma colega, e planejar uma aula com ela, para ver se faz algumas coisas diferentes. Comecei a analisar: o que eu faço? Faço ou não faço?” No entanto, isso não significa que a dificuldade está solucionada, porque implica em outra questão analisada pela gestora coordenadora pedagógica Emile, “mas ‘prá’ começar, ela tem de estar disposta também, é a primeira coisa. Eu acho que tem muito disso, a gente acha que não. Mas tem, por incrível que pareça”.

Pelo caráter democrático instituído na sociedade, podemos criar, modificar os espaços das salas de aula, da escola como um todo, no entanto, mantém-se a mesma lógica organizacional tradicional. Uma sala de aula assume uma nova configuração a partir da

concepção de aprendizagem permanente do/a professor/a, em que através dessa, assume uma postura mais aberta e propositiva, desencadeando na construção de relações significativas com os/as educandos/as e com o conhecimento. A construção de um espaço significativo à aprendizagem dos/as educandos/as e educadores/as, perpassa pelo comprometimento em situar a escola no contexto da sociedade sob os princípios democráticos.

Para tanto, isso requer a construção de uma perspectiva de formação permanente no tempo-espaço da escola. Priorizar a formação permanente no tempo-espaço da escola representa a construção de um significado ao ensino e à docência que envolve sentimento como concebeu a gestora coordenadora pedagógica Cleci. *“Eu penso que a formação passa por esse sentimento, essa sensação, o que te toca. É diferente você falar e estar vivenciando o encontro”*. Sentimento que se traduz a partir da concepção de Freire (1996, p. 141) de que ensinar é “[...] estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes à coragem de querer bem aos educandos e à prática educativa”. Ideia partilhada pela gestora coordenadora pedagógica Regina, de que *“[...] tem de se envolver. Vivenciar na prática”*. É um processo coletivo, que precisa ser impregnado na cultura da escola, e também dos sistemas de ensino. Para que haja mudanças é necessário participação e envolvimento.

Assim, nesse sentido, a gestora coordenadora pedagógica Cleci expressou em relação às convocações de professores/as representantes das escolas para a participação em cursos e ou reuniões organizados pelo sistema estadual de ensino. *“[...] na verdade, para as coisas andarem na escola, todo mundo tem de participar, não adianta essa “coisa” de dar recado”*. A representatividade está vinculada à questão do cumprimento legal dos dias letivos, conforme observou a gestora coordenadora Emile, *“mas tem gente que tem que ter os dias letivos, não adianta”*. A participação de todos/as professores/as em atividades de formação continuada fora do ambiente da escola também deve ser contemplado pelos/as gestores/as dos sistemas de ensino, pois na opinião da gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“às vezes temos de dar uma parada no trabalho, dar uma arejada [...] tem de sair da rotina da escola”*.

Romper com a tradição a rotina requer um processo de *conscientização*¹⁰, e, segundo Freire (1980, p. 35), “[...] o melhor procedimento prático não se encontra nos ideais e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem”. Portanto, a concepção de

¹⁰ De acordo com Freire (1980), 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”.

formação permanente no tempo-espaço da escola tem como finalidade pensar a escola, a partir de suas especificidades no contexto da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, é fundamental que a escola contemple sua especificidade a partir da concepção de uma educação humanizadora, redimensionando seu papel social na sociedade, de acordo com a seguinte dimensão: “[...] colocando-se a serviço da libertação e (re) humanização de homens e mulheres que estão sendo coisificados (as) pelas diferentes relações sócio-econômicas” (HENZ, 2003, p. 13). Este é o sentido da educação nesses tempos de extremas desigualdades nas oportunidades de acesso à educação, à cultura e à participação política de uma imensa maioria de cidadãos desse país. Precisamos desenvolver a capacidade de aprender a olhar. Olhar os educandos, olhar a realidade em que vivem e olhar para nós mesmos para percebermos o quão são finitos nossos saberes sobre a existência, sobre o mundo que nos cerca, sobre os outros e sobre os/as educandos/as.

A concepção de formação permanente no tempo-espaço da escola assume essa singularidade pelas características atuais das sociedades atuais, em que os fundamentos da vida requerem a vivência de valores que promovam dignidade e a equidade na garantia dos direitos fundamentais do ser humano. É importante observar que na ausência desse olhar sobre a realidade em que estão situados os/as educandos/as e na compreensão de quão desiguais são as oportunidades em nossa sociedade, a escola fortalece o processo de exclusão mantendo a sua tradicional estrutura curricular e disciplinar.

Por isso, acredito na gestão escolar, especificamente dos/as coordenadores/as pedagógicos/as como os/as principais agentes na articulação no processo de mudanças na escola, através da formação permanente no tempo-espaço da escola. É através da crença e da postura desses sujeitos que a escola redimensiona seu papel social na sociedade contemporânea. Essa compreensão pode ser redimensionada a partir da seguinte assertiva:

debruçar-se sobre o cotidiano escolar, com um olhar observador e perspicaz, a fim de que se possa vislumbrar a alma da escola real e concreta é trabalho inerente à gestão escolar em sua atuação gestora e de liderança. Pois é sobre o cotidiano escolar que a equipe gestora, atua, observando e levando em consideração suas regularidades como elemento pelo qual se promove a melhoria do desempenho educacional (LÜCK, 2010, p. 91).

O processo de construção da valorização da escola como um espaço-tempo de reflexão e de aprendizagem significativa dos/as educandos/as e educadores/as circunscreve-se a essa perspectiva em que os/as gestores/as escolares encaminham as questões político-administrativas e pedagógicas para esses fins. Desta forma, é possível a superação de modelos de gestão escolar centrada na resolução de problemas cotidianos de forma isolada e sem

clareza teórica que possa dar conta das situações vivenciadas. Para que isso de fato se efetive, é imprescindível o envolvimento dos/as gestores/as escolares no seu processo de formação permanente, congregando no coletivo uma cultura voltada a essa questão.

Assim, reitera-se a importância da fala da gestora coordenadora pedagógica Cleci, ao expressar que “[...] se o gestor, a equipe diretiva da escola não tiver como prioridade a valorização da formação dentro do espaço da escola, muito pouco iremos conseguir”. Isso representa uma redimensão e valorização do trabalho em gestão escolar, especificamente dos/as coordenadores/as pedagógicos/as como articuladores/as no processo de construção da formação permanente no tempo-espaço da escola, como possibilidade de pensar a prática, estudá-la e desenvolver a consciência crítica, superando as práticas reprodutivistas e fragmentárias de ensino.

3 OS SABERES DOCENTES E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA

“Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”

(FREIRE, 1996, p. 30).

O contexto contemporâneo configura-se como um tempo paradoxal em que o ser humano se encontra imerso em imagens e discursos que apregoam a busca incessante da felicidade e da liberdade, a partir do critério econômico. São os valores individuais sobrepostos aos ideais da coletividade, em que

a valorização do esforço individual, a depreciação da solidariedade, a valorização da competição, a negação da proteção social, estão promovendo uma luta de todos contra todos, seja pela sobrevivência, no caso dos mais pobres, seja pela ascensão a qualquer preço, inclusive nos setores médios e abastados (LESBAUPIN, 2007, p. 29).

Estas características de nossa sociedade colocam imensos desafios à existência humana, visto que quanto mais preponderam os valores que negam o direito à liberdade e a garantia efetiva dos direitos essenciais à dignidade humana, mais se fortalecem os ideais da competição e do individualismo.

Desta forma, o ser humano distancia-se da especificidade que o distingue das demais espécies, através da singularidade de sua capacidade de conscientização. Esta característica peculiar do ser humano permite que a realidade seja transformada, pois esta sendo o resultado do processo de construção das relações do homem no/com o mundo significa que não está dada e acabada. É através da conscientização que o ser humano (re)cria as possibilidades de intervenção e superação da realidade, pela dimensão em que se assume sujeito da própria história. Nesse sentido, propõe-se que, nesta reflexão, seja contemplada o significado de conscientização como o fundamento para o entendimento de que a sociedade atual precisa ser pensada, estudada e transformada a partir desta categoria freireana.

Portanto, segundo o referido autor,

De acordo com esta concepção, o ser humano ao pensar e refletir acerca de sua existência, assume uma postura de presença *no/com* o mundo. Através da assunção

epistemológica, o ser humano assume-se sujeito da própria história e, conseqüentemente, da sociedade (1980, p. 26).

Esta perspectiva congrega na necessidade de entendimento da educação como algo inerente à existência humana, conforme a premissa de Henz (2003, p. 23), de que “o gênero humano é o único dentre as espécies vivas que não tem seu “modus vivendi” já estabelecido ao nascer. A natureza dos seres humanos é aberta [...]”. A educação sob essa perspectiva compreende o ser humano como o único de todas as espécies dotado de capacidades de aprendizagem permanentemente, ao longo da sua existência, sendo algo intrínseco à especificidade da constituição humana.

Ao contemplarmos essa perspectiva da educação humanizadora, nos deparamos com uma realidade contraditória no contexto da escola, em que, de maneira geral, segue ainda um modelo centrado na transmissão e repetição, segundo as características de uma concepção de educação “bancária”. Segundo essa, o fazer pedagógico limita-se à predominância exclusiva da palavra do/a professor/a em que os saberes prontos e acabados assumem relevância, sem contudo, se fazerem presentes as vivências e os conhecimentos dos sujeitos. Esse modelo de educação configura-se numa relação extremamente fechada, em que predomina “a narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade” (FREIRE, 1987, p. 57).

São questões que envolvem o caráter fragmentário e reprodutivista presente no ensino, e que acabam reforçando as desigualdades no contexto da sociedade em função da escola reproduzir conceitos estereotipados acerca da realidade. Além do mais, através da postura autoritária na relação com os/as educandos/as, dificultam-se as possibilidades de construção de significados do conhecimento às suas vivências. Estas abordagens se fizeram presente nos diálogos do Círculo de Cultura, em que a gestora coordenadora pedagógica Regina destacou uma característica da concepção de educação “bancária”, em que os saberes docentes se restringem ao saber-fazer. Assim, expôs sua crítica em relação a professores/as que “[...] continuam usando o mesmo caderno [...] Por isso que não saem da [...] série. Tu pede, vamos trocar de turma pessoal? Não, a turma é minha. Aí você vai olhar[...] É sempre a mesma coisa[...]”. São posturas que revelam uma concepção de educação bancária, incidindo pelo caráter da permanência, além do mais, [...] “as coisas repetitivas [...], é tão automatizado[...], contemplou a gestora coordenadora pedagógica Cleci. No decorrer destas falas, a gestora, coordenadora pedagógica Luisa Rosa, pontuou um aspecto relacionado à essa concepção de educação e a permanência numa postura reduzida ao sabe-fazer. De acordo com seu entendimento, “a mudança é bem difícil para algumas pessoas que estão acostumadas com o

que sabem[...] E é bem complicado”. São afirmações que provocam uma atitude indagadora acerca das razões da permanência de concepções e posturas arraigadas a uma visão tradicional de educação.

Nessa postura tradicional de conceber o ato de ensinar, encontra-se ausente a concepção do/a educador/a como um/a problematizador/a, alguém que re-faz seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, entende-se que o

[...] educador problematizador re-faz, constantemente seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (Ibidem, p. 69).

Tradicionalmente esta concepção de educador/a encontra-se um tanto ausente dos currículos oficiais da formação inicial de professores, visto que há incidência maior ao estudo dos conteúdos específicos da área de formação. Em relação a esta afirmativa, é importante fundamentar, a partir da análise de Arroyo (2011, p.52), “em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologia de ensino”. Esta característica da formação inicial pontua a dimensão restrita a um saber-fazer em que o domínio dos conceitos relacionados às disciplinas, às matérias, de forma limitada e centrada na aprendizagem dos conceitos da área de formação.

Esta abordagem nos remete à compreensão do papel social e cultural definido ao longo da nossa história aos profissionais da Educação Básica, em que, de acordo com as diretrizes curriculares da formação inicial, se mantiveram limitadas às questões de ensino, como, por exemplo, os conteúdos da área e a metodologia. Isto tudo representou, o reducionismo da docência, conforme a seguinte reflexão:

em nosso papel social e cultural se desencontram imagens não coincidentes, que foram perfilando um rosto desfigurado. Esse rosto desfigurado, indefinido de mestres e de nosso fazer social condiciona políticas de formação, currículos de formação e as instituições formadoras. Tem condicionado as teorias pedagógicas e nosso pensamento pedagógico, tão distante da teoria educativa e tão próximo do didatismo, das metodologias de ensino e dos saberes escolares a serem ensinados (Ibidem, p. 51).

Portanto, entende-se que a permanência das posturas centradas num saber-fazer estão vinculadas, em parte, à formação inicial de professores da Educação Básica, e precisa ser revisto pelos formadores das instituições constituídas para esse fim. É um processo que demanda um certo rigor nas políticas públicas de formação de professores, como também, a preocupação em efetivar no contexto da escola a cultura da formação permanente. Entendendo que essa se caracteriza pelo seu processo contínuo, e vem ao encontro da singularidade de

nossa constituição humana, pois não nascemos prontos e acabados. Portanto, de acordo com concepção de Freire (1996, p.50), “nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se”. Esta perspectiva, se contemplada desde a formação inicial à continuada, e permanente no tempo-espaço da escola, permite a desconstrução da imagem de professor/a reduzida à transmissão de um saber pronto e acabado, e incide significado à escola no contexto da sociedade contemporânea, a partir das necessidades e especificidades dos sujeitos.

De maneira geral, existe ainda a crença focada no papel do/a professor/a como detentor do saber, em que se percebe, no cotidiano da sala de aula, uma relação reduzida a um modelo de repetição e transferência de conteúdos. Isso se fez presente nos diálogos construídos no Círculo de Cultura em que a gestora coordenadora pedagógica, Luisa Rosa, partiu de um exemplo vivenciado na escola em que trabalha. Conforme expôs, existe “[...], uma postura de que o professor detém a informação, o aluno fica parado[...] Eu falei dias atrás com uma professora lá do colégio. Ela disse:[...]meus alunos não conseguem, não entendem. Eu falei: você já experimentou pedir para eles prepararem uma aula?[...]”. “E, a professora o que respondeu?”-destacou a gestora coordenadora pedagógica Cleci. Assim, ao situar a resposta da professora em “[...] eu não havia pensado nisso!”, é possível compreender a importância da articulação do trabalho da gestão em coordenação pedagógica ao processo de construção da autonomia pedagógica, em que a atitude crítico-reflexiva do/a professor/a possibilita a superação do saber-fazer.

O desafio que se propõe a pensar é na potencialidade do diálogo problematizador em que o/a professor/a reflita sobre questões relevantes à docência, conforme propõe Henz (2003, p. 47),

trata-se de assumir a serviço de quê e de quem educadores e educadoras colocamos a nossa práxis educativa, no que reside a politicidade que é própria da educação. O educador tem que saber o quê ensina mas saber também para quê, para quem, contra o quê e contra quem.

A concepção de educação fundamentada nessa perspectiva articula a mudança em relação à escola, em que esta assume sua função social a partir das necessidades e especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A compreensão desta premissa está circunscrita à questão da educação no contexto da sociedade contemporânea, e é um elemento importante visto sob a análise proposta por Santos (2007, p. 90), ao pontuar o enfoque da aprendizagem significativa, que assim a define:

o modelo de aprendizagem que embasa as necessidades de nosso tempo não é mais o modelo tradicional que acredita que o aluno deve receber informações prontas e ter, como única tarefa, repeti-las na íntegra. A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade. Cremos, com convicção e com o respaldo do mundo que nos cerca, que não há mais espaço para a repetição automática, para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa.

A partir deste conceito, torna-se inconcebível que continuemos acreditando e postulando nossas crenças em concepções arcaicas, desconexas com o contexto de aprendizagem vigente na sociedade contemporânea. Um modelo de aprendizagem comportamental está muito presente em nossas escolas, e isto é factível, se observados os recursos didáticos com uso restrito à transferência e reprodução dos conteúdos. Segundo a fala da gestora coordenadora pedagógica, Cleci, ao expor uma questão vivenciada na escola em que atua, em especial em situação com estudantes do Ensino Médio, *“Eu nunca vi tanto livro didático ‘rolar’ [...] estou ‘apavorada!’ Eu levo jornal[...], e proponho: ‘gurias’ vamos trabalhar com este texto? Eu estou sempre levando material, e digo vamos trabalhar com este material? Mas a pessoa nem se dá conta. Não se dá ao trabalho de ler um jornal no final de semana, pegar alguma coisa diferente!”*

No entanto, percebe-se que essa realidade não está restringida ao Ensino Médio, conforme observou a gestora pedagógica Regina, *“isso eu vejo também na EJA. Muitos professores que trabalham na EJA são muito comprometidos, adoram! Eu sou uma que adora a EJA, se eu pudesse trabalhar de novo, trabalharia [...] mas acham (alguns professores) uma ‘matação’. Então, a gente pode dar qualquer coisa, de qualquer jeito, que está bom!* Esta é uma questão que envolve o olhar sobre os/as educandos/as, porque persiste um paradoxo em relação aos estudantes da EJA-Educação de Jovens e Adultos-, visto sob o olhar da escola que desconhece suas vivências. Para a escola, *“o aluno da EJA é mais quieto. Não é um aluno que se posiciona, é mais passivo”*, concluiu a gestora coordenadora pedagógica Cleci.

Esta relação de passividade frente ao objeto do conhecimento revela a ausência do processo dialógico na sala de aula e a negação das vivências fora dos muros da escola, principalmente em relação aos sujeitos que trabalham durante o dia e estudam no período da noite. São características reveladoras dos caminhos tortuosos, percorridos ao longo da trajetória escolar, em que os/as educandos/as são submetidos a uma infinidade de regras e normas, gerando uma subserviência e o silenciamento de suas vozes. Uma educação do

silêncio, muito presente na realidade de algumas turmas da EJA- Educação de Jovens e Adultos, pela própria especificidade desta modalidade de ensino, em que muitos/as educandos/as que procuram uma vaga, já tiveram experiências negativas na escola através da reprovação e ou do abandono. No entanto, são desafiados ao retorno à escola em função das exigências do mercado de trabalho, em que precisam comprovar a conclusão dos estudos.

Assim, a passividade do aluno vincula-se à dicotomia existente no discurso e na prática pedagógica do ensinar e aprender, em que a escola desvincula os saberes das vivências e experiências dos/as educandos/as, desconhece suas trajetórias e reproduz uma imagem negativa em relação às capacidades de aprendizagem dos/as mesmos/as. São estigmas que definiram alguns padrões no entendimento do que seria necessário e suficiente aos educandos “aprenderem” na escola, partindo da sua condição e posição na sociedade.

Nesse sentido, é imprescindível destacar a concepção de Arroyo (2004, p. 59), que propõe um novo olhar sobre os educandos a partir da seguinte premissa:

por décadas reproduzimos uma visão bastante negativa sobre suas capacidades cognitivas de aprendizagem, aí estão os persistentes índices de reprovação e repetência da infância e adolescentes populares. A visão de uma espécie de inferioridade cognitiva e até moral não é nova [...]. Tocar nas visões que temos dos educandos, sobretudo populares, sempre é incômodo.

Repensar a visão acerca dos/as educandos/as, suas aprendizagens e suas expectativas em relação à escola, perpassa por um processo de (re) construção dos saberes docentes. Saberes que demandam do/a educador/a um exercício permanente de reconstrução, e exigem sua assunção como sujeito sócio-histórico e cultural (Freire, 1996). As possibilidades desta perspectiva, em constituir-se sujeito autônomo, estão intrínsecas à capacidade de aprender, de “perceber como estou sendo e percebo as razões de ser de por que estou sendo assim, me torno capaz de mudar, de promover-me; da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (Ibidem, p. 39).

É possível transcender desta dimensão teórica ao contexto de uma instituição de ensino, em quem de acordo com a gestora coordenadora pedagógica Regina, existe uma preocupação por parte da equipe de gestão escolar, direção e coordenação pedagógica em construir, na escola, relações humanizadoras através da construção de projetos no coletivo docente. De acordo com a mesma, no projeto desenvolvido, “*a escola contemplou temáticas relacionadas aos valores na vida em sociedade e outro contemplando as atividades com música, aeróbica, hora do conto*”. A partir do seu relato, fomos investigando algumas questões sobre as diferenças existentes entre a escola pública localizada em uma área da

cidade com estruturas físicas adequadas e outras localizadas em áreas periféricas da cidade. A partir disso, a gestora coordenadora pedagógica Cleci, expôs a visão relacionada à concepção de aprendizagem condicionada às questões relacionadas às condições de vida dos/as educandos/as. *“Eu penso que às vezes a escola de periferia [...] é um pouco desacreditada pela incapacidade que aquelas pessoas possam ter pela condição de vida. Alguns afirmam: Ah! Eles são pobres, a mãe já é assim, isso não vai adiantar!”* No entendimento da gestora coordenadora pedagógica Iris, *“as pessoas são inteligentes, basta orientar, desenvolver [...] As vezes saem coisas muito melhores do que as pessoas que têm tudo”*. Assim também, é em relação aos recursos, *“[...] a escola sem informática”,* destacou a gestora coordenadora Luísa Rosa, *“tem um pôster no faceboock, em que o menino pergunta para o pai: pai como você aprendia no teu tempo na escola, o que vocês usavam? O pai diz: O cérebro! Nós usamos, isso e aquilo[...]. E o pai, era o cérebro!”*.

Percebe-se que através dos diálogos construídos no Círculo de Cultura, as gestoras coordenadoras pedagógicas pontuaram vários aspectos relacionados às concepções acerca dos/as educandos/as, muitas ainda focadas em um parâmetro de aprendizagem em que as condições de vida são determinantes para que a mesma se efetive. Levando em conta os aspectos da aprendizagem, foi abordada a importância do uso TICs-Tecnologias da Informação e Comunicação-, em que são inegáveis as contribuições desses recursos como ferramentas ao ensino, tornando-o dinâmico e contextualizado. Sabe-se que os/as estudantes podem aprender mais e melhor, com os mais variados recursos disponibilizados através da tecnologia, conforme podemos observar, que *“[...] quando os ‘impactos’ são tidos como positivos, evidentemente a técnica não é a responsável pelo sucesso, mas sim aqueles que conceberam, executaram e usaram determinados instrumentos”* (LÉVY, 1999, p. 28).

Saber acerca da importância do uso das tecnologias da informação e da comunicação no contexto da aprendizagem dos/as estudantes da escola pública de Educação Básica, significa situar o conhecimento e seu dinamismo no contexto da sociedade do século XXI. Isto remete à necessidade do/a professor/a em (re)construir seus saberes, realizando a aprendizagem sobre o manuseio dos recursos disponibilizados através da tecnologia e quais as ferramentas compatíveis às necessidades de aprendizagem dos/as educandos. Nesse sentido, ousou afirmar que a responsabilidade pela aprendizagem significativa dos/as estudantes está intrinsecamente relacionada à atitude propositiva do/a professor/a em realizar o seu processo de aprendizagem. E o que passa a ser validado além do domínio técnico-científico é a assunção de sua condição de sujeito aprendente, de acordo com as necessidades pedagógicas do tempo e do contexto.

A escola no contexto contemporâneo precisa estar atenta às peculiaridades dessa nova sociedade em que a informação, os conhecimentos e a aprendizagem sofrem constantes mudanças e são cada vez mais complexos. Vimos que, através dos diálogos construídos no Círculo de Cultura, há necessidade da escola situar os sujeitos nos seus currículos, percebendo suas vivências, agregando valor as mesmas, para, então, superar o modelo de aprendizagem focado no conteúdo e na mera transmissão e reprodução.

Entende-se que a autonomia pedagógica se constitui no elemento fundamental a superação do saber-fazer e, para isso, assume relevante importância que o/a professor/a assumira sua condição de sujeito aprendente. Para tanto, faz-se necessário um movimento individual e coletivo de querer e de estar disponível para realizar o processo de aprendizagem. Por maiores e melhores que possam ser os recursos disponíveis para se efetivar um trabalho interativo com os educandos e, de certa forma, que os motivem a estudar, isso não representa por si só a mudança. O que está intrínseco ao processo de construção da autonomia é a possibilidade o/a professor/a analisar que “daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos à produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p. 28).

É através da postura indagadora e curiosa frente ao conhecimento, que o/a professor/a desenvolverá a capacidade de pensar sobre os conteúdos do seu ensino e o significado dos mesmos à existência dos/as educandos/as. Além do mais, a partir das vivências dos sujeitos, reconhecidos como seres sócio-históricos-culturais que os saberes curriculares e disciplinares assumirão concretude e relevante importância no contexto da organização escolar. Uma perspectiva inexecutável sem a concretização efetiva da formação permanente no tempo-espaço da escola, em que a prática pedagógica está alicerçada ao campo teórico.

3.1 “Roubaram sua vontade saber?”

(MIGUEL ARROYO, 2011, p. 56)

Em um dos encontros no Círculo de Cultura, dialogamos sobre o acervo bibliográfico das escolas da rede pública estadual de ensino da Educação Básica, que contam com um espaço disponibilizado aos professores de obras que contemplam temáticas relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, de acordo com a atuação específica dos profissionais. A partir do debate sobre a importância de um referencial teórico como aporte no processo de construção da prática pedagógica, a gestora coordenadora pedagógica Regina pontuou o

subtítulo “Roubaram sua vontade de saber?”, da referida obra, como uma indagação à postura de professores/as que limitam o ato de ensinar a um saber-fazer.

Assim, a relevante indagação provocada a partir do subtítulo do texto, em que fora utilizado para a leitura e discussão em um dos encontros das gestoras coordenadoras pedagógicas no Círculo de Cultura, expressa a preocupação em tornar realidade a formação permanente no tempo-espaço da escola, como possibilidade na construção da autonomia docente, segundo a concepção de educação humanizadora. Então, situando a escrita do corpus deste texto, remeto a fala da gestora coordenadora pedagógica Cleci ao abordar a necessidade de leitura e reflexão das professoras que atuam nos Anos Iniciais, nível de ensino em que exerce a função na gestão escolar e que gerou a questão. Quando propôs que cada professora fosse à biblioteca e procurasse um livro para a realização da leitura, com o intuito de promover um seminário a partir das obras lidas, a reação de uma professora provocou uma certa preocupação.

Ao ouvir da professora a negação mediante o ato de ler e pensar acerca do seu fazer pedagógico, expresso da seguinte forma: *“Eu não vou buscar hoje, eu não quero ler, eu não tenho tempo. Imediatamente, respondi: mas temos de criar tempo! [...] Eu gostaria de organizar um seminário na escola [...]. Cada professor escolheria um livro, iria lendo o que quisesse e, no final do ano, poderíamos realizar um seminário a partir da leitura do(s) livro(s)”*. *“Algumas vezes nem a leitura de um jornal”*, pontuou a gestora coordenadora pedagógica Iris. No entanto, a situação é diferente em relação aos educandos, *“[...] se ouve muito que os alunos não fazem os temas de casa”*, destacou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa.

De certa forma está explícita, através das falas das gestoras coordenadoras pedagógicas, uma característica de ensino restrito aos saberes fechados do currículo escolar, em que assumem maior relevância os conteúdos conforme as áreas do conhecimento e sendo contemplados de maneira descontextualizada. Além do mais, expressa a limitação teórica em que se desenvolve a prática pedagógica, reduzindo-a em um saber-fazer, o que, conseqüentemente, dificulta aos/as educandos /as a criação de significados ao ato de estudar. Este entendimento redimensiona a análise de Freitas (2001, p. 181), conforme pressuposto freireano em que,

[...] estudar seriamente é fazer opções e tornar-se um ato prazeroso uma vez que implica não somente numa penetração crítica em seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição à busca de conhecer e de viver.

Portanto, é imprescindível assumir uma postura de abertura ao novo, de aguçar a curiosidade de querer saber mais, de inquietar-se perante o conhecimento, entendendo-o como algo dinâmico e integrado à existência humana. Ademais, estamos diante de gerações que interagem com inúmeras informações com as diferentes ferramentas disponibilizadas através das tecnologias da informação e comunicação, sendo um tanto paradoxal a escola insistir numa postura passiva diante de tanta mudança. E esta dimensão precisa ser entendida pelos/as professores/as, começando pela atualização dos temas pedagógicos em conformidade à aprendizagem requerida no contexto do século XXI.

Isto representa o processo de construção do significado da docência na sociedade contemporânea, a qual está vinculada a própria especificidade da escola enquanto instituição social na sociedade atual. Nesse sentido, entrelaça-se a fala da gestora coordenadora pedagógica Regina ao ler um fragmento do texto proposto para estudo e discussão no Círculo de Cultura, em que apontou a necessidade do/a professor/a continuar aprendendo também, para que os /as educandos/as sintam o estudo como algo intrínseco à vida. Assim destacou: “[...] o autor fala que o nosso ofício perdeu o seu sentido, confirma a visão que temos que as novas gerações não querem aprender, logo, confirma que nosso ofício perdeu o sentido”. Uma perda de sentido, compreendida pela gestora coordenadora pedagógica Iris, “[...] pela questão central dada aos conteúdos”. “Mas, isso acho que não é só o professor, existe uma cobrança dos pais, também na questão do conteúdo”.

A cobrança em demorado no ensino dos conteúdos está diretamente vinculada à concepção de escola, historicamente construída em nosso país em que sempre fora restrita ao domínio da escrita e da leitura. Pouco se avançou nesse sentido, desencadeando em uma perda significativa da sua importância, principalmente se observados os parâmetros do contexto da sociedade atual.

Diante dessa perda de sentido, conforme destacou a gestora coordenadora pedagógica Regina, ao ler um fragmento do texto estudado e discutido no Círculo de Cultura, é possível compreender as razões do mesmo pontuando a partir da seguinte perspectiva:

diante dessa sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com os quais trabalhamos, a infância, adolescência, juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades, de saber e de experimentar porque o foco do nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco do nosso olhar desde o primeiro dia de aula continua fixo na nossa matéria. Nossa frustração é constatar logo no início do ano que a nova turma não é mais interessada na nossa matéria do que a anterior. Mais um ano letivo em que muitos serão reprovados, por desinteresse por aprender. Que interesse por aprender é esse? Não querem aprender nossas lições? (ARROYO, 2011, p. 56).

Através desta análise, entende-se o caráter reducionista do ensino e da docência e percebe-se o quanto se faz necessário transcender das posturas e crenças arraigadas na tradição escolar no foco do currículo rígido e hierárquico. À superação deste é subjacente ao entendimento da docência intrínseca à discência, assim definido, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabla e a prática ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

A intrínseca relação entre teoria /prática se faz presente no contexto da escola quando a centralidade do processo de ensino-aprendizagem é o/a educando/a e o conhecimento, concebido como um processo de construção sócio-histórico-cultural. Nessa relação, o/a professor/a busca sentido em seu fazer, através do movimento de ensinar-aprender- pesquisar, concebido por Freire (1996) como *ciclo gnosiológico*, em que “[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina [...]” (Ibidem, p. 69).

A partir desta concepção, percebe-se que ainda existem alguns percursos a serem realizados para a sua concretização no contexto da escola. Existem algumas resistências às mudanças, conforme as falas construídas no Círculo de Cultura em que segundo a opinião de algumas gestoras coordenadoras pedagógicas, vai desde a relação dos/as professores/as com a equipe de gestão escolar ao coletivo, com seus pares. Essa abordagem foi destacada pela gestora coordenadora pedagógica Emile, ao referir-se sobre alguns impasses vivenciados no âmbito da instituição em que atua na gestão escolar. “*Eu sinto dificuldades em trabalhar com os anos iniciais*”. “*Mas o que provoca essa dificuldade?*”. A questão levantada pela gestora coordenadora pedagógica Cleci, trouxe uma concepção muito presente na escola, “[...] *é minha turma, e ninguém mexe, é o meu trabalho!*” No entanto, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, há uma relação um pouco mais aberta e dinâmica, conforme destacou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, “*tu entras em uma turma, entra noutra, entra noutra. Existe uma troca de turmas*”.

Quando, em um ambiente competitivo, controlador em que sobram acusações, como apontou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, “*fulaninho não foi alfabetizado, você não alfabetizou? Eu acho horrível isso. Isso cria um clima de competição. Essa coisa assim, meus alunos, minha turma*” “*O problema que está lá comigo veio da professora tal [...]*” (Ibidem). Através destas afirmações e indagações, percebe-se a presença de um discurso e de uma postura autoritária na relação entre os sujeitos, professoras no coletivo e com os/as educandos/as, em que a centralidade está no saber-fazer, como pode ser observado no conteúdo dos questionamentos realizados entre as professoras, conforme destacou a gestora

coordenadora pedagógica Luisa Rosa. “*O que você fez no ano passado que não conseguiu? O que você fez?*” São expressões que revelam a existência de relações de poder e da presença marcante do individualismo e competição na escola, características de um ensino em que o isolamento pedagógico acirra mais o distanciamento entre os sujeitos.

Ao observarmos o teor dos discursos de algumas professoras, percebemos as limitações teóricas do fazer pedagógico, restrito a um saber-fazer, e sem a compreensão de uma importante questão que atualmente congrega na perspectiva dos Anos Iniciais, o ciclo pedagógico. Esta dimensão demonstra estar ausente das concepções das professoras, conforme as falas das gestoras coordenadoras pedagógicas, sendo também perceptíveis as questões envoltas nos aspectos da leitura e escrita. É possível perceber através da indagação, “[...] *você não alfabetizou?*”, como a escola concebe a leitura e a escrita.

Para a escola, a criança não está alfabetizada quando não corresponde às expectativas de ler e escrever de acordo com as regras convencionais e a partir do ensino descontextualizado das palavras e dos textos, muitas vezes reduzidas às escolhas aleatórias da professora alfabetizadora. Ou seja, o ato de ler e escrever apresenta-se desvinculado de significados à existência dos sujeitos, sendo restrita ao domínio dos signos e à reprodução das ideias preconcebidas conforme a visão do/a professora/a.

É importante contemplar nessa direção uma crítica à visão extremamente reducionista da leitura e da escrita no contexto escolar, em que, segundo Freire (2001, p. 102), “ler é reescrever e não memorizar os conteúdos da leitura”. Poderíamos estender essa reflexão, partindo de uma breve análise da organização curricular e disciplinar da escola que insiste na permanência de um modelo linear, interrompido pela seriação em função da avaliação estar focada nos aspectos quantitativos. Isto tudo significa que, de maneira geral, a escola desconsidera as especificidades e necessidades dos sujeitos, conforme podemos observar a partir da seguinte análise:

o ordenamento curricular secundariza esses delicados processos e reduz o tempo de escola dessas infâncias ao domínio de habilidades a serem avaliadas em provas-provinhas por resultados. A organização dos tempos de ensino-aprendizagem não respeita a especificidade de seus tempos de aprender, de socialização, de descobertas, de ação. A organização segmentada, linear, rígida do que aprender e como ensinar- aprender- avaliar se choca com os processos próprios de mentes infantis (ARROYO, 2011, p. 189).

A mudança deste paradigma exige a sensibilidade no olhar às novas gerações que estão inseridas nos espaços escolares, percebendo que são outras e trazem consigo as marcas visíveis de uma sociedade excludente e violenta. É necessário a sensibilidade para se deixar

tocar pelas marcas presentes nos corpos e rostos de nossos/as educandos/as, e interpretar seus significados acerca do que querem nos falar sobre suas vivências e trajetórias humanas em uma realidade extremamente desumanizadora. Na medida em que a escola reconhecer os/as educandos/as como sujeitos sócio-históricos, novos percursos poderão ser construídos no decorrer do processo de escolarização, passando de uma mera obrigatoriedade à uma necessidade intrínseca à sua existência.

Para isso, faz-se necessário conhecer e compreender suas vivências e os condicionamentos que desencadeiam nas escolhas que vão realizando no decorrer de suas vidas, iniciando já na infância situações desumanizadoras. Podemos entender esta questão a partir da seguinte análise: “os alunos são outros porque são obrigados ou porque escolhem outras formas de viver e de ser” (ARROYO, 2004, 12). Portanto, a construção desse olhar e entendimento sobre as trajetórias humanas dos/as educandos/as precisa ser contemplada como um desafio aos/as professores/as em aprofundar seus conhecimentos na especificidade da realidade em que vivem os sujeitos, buscando compreender os aspectos que condicionam suas existências.

Assim como observamos, através das falas das gestoras coordenadoras pedagógicas, que as relações na escola apontam para a presença do individualismo e de um clima competitivo entre professores/as, precisamos também analisar como são estabelecidas as relações com as famílias dos/as educandos/as. A relação escola-família deveria ser constituída nessa concepção, em que prepondera a criação de um clima de proximidade e de aprendizagem. No entanto, observamos uma postura um tanto arbitrária da escola em relação às famílias dos/as educandos/as, como observou gestora coordenadora pedagógica Cleci, ao contemplar sua preocupação no encaminhamento de atividades, ou “temas para casa” como são designadas na cultura escolar.

No cotidiano da escola, existe a tarefa de casa, em que normalmente é encaminhada para os/as educandos/as retomarem algum conceito ou assunto estudado em aula. Acredito que isso não é um problema, no entanto, torna-se quando solicitado o auxílio dos pais e o resultado pode ser frustrante. A situação, exposta pela referida gestora, revela alguns aspectos sobre essa questão. “[...] *Alguém da família deveria ler uma “historinha [...]”. E aí a professora falou que o pai disse: se você me pedir mais uma vez te “boto” de castigo*”. A criança não desistiu, “*continuou a insistir, que a professora tinha mandado ler um livro, e o pai colocou ela de castigo*”. De início, a ideia nos parece extremamente importante, visto a expectativa da professora em relação à leitura e a possível interação entre pai e filha. No entanto, dada situação em que o pai não tenha conseguido transcender de sua posição por

motivos pelos quais desconhecemos, provocou um resultado frustrante tanto para a professora quanto para a criança.

Essa situação nos permite pontuar outros aspectos relacionados aos procedimentos adotados pela escola, com o intuito de solicitar a realização de tarefas, em que, de acordo com a gestora coordenadora pedagógica Regina, entende na necessidade do/a professor/a ter objetivos para o encaminhamento dos temas, no entanto, conforme destacou, “*é muito tema. Não é um tema de qualidade*”. Esse aspecto envolve sensibilidade e conhecimento do/a professor/a em relação à vida dos educandos, os conhecimentos que trazem de suas vivências e experiências. “*Ainda mais em realidades como essa. É uma realidade diferente*”. Esses aspectos, destacados pela gestora coordenadora pedagógica Regina, remetem à visão que a escola tem sobre o ensinar e o aprender, assim expressos numa dicotomia.

Conforme essa visão tradicional, ensinar e aprender ocorre de maneira idiossincrática e desvinculados de significados, em que os conteúdos desenvolvidos no currículo escolar visam estritamente uma noção parcial dos conceitos voltados à reprodução com fins quantitativos em função da avaliação. Essa concepção de ensino caracteriza-se em uma “prática bancária”, em que, segundo a autoria freireana, “[...] subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo” (SARTORI, 2008, p. 153).

Esse é um modelo fadado ao fracasso, sendo perceptível através das reações que os/as educandos/as e suas famílias vem demonstrando, e principalmente, pela própria sociedade que tem se manifestado de maneira mais presente e atuante, cobrando qualidade na educação. A qualidade da educação tem como aspecto fundante a sua importância social, ou seja, precisa estar vinculada a um projeto de vida em que seja possível a equidade no acesso, permanência e aprendizagem significativa dos sujeitos.

Para tanto, faz-se necessário perceber a dinâmica de como são construídas as vivências e experiências dos/as educandos/as, reveladas em corpos e mentes, sendo muitas vezes perturbadoras pela maneira como são expostas através de suas diferentes reações e manifestações. Reações que, às vezes, os educandos querem ensinar alguma coisa, desejam mostrar algo que a escola e seus/as professores/as desconhecem. Os/as educandos/as querem mostrar seus rostos e corpos, seus sonhos, suas frustrações, mas nem sempre a escola observa as diferentes reações de seus meninos e de suas meninas, fechando-se na rigidez de seu formalismo, em que o ensino dos conteúdos exclui a possibilidade de construção significados nas relações entre os sujeitos. Isto é perceptível através da fala da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa ao trazer uma situação vivenciada em sua escola em que segundo a

mesma, “[...]uma criança que chorava e a professora não admitia a mãe entrar na sala”. A gestora coordenadora pedagógica Regina socializou outro exemplo, em que “um menino que tinha medo da professora, tinha pânico de tudo, a mãe se escondia no banheiro. Ele tinha medo de trovão[...]. São três filhos, e na hora do recreio ficam tudo envolta dela, ao invés de brincarem”. Foram sendo reveladas as imagens construídas sobre a infância, revelando os desencontros existentes através das barreiras que persistem na relação entre os pais e os/as professores/as e os/as educandos/as. Em algumas situações, o cuidado e a proteção podem ser interpretados de maneira diferente, que, segundo a visão da gestora coordenadora pedagógica Cleci, “são mães que vão cuidar dos filhos. Tem superproteção”.

O que as reações dos/as educandos/as e as manifestações dos adultos podem nos auxiliar nesse processo de reflexão sobre a escola e sua relação, principalmente com a infância? O entendimento para responder a essa indagação provoca o desvelamento acerca da terminologia *infância*, tão pouco situada no contexto da escola e carregada de estereótipos. Assim, propõe-se a compreensão a partir do seguinte referencial:

A visão social é bastante negativa, ou pelo negativo, pela carência, pela incompletude. O termo *in-fans*, sem fala, sem verbo, sem pensamento tem uma longa história e profundo enraizamento na cultura social. Todas as crianças são catalogadas em imaginários niveladores: não entendem de nada, suas falas e ações apontam infantilidades, um termo referido à infância e carregado de negatividades, modos pueris; porque crianças, ainda não tem feições claras, identidades definidas, não amadureceram, são imaturas. Estão nos começos da vida, longa viagem (ARROYO, 2011, p. 197).

Os desencontros na escola começam na infância e tendem a se prolongar aos demais tempos da vida dos/as educandos/as, na adolescência e juventude. No decorrer da trajetória escolar são submetidos a uma série de convenções e normas, impostas através da rigidez curricular e disciplinar, resultado da postura e concepções de professores/as limitados/as a um saber-fazer. A superação dessa visão reducionista de ensino e docência está vinculada à perspectiva de construção da especificidade da relação de que ensinar-aprender, ou seja, “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa [...]” (FREIRE, 1996, p. 23). Portanto, ensinar-aprender é uma tarefa imprescindível à docência, e se corporifica através do movimento empreendido pela busca de respostas às questões circunscritas à existência e nas relações com os semelhantes e com o mundo.

Levando em conta essas especificidades intrínsecas à docência, é inexequível acreditar que a escola possa ter significado à vida dos/as educandos/as se a relação dos/as professores/as com o processo de aprendizagem permanente estiver ausente de seu fazer-pedagógico. Esse é um dos desafios à gestão escolar, especialmente em coordenação

pedagógica, em insistir na criação e no fortalecimento dos tempos-espacos na escola para que seus profissionais possam desenvolver e aprimorar a cultura da formação permanente. Isto tudo congrega na perspectiva da construção de processos autônomos da docência, em que os sujeitos desenvolvam suas capacidades de pensar, criar e reinventar-se.

3.2 A autoria docente: “o professor deve ser autor”

Íris

Ser autor de seu trabalho e assumir sua autoria é um desafio para todos/as professores/as no contexto da escola contemporânea, como vistas à superação de um modelo arcaico de ensino, caracterizado pela transmissão e repetição de informações e conteúdos. Assim, a partir da assunção de sua autoria, entende-se que o/a professor/a criará as condições necessárias para que os/as educandos/as possam desenvolver as capacidades de aprendizagem, a partir do significado dado à mesma. À medida que o/a professor/a articula o processo de ensino-aprendizagem fundamentado na concepção de que o conhecimento é uma produção sócio-histórico-cultural, a sua relação com o mesmo é de problematização e não de contemplação, aquisição e de transmissão aos/as educandos/as.

Portanto, nessa perspectiva da autonomia docente, este texto foi ganhando forma a partir das abordagens das gestoras coordenadoras pedagógicas Cleci e Iris, que participaram de um evento de formação continuada de professores da Educação Básica, promovido pelo MOBREC¹¹, e trouxeram para o Círculo de Cultura importantes contribuições referentes à temática desenvolvida pelo professor Pedro Demo¹². A partir da palestra, foram sendo problematizadas algumas questões envoltas ao uso do livro didático em sala de aula, como principal recurso didático-pedagógico. Nas palavras da gestora coordenadora pedagógica Cleci, foi relevante uma abordagem pontuada pelo palestrante, destacando a seguinte: “a autoria docente, isso eu achei muito interessante. O professor deve ser autor. Por que, o que normalmente se faz? [...] Pega o livro didático e trabalha com a autoria do outro [...] “Ele” disse: não sou contra o livro, não sou contra a apostila, mas que, a partir disso, se crie alguma coisa, Seja autor! Achei bacana essa ideia! [...]”. Assim, através dessa dependência

¹¹ MOBREC: Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos. XII Congresso Internacional de Educação Popular. Ocorrido no período de 20/06/2012 a 23/06/2012. Com o tema “Educação de Qualidade: Desafios e Implicações”. Clube Dores Santa Maria.

¹² Pedro Demo é professor Titular da Universidade de Brasília desde 1982.

do livro didático, o/a professor/a limita-se, “[...] em que pega [...] e trabalha com a autoria do outro”, mantendo-se atrelado ao que está proposto a partir do recurso. E isto representa, na visão da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, uma certa passividade na relação com o conhecimento, conforme expressou: “*é uma situação cômoda. É mais fácil, está pronto, é só seguir o que livro traz, sem ter o trabalho de procurar e pesquisar*”.

Esta postura reforça o caráter bancário do ensino, em que a quantidade de informações e de conteúdos centra a atividade pedagógica, em que, segundo a concepção de Freire (1987, p.59), “o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele”. Isto representa uma concepção restrita do ensino, em que os/as educandos/as mantêm uma atitude passiva diante do conhecimento e o/a professo/a como detentor (a) do saber.

No entanto, ensinar-aprender são processos intrínsecos e estão fundamentados sob a perspectiva de que,

[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível-depois, preciso-trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar, se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Sendo assim, entende-se que, na escola, esse processo necessita estar presente na relação dos sujeitos com o conhecimento, principalmente entre o/a professor/a e seu fazer-pedagógico. A escola, em função de sua estrutura curricular e disciplinar, rompe com essa dimensão, fazendo com que se estabeleça uma dicotomia entre os conceitos, tornando-os desvinculados de sentidos. Esta concepção engloba também a dinâmica de funcionamento da própria escola, em que se percebe uma organização ainda sectária e hierárquica, apresentando explicitamente uma fragilidade na definição das atribuições desde seus/as gestores/as escolares como às específicas da docência. Ousaria afirmar que, na escola, o ritmo compassado de seus rituais e tradições seguem de forma praticamente homogênea, em que a cotidianidade vai exaurindo a capacidade de reflexão-crítica dos sujeitos, pela ausência de processos coletivos de pensar a prática pedagógica.

Esses aspectos foram abordados pelas gestoras coordenadoras pedagógicas no Círculo de Cultura no decorrer dos diálogos sobre a necessidade de superação de um saber-fazer à construção de processos autônomos da docência. Para que essa perspectiva se concretize, é necessário a gestão escolar caminhar nessa direção, visto que pelo caráter reducionista do ensino, muitas vezes, a coordenação pedagógica permanece envolta às questões pormenores

como de indisciplina, substituição de professores/as e outros. Alguns desses elementos estiveram presente na fala da gestora coordenadora pedagógica Cleci, ao se referir sobre seu cotidiano na gestão escolar. *“Uma das coisas que tenho que direcionar é a função em coordenação, é tão ampla, que tu faz tudo. Só que eu não consigo estudar na escola e ler os textos [...]”*. Isto representa uma dimensão importante, pela necessidade em conciliar o estudo às atribuições em coordenação pedagógica, mas, no entanto, na realidade fica circunscrita também ao reducionismo, conforme apontou a gestora coordenadora pedagógica Emile, *“[...] a gente faz mil coisas”*. A sensação é a de que a gestão em coordenação pedagógica está restrita ao saber-fazer dos/as professores/as, auxiliando-os em novas metodologias, trazendo sugestões, técnicas ou dinâmicas para estimular e motivar a aprendizagem dos educandos.

No âmbito da cultura escolar, em nome da tradição e das crenças construídas através de um *modelo de aprendizagem comportamental* (Santos, 2007, p.90), muitas vezes o discurso dos pais serve de justificativa para os/as professores/as sustentarem suas práticas centradas em um saber-fazer. *“A gente ouve os pais cobrando porque não é utilizado o livro didático. Mas a gente sabe que não é aquilo que você tem de seguir, mas pode usar como suporte”*. A utilização do livro didático como um *suporte*, conforme destacou a gestora coordenadora pedagógica Emile, representa a redução do seu uso exclusivo, o que não significa que a superação de um modelo tradicional de aprendizagem possa se efetivar. Muitas vezes, em substituição, os conteúdos passam a ser trabalhados no quadro para a realização das cópias. A cópia tem uma representação para a escola muito forte, pela sua praticidade e facilidade, conforme destacou a gestora coordenadora Cleci, *“planejar, propor coisas novas, dá mais trabalho, as crianças questionam mais. Mas copiar é mais prático”*.

Este caráter reducionista da escola, do papel do/a professor/a e do ensino tem sua raiz na nossa formação histórica, e precisa ser situado no contexto da formação permanente no tempo-espaço da escola, como possibilidade de superação desse modelo de ensino descontextualizado e extremamente fechado nos conteúdos das disciplinas. É importante fundamentar essa crítica a partir da análise de Arroyo (2011, p. 47),

continuemos indagando o que justifica a rigidez dos ordenamentos curriculares e dos controles sobre os docentes para melhor reagir. A cultura ritualizada, sagrada dos conteúdos e da docência não foi incorporada apenas nos cursos de formação. Faz parte do ideal de progresso e cientificidade que cultua o conhecimento e a ciência como propulsores do progresso das sociedades e da ascensão dos indivíduos; o conhecimento e a ciência são cultuados até como sendo a força transformadora [...].

A rotina da escola e suas limitações restringem-se às discussões de problemas relacionados aos pontos específicos da sala de aula, sem o estudo das questões mais amplas,

como, por exemplo, da necessidade do/a professor/a assumir-se sujeito aprendente. Para tanto, a gestão em coordenação pedagógica também necessita incorporar esta perspectiva em seu fazer, criando possibilidade de desconstrução dos paradigmas da cultura ritualizada da escola. Conforme aponta a análise acima exposta, temos um longo percurso a percorrer com vistas à superação das posturas e crenças arraigadas à perspectiva extremamente reducionista do papel da escola e da docência.

Isto significa incorporar significado à escola na vida dos sujeitos, educadores/as e educandos/as, sendo possível, através da criação de espaços de estudo, discussão e o convívio na coletividade, efetivando-se a partir do entendimento da especificidade da escola onde se assenta o fazer-pedagógico. Por isso a importância da formação permanente, conforme a visão de Freire (FREITAS, 2001, p. 179),

é no sentido de uma maior profissionalização do professor que se situa a necessidade de uma formação permanente e coletiva no próprio local de trabalho, tendo como ponto de partida a problematização da prática, em função do contexto sociocultural em que esta se insere.

A construção da autonomia docente é intrínseca à formação permanente no tempo-espaço da escola. No entanto, para esta de fato se efetivar e concretizar, precisamos, através da gestão em coordenação pedagógica, superar as crenças que ainda persistem nesta função, de que a mudança metodológica possa promover a aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, essa visão restrita de que “[...] *agora você pode fazer as mesmas coisas, mas de outra maneira*”, significa que prevalece a concepção de transmissão de conteúdo; é o como fazer que centra a concepção da gestora coordenadora pedagógica Regina. O saber da prática não corresponde às necessidades dos/as educandos/as, visto que, da maneira em que os conteúdos são trabalhados, a aprendizagem não está acontecendo. Isso leva, às vezes, a um saudosismo. “*Talvez a forma de acontecer a aprendizagem esteja tão desacreditada que se queira voltar algumas coisas antigas que deram certo*”. É importante considerar um aspecto, para quem e por que as “*coisas antigas*” deram certo, conforme expressou a gestora coordenadora pedagógica Emile. Acredito que as “*coisas antigas deram certo*”, no entanto, num contexto sócio-histórico-político e cultural extremamente diferente do atual, em que na escola o modelo de “aprendizagem comportamental” (SANTOS, 2008), atendia aos interesses dominantes, em que e, principalmente, uma parcela significativa da população era excluída do direito à educação.

De acordo com essa premissa, o ensino tradicional sustenta-se na ideia de que somente através dos ensinamentos escolares é possível a ascensão social e o reconhecimento como

cidadão. No imaginário social, a escola precisa dar conta desta tarefa, oferecendo conteúdos para os/as educandos/as realizarem suas aprendizagens. Muitos pais cobram mais conteúdo, querem que seja utilizado o livro didático e questionam as atividades propostas pela escola, trazendo à tona resquícios de uma formação autoritária que condiciona o papel da escola como um lugar exclusivo e privilegiado na transmissão de conhecimentos. Para muitas crianças, muitos adolescentes, jovens e adultos, a escola é o único espaço possível e disponível para o acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado.

Ante a realidade que denuncia o descrédito da escola pela sua incapacidade de gerar e promover a aprendizagem significativa, é importante retomar uma abordagem da fala da gestora coordenadora pedagógica Emile, quando, em sua reflexão, expõe uma preocupação dos pais em relação a essa questão. “[...]’eles’ já perceberam que já se fez tantas outras coisas, e que a aprendizagem não está acontecendo[...]”. De fato, de maneira geral, a escola já fez algumas mudanças, no entanto, em alguns casos, são perceptíveis na estrutura física, visto que está mais equipada do que há décadas anteriores. Atualmente, grande parte dos estabelecimentos da rede público da Educação Básica disponibiliza salas-ambiente, como a biblioteca, salas de jogos, salas de recursos para atendimento especializado – AEE – Atendimento Educacional Especializado, ginásio de esportes, sala de informática, salas multimídias, e no desenvolvimento de projetos com a perspectiva de educação integral. No entanto, permanecem algumas questões pendentes, principalmente no tocante à aprendizagem significativa dos/as educandos/as.

A escola, apesar dos diferentes recursos e espaços disponíveis para a realização das atividades pedagógicas, mantém o olhar no passado, visto que não superou as concepções de ensino baseadas na transmissão e repetição de informações prontas e na sua estrutura disciplinar e curricular. A questão fundamental é a escola dar conta da sua especificidade no contexto da sociedade em permanentes mudanças, o que provoca a necessidade de aprender e desaprender. Efetivamente, urge reconstruir processos crítico-reflexivos em que os/as profissionais da Educação Básica assumam a condição de sujeitos aprendentes, e isso envolve a perspectiva da formação permanente no tempo-espaço da escola. Ensinar exige um movimento de busca, na superação de um saber-fazer e no reconhecimento de que “estamos em tempos de ter os pés no chão. Os alunos se mostram sem máscaras. De rosto aberto a ponto de surpreender-nos e chocar-nos” (ARROYO, 2004, p. 48).

Por esta razão, reitera-se também a perspectiva de formação permanente no tempo-espaço da escola, entendendo que, a partir da mudança de olhar para com os/as educandos/as, que serão desconstruídas muitas crenças e posturas ainda fixadas em um modelo de

aprendizagem de transmissão e repetição de ideias e enunciados. Nesse sentido, entra em cena outro aspecto pontuado pela gestora coordenadora pedagógica Iris, ao fazer referência às abordagens da necessidade da assunção da autoria docente, destacando a importância do protagonismo do/a educando/a.

O protagonismo do/a educando/a, no contexto da escola, permite a construção de conceitos a partir da compreensão do/a educando/a e não do que o/a professor/a pensa que o mesmo tem de saber. “*Para o aluno aprender, no final de cada aula, ele deve escrever*”, destacou a gestora coordenadora pedagógica Iris, “*ai*”, *“você vê se realmente houve aprendizagem ou não. Escrever sobre o que foi trabalhado naquela aula, em qualquer disciplina [...]”*. No entanto, isso requer uma mudança de paradigmas, como pontuou a gestora coordenadora pedagógica Cleci. “*Mas isso, não é o que normalmente a escola trabalha. A escrita está muito relacionada às aulas de português*”. Assim, vão se situando os obstáculos impostos pela escola, pela sua rígida e hierárquica organização disciplinar e curricular, algumas vezes apontada por professores/as como obstáculos ao processo de construção da aprendizagem significativa dos/as educandos/as, principalmente nos aspectos relacionados à linguagem.

Obstáculos que deixam suas marcas, na relação do sujeito com a leitura e a escrita. Na escola existem muitas restrições à escrita e essas estão relacionadas à imposição de uma série de convenções e regras, impedindo o processo de criação. Nesse contexto impregnado de “dificuldades”, conforme a concepção tradicional da escola, alguns discursos atribuem à formação inicial como a limitadora, pelo foco nas disciplinas da área do conhecimento.

Essa questão relacionada à formação inicial foi contemplada pela gestora coordenadora pedagógica Regina, em que, de acordo com sua opinião, “*a nossa formação foi também assim. É difícil. Nós fomos formados para sermos ensinantes. Fomos formados ‘prá’ isso, ensinantes e não quem vai cobrar uma teoria e uma prática junto*”. “*De fato, a preocupação é aprender a dar aula; as didáticas [...]”*. A formação inicial acaba se tornando o ponto crucial na reflexão em torno da questão das lacunas existentes na escola em relação ao processo de leitura e escrita. Visto que, como pontuou a gestora coordenadora pedagógica Iris, a centralidade está na aprendizagem das “*didáticas*”. Nesse sentido, acredito ser extremamente importante investigar as razões que motivam em repousar sobre a formação inicial as posturas e crenças que persistem no decorrer da docência. Na verdade não foram as matérias ou as disciplinas que dificultaram esse antagonismo entre teoria e prática, mas as crenças e valores. Subjacente à ênfase na matéria, existem concepções, valores e crenças, conforme a seguinte análise:

O que leva o/a professor/a se dedicar e com eficiência a ensinar sua matéria? É a crença, o valor dado, a importância dada a essa aprendizagem para um dado ideal de ser humano, para um projeto de sociedade. Um ser humano competitivo, para uma sociedade competitiva ou um cidadão participativo para uma sociedade igualitária. O que está em jogo são conteúdos referidos a um ideal de ser humano e de sociedade. Nossa docência aflora nosso compromisso com o destino de seres humanos e da sociedade (ARROYO (2011, p. 81).

Há, portanto, uma aproximação entre a sustentação de um discurso focado na formação inicial e a resistência no processo de construção da autonomia docente. Por ora, permanecem esses desencontros entre a escola e os/as educandos/as, principalmente em relação às “dificuldades” de aprendizagem, que recaem única e exclusivamente sobre os estudantes. Conforme expôs a gestora coordenadora Cleci, “[...] *uma professora disse: “minhas” crianças da 4ª série não entendem, não conseguem fazer um texto*”. “*Mas começar do nada é difícil. Tem de ter um começo*”. No entanto, na escola, normalmente propõe aos/as educandos/as que elaborem suas escritas a partir do “nada”, como destacou a gestora coordenadora pedagógica Emile. Para escrever, no entendimento da gestora coordenadora pedagógica Íris, “[...] *tem de ler*”. A leitura e a escrita são indissociáveis. No entanto, a escrita torna-se uma “dificuldade” para a escola pela concepção atrelada a um ato mecânico, fragmentado e descontextualizado.

Ao desconsiderar as vivências e experiências dos/as educandos/as, definindo as temáticas e os assuntos para serem escritos sem que os mesmos tenham proximidade, envolvimento e ou significado, a dificuldade será sempre deles/as. Continuaremos escutando que os/as educandos/as “[...] *não entendem, não conseguem fazer um texto*”. Mas, e então, cabe a pergunta: qual a relação do/a professor/a com a escrita? Pela tradição de nosso ensino, raramente a escrita ocupa um lugar privilegiado, assim como, no contexto da docência, normalmente a utilizamos para os breves registros necessários aos cumprimentos burocráticos.

Um grande desafio está nessa relação do/a professor/a com a escrita. “*Nós temos de ser escritores, todos nós devemos escrever sempre*”. A gestora coordenadora pedagógica Iris referiu-se à palestra do professor Pedro Demo, afirmando que ele “*falou sobre o trabalho de final de curso, que as pessoas entram em pânico porque não estão acostumadas a esse tipo de trabalho, e é ali que a gente aprende. Escrevendo que a gente aprende, resumindo, colocando as ideias no papel*”. Uma relação praticamente ausente no decorrer da trajetória escolar, como também nos processos formativos, sendo perceptível no final de um curso de especialização. “*Você chega no mestrado, precisamos fazer um artigo, pronto, assim, façam!*”, destacou a

gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. Porque a escrita torna-se extremamente difícil para muitos de nós professores/as?

São as marcas que trazemos e que continuam sendo repassadas aos/as educandos/as, e iniciam na infância, estendendo-se às demais etapas de nossa vida evolutiva e que, muitas vezes, são cruciais para o afastamento definitivo. Segundo Freire, (1998, p.37),

se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever.

Quando pensamos sobre a autoria docente, colocamo-nos frente aos nossos processos de formação e, como no decorrer de nossos percursos, fomos construindo a autonomia a partir das situações que a vida foi nos condicionando. A autoria remete à compreensão da liberdade, visto que “a liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 1987, p. 34).

Portanto, os conceitos de *liberdade* e *autonomia* se conjugam no decorrer do processo de constituição dos sujeitos, o que requer um movimento permanente de busca, de inquietação e questionamentos. A partir desta concepção, compreende-se a especificidade da educação numa perspectiva de construção da autonomia pedagógica, em que os/as educadores/as sejam de fato os protagonistas, assumindo-se sujeitos autônomos de seu trabalho, de seu fazer-pedagógico. Professores/as, saindo do patamar tradicional de transmissores de conteúdos, na superação da concepção extremamente reducionista, conforme apregoa o senso comum, e também presente na nossa fala enquanto gestoras em coordenação pedagógica, “[...] *agora você pode fazer as mesmas coisas, mas de outra maneira*”. Nesse sentido, faz-se necessário sair desse patamar de entendimento de que a simples mudança metodológica poderá desencadear a aprendizagem aos/as educandos/as. É preciso ir além, entendendo que a educação precisa incorporar significado à existência do ser humano, permitindo o desenvolvimento das capacidades através dos princípios da liberdade e da autonomia.

De acordo com a concepção de Freire (1996), a autonomia é um processo que vai se constituindo no decorrer da existência humana e envolve inúmeras decisões que o sujeito realiza no decorrer de sua vida. Assim, de acordo com o princípio freireano, a autonomia significa: “[...] um processo de decisão e de humanização que vamos construindo

historicamente, a partir de várias decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir (MACHADO, 2008, p. 56).

Portanto, a autonomia pedagógica diz respeito à assunção da autoria, dos sujeitos, educadores/as e educandos/as, em que assumem posicionamento frente ao mundo, emitindo suas opiniões, tomando decisões e pronunciando sua palavra. A existência humana caracteriza-se através dessas singularidades, principalmente pela pronúncia da palavra a qual revela a existência.

Nesse sentido, a autonomia pedagógica se efetiva pelo anúncio da palavra, que processa a partir do entendimento da dimensão da educação para a transformação ou à permanência. A palavra anuncia a presença no/com o mundo, e esta congrega o sentido à existência. Assim, já desde o início de seu processo de socialização no ambiente escolar, se uma criança for desafiada a expor suas ideias, a emitir suas opiniões num espaço em que o diálogo esteja presente, abrir-se-ão as possibilidades para a construção da autonomia.

Esta compreensão contempla a dimensão da fala exposta pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa ao apresentar seu entendimento sobre a autoria do sujeito, em que, na sala de aula, é importante “[...] pedir para um grupo preparar uma aula sobre um assunto, outro grupo outro assunto. Porque eles terão de pesquisar, terão de escrever, organizar um trabalho e apresentar. E não é assim que a gente aprende?” O/a professor/a deixa de ser o detentor do conhecimento, aquele que sabe, mas uma pessoa que cria condições para que os/as educandos/as possam participar e se envolver com o conhecimento, tornando a aprendizagem significativa. Isto se entrelaça à concepção da gestora coordenadora pedagógica Emile, entendendo que a escola “[...] precisa propor a escrita de textos coletivos”. São gestos e posturas que representam a mudança na relação dos sujeitos com o conhecimento, que passa a ser pensado a partir das concepções dos/as educandos/as, e problematizados e contextualizados a partir da postura do/a professor/a.

É esse o movimento de busca que o/a professor/a precisa imbuir-se do espírito da curiosidade, como propunha Freire (1996, p. 86) “o que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos”. A curiosidade provoca novos questionamentos e, assim, sucessivamente vão se estabelecendo novos entrelaçamentos entre os diferentes saberes. É um processo que demanda a compreensão da concepção de educação como um processo contínuo e permanente, intrínseco à existência humana, e se estabelece através de sua presença no/com o mundo.

4 A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DE NOSSA HUMANIDADE INACABADA

“Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.”

Freire (1987)

A chegada do século XXI demarcou mudanças substanciais no contexto das sociedades como um todo. Um novo tempo, que se caracteriza pelo advento de lideranças mundiais, as quais quebraram a tradição do segregacionismo e do autoritarismo, e congrega as marcas da abrupta revolução tecnológica. A partir das transformações do processo de produção capitalista, advindas da revolução tecnológica, o conhecimento assumiu uma nova dimensão, tornando-se a base de desenvolvimento das sociedades. É importante ressaltar que o conhecimento sempre foi imprescindível para as sociedades, no entanto, no contexto da sociedade contemporânea, sua importância está diretamente vinculada à concepção de poder.

Em síntese, estas mudanças desencadearam novos paradigmas, em que as sociedades são condicionadas a rever suas tradições e seus valores, alternando assim os modos de viver, de produzir, de relacionar-se e de pensar sobre a própria existência humana. Nesse sentido, Imbernón (2000, p. 19) parte da seguinte perspectiva:

o século XXI já começa mais documentado do que qualquer um dos anteriores, mas também é mais incerto para grande parte da humanidade do que o século XX. [...] Não há nada seguro sob o sol: encontramos-nos diante de uma nova forma de ver o tempo, o poder, o trabalho, a comunicação, a relação entre as pessoas, a informação, as instituições, a velhice, a solidariedade.

Portanto, estamos diante de um novo cenário que nos desafia permanentemente à reflexão em torno das reconfigurações sociais, políticas, econômicas e culturais, compreendendo-as como um processo de construção que se realiza através do desenvolvimento das capacidades inerentes aos seres humanos de atuar, refletir e transformar a realidade de acordo com as finalidades propostas. Segundo Freire (1987, p. 17), “objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho”.

Considerando esta dimensão humana, compreende-se a especificidade da constituição em que nos tornamos homens e mulheres, distintos dos demais seres. A existência humana se dá através da qualidade da sua presença no/com o mundo, enquanto que, nos demais seres, a possibilidade de existência está condicionada a um habitat específico, determinado a partir das características das espécies. Essa singularidade humana que nos distingue dos demais seres, é assim definida: “os animais, que não trabalham, vivem no seu “suporte”¹³ particular, a que não transcendem. Daí que cada espécie animal viva no “suporte” que lhe corresponde e que estes “suportes” sejam incomunicáveis entre si, enquanto que franqueáveis aos homens” (Ibidem, p. 121).

Deste modo, a realidade constitui-se a materialidade da invenção da existência humana, assumindo a dimensão de estar sendo permanentemente pensada e construída. Nesse sentido, entende-se que “[...] não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo” (Idem, p. 74). A relação intrínseca entre homens e realidade processa-se no movimento dinâmico da sua existência com os semelhantes e com o meio circundante. A assunção do homem como sujeito está circunscrita à sua condição humana, é própria da sua singularidade essa interação que se processa através da ação e da linguagem.

A compreensão dessa premissa está fundamentada na concepção de que a “vocação ontológica” do ser humano está na sua própria origem, na especificidade de sua natureza humana em que se constitui ser social e histórico. Isso significa, de acordo com a concepção de Freire (1996, p. 18), que “é uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular”.

A presença humana no/com o mundo realiza-se através da busca constante pelo *ser mais*. Um *ser mais* no sentido de superação de si mesmo, que pensa sobre sua presença no/com mundo e com os outros, “[...] que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”(Ibidem, p. 18). Assim, a presença no/com o mundo, concretiza-se através do processo de interação humana com seus semelhantes e com a realidade, partir de suas ações, decisões e rupturas; a

¹³ Freire desenvolve em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 50-51-52), uma abordagem interessante sobre a questão do suporte de acordo com as características dos animais, estabelecendo clara distinção com a existência humana. Assim, “a invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o suporte em que os outros animais continuam, em mundo. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no mundo muda a qualidade com relação à vida animal no suporte. O suporte é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio”.

partir do seu reconhecimento de ser condicionado, mas não determinado e, sim, inacabado com possibilidade de *ser mais*.

A concepção da especificidade humana e sua singularidade centra-se na ideia do inacabamento, da inconclusão, portanto, enquanto formos presença no/com o mundo, continuaremos nesse processo permanente de busca pelo *ser mais*. Esse desvelamento da essência em que nos fazemos humanos se desenvolve a partir da consciência da nossa existência. Toda existência humana está envolta em uma consciência, aspecto fundamental na distinção do que pertence ao humano e ao mundo dos demais seres. Assim, nesta dimensão está subjacente a premissa de Freire (1985, p. 27)

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa determinada realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

A educação pensada a partir desta perspectiva representa o viés para a construção de um novo projeto de sociedade em que homens e mulheres, através de suas presenças no/com mundo, estejam fundamentados na relação dialógica. Segundo a premissa de Freire (1987, p. 83), “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador/educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza”.

O entendimento e a vivência deste princípio educativo ainda precisa ser incorporado no âmbito educacional da escola pública básica, visto as críticas e os questionamentos destinados em relação às defasagens na aprendizagem dos educandos, no quesito acesso e permanência bem como os baixos investimentos públicos. Enfim, são inúmeros os desafios enfrentados pelos cidadãos que estudam, pelos profissionais que atuam, pela comunidade e a sociedade como um todo.

Sabe-se de todos estes e tantos outros desafios, o que provoca descrédito da sua função social no contexto contemporâneo, como também serve como situação-problema para estudá-la melhor e ir construindo novas possibilidades, (re)criando novos significados e sentidos à existência das pessoas. Assim, em um encontro do Círculo de Cultura, ao estudarmos o texto “Árvores doentes” (BERKENBROCK, 2010), fomos desvelando as incongruências existentes no âmbito escolar em que pesa a questão da obrigatoriedade no acesso e na permanência na escola sem que ocorram os processos de construção da aprendizagem significativa dos educandos, para a superação da concepção “bancária” de educação (FREIRE, 1987).

A questão da obrigatoriedade entrou com força nos discursos e nas ações dos órgãos responsáveis pelo cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Assim, circunscreve-se o paradoxo entre a obrigatoriedade compulsória e a questão do entendimento sobre o direito à educação. Nesse sentido, a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa abordou um aspecto referente à questão antagônica entre a obrigatoriedade e as condições adversas que dificultam o cumprimento legal. Assim, expôs que “*eles*”, (os educandos), “*são obrigados por que o Conselho Tutelar obriga, o juiz obriga, o promotor obriga, a gente tem o controle de frequência rigoroso[...]*”. No entendimento da gestora coordenadora pedagógica Cleci “*É a obrigatoriedade. O discurso da exclusão. E, os que estão fora, é o trabalho, é o diploma*”. Outro aspecto diz respeito às orientações legais, em que a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa destacou uma questão pontuada em um encontro de formação junto à Promotoria. “*Na Formação com a Promotoria, foi destacado o controle dentro da escola, para formar um conselho na escola para combater a infrequência. O promotor solicitou que cada escola constitua um conselho, fazer uma ata e esse conselho precisa promover ações que combata a infrequência*”.

Portanto, é perceptível a atuação dos órgãos jurídicos, em parceria com as instituições de ensino da Educação Básica, pelo cumprimento do dispositivo legal em garantir o acesso e a permanência da infância, adolescência e juventude na escola. Entende-se, que pelo poder conferido à escola em “[...] *promover ações que combatam a infrequência*”, a infância, a adolescência e a juventude estarão em locais apropriados para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. No entanto, isto pode ser muito simples e louvável, mas precisa ser contemplado a partir do entendimento de que a obrigatoriedade está vinculada às questões mais amplas, conforme propõe na análise de Saviani (1998, p. 214).

A extensão da escolaridade à maior parte da população foi, em um primeiro momento, um ato político e uma resposta a considerações sociais mais que às exigências do próprio processo produtivo. Em um segundo momento, a ampliação das lutas populares por educação faz com que a extensão desta às classes populares seja vista como a conquista de um direito. Mas a necessidade de um mínimo de instrução para a incorporação da força de trabalho ao processo produtivo transforma esta extensão em uma necessidade econômica, e a escolarização passa a ser uma imposição. Neste confronto, quem sai ganhando é o capital.

Observam-se, pela análise do autor, as questões ideológicas que sustentam a obrigatoriedade da escolaridade e o quão distantes os discursos estão da perspectiva de uma educação que contemple a essência humana no desenvolvimento das capacidades. Uma obrigatoriedade centrada em uma lógica excludente, caracterizada pela educação imposta a qual, segundo Vasconcelos & Brito (2006, p. 88), “retrata a postura da sociedade que, muitas

vezes, busca educar através da imposição; no entanto, o ato de educar pressupõe respeito, compreensão do outro, da realidade em que ele vive e dos saberes que o indivíduo possui”.

Nesse sentido, a educação imposta denuncia o mal-estar de uma sociedade excludente em que milhares de crianças, adolescentes e jovens são obrigados a realizar outra escolha, a da sobrevivência. Assim, a gestora coordenadora pedagógica Iris, comentou acerca de uma situação vivenciada na escola, em que *“uma adolescente de 16 anos [...]. Deixou de estudar para ajudar o pai a trabalhar na feira, vender massa, pasteis na cidade [...] Chamamos o pai ela ficou de retornar[...] Ficou um mês e tanto sem aparecer[...] Ela não quer estudar, ela não quer terminar. Ela está na escola, mas não tem interesse”*. Uma situação que provocou um questionamento da gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“E o que ela pensa para ela?”* *“Ela quer a EJA”*, observou gestora coordenadora pedagógica Iris. O que a escola significa para essa adolescente, além da obrigatoriedade? Através da EJA-Educação de Jovens e Adultos-, conforme a gestora coordenadora pedagógica Regina, *“ela pode fazer as provas. E tem a escola [...] que o aluno faz as provas e tem certificado [...], também do Ensino Médio”*. A certificação para o trabalho é observada como um aspecto negativo para a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“eu questiono isso [...]. É uma fábrica de diploma. O que o aluno faz com isso, tem uma certificação [...]. Que vai servir isso?”*.

O impasse assenta-se nesta perspectiva reducionista do ensino em que a centralidade do mesmo está na formação e preparação de um trabalhador que atenda aos interesses produtivos. A partir desta formação, a relação do trabalhador com o seu trabalho dar-se-á de maneira mecânica e desprovida de significados, no decorrer do processo, visto que o foco está no resultado e o que advém desse. De acordo com Antunes (2002, p. 43),

como a máquina não pode suprimir o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e a nova máquina inteligente. E, neste processo, o *envolvimento interativo* aumenta ainda mais o estranhamento e a *alienação do trabalho*, amplia as formas modernas da *reificação*, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma vida autêntica e autodeterminada.

Percebe-se a intrínseca relação na questão da educação como um direito imposto e as dificuldades vivenciadas pelos educandos que se sentem pressionados em fazer escolhas adversas às suas vontades. Nesse sentido, precisamos contemplar que o interesses e a vontade de estudar estão diretamente relacionados aos limites das escolhas obrigatórias que os educandos são condicionados a realizar. Portanto, ao situar um fragmento da fala da gestora coordenadora pedagógica Iris, em relação a adolescente que *“[...] está na escola, mas não tem*

interesse”, retrata a existência de milhares de outras meninas e meninos desinteressados das questões da escola.

Faz-se necessário desvelar o significado desses desinteresses, pois

o fato de serem desatentos nas aulas não significa desinteresse pelo conhecimento. Podem nos indicar que os saberes escolares nem sempre chegam às grandes interrogações que já vivenciam e de que eles buscam conhecimento e significado (ARROYO, 2004, p. 115).

Esse é um dos grandes impasses vividos nas escolas, revelando os sentidos da obrigatoriedade compulsória, a ausência de significados na aprendizagem e a negação de suas vivências e no currículo escolar demarcando em suas trajetórias de vida, a reprovação e ou o abandono escolar como indicadores dessa ausência de interesse pelo conhecimento. Ausências geradoras de um sentimento de crise em relação à escola.

Apesar dos enormes percalços enfrentados pelos/as educandos/as, nessa luta entre a obrigatoriedade e as exigências do mercado de trabalho, com as imposições criadas pela sobrevivência, a escola, no imaginário coletivo, mantém-se atrelada ao sonho do futuro promissor, sem que de fato se compreenda o papel da educação na sociedade. Um imaginário que se quebra ao enfrentar a dura realidade de adolescentes que estão na escola, mas lutam incessantemente para estarem em outro lugar. Através da fala da gestora coordenadora pedagógica Cleci, temos ideia dos lugares que muitos de nossos educandos gostariam de estar. *“Ontem um aluno da EJA disse: professora, eu prefiro cuidar de cavalos do que pegar um livro. Perguntei, mas como você se imagina daqui há algum tempo? Isso é hoje, mas daqui há algum tempo, como você se imagina?”* Alguns, como afirmou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, *“mas eu acho que tem aluno que não quer aprender”*. *“Mas as pessoas são diferentes!”*, observou a gestora coordenadora pedagógica Regina. A escola de fato reconhece esta especificidade humana?

Se reeducássemos nossa sensibilidade em olhar para os/as educandos/as, perceberíamos que são pessoas diferentes, têm projetos de vida diferentes, constroem seus conhecimentos de maneira diferente, cada um no seu tempo e no seu ritmo. No entanto, o currículo escolar, como todos bem o conhecemos, situa os/as educandos/as de maneira padronizada, em sistemas hierarquizados definidos por turmas, séries, disciplinas, carga horária e, muitas vezes, nem são chamados pelos/as professores/as pelo nome, em razão desta organização rígida. Os currículos escolares não reconhecem a subjetividade dos/as educandos/as, o que importa são os conteúdos das disciplinas e cumprir a obrigatoriedade pela sua permanência na escola, sem que isso represente garantia de aprendizagem significativa.

No decorrer do percurso escolar, são ignoradas as trajetórias humanas dos/as educandos/as em função do currículo escolar que se mantém direcionado à aprendizagem dos conhecimentos formatados, de acordo com as finalidades específicas das diferentes áreas e ou das disciplinas. Na análise de Arroyo (2011, p. 54), esta questão assume a seguinte dimensão:

o que cada um é, vive, experimenta, crê, valora, ou sabe pouco importa, nem sequer como membro de coletivos sociais. O currículo, os conhecimentos não partem desse real, não o valoram, nem se preocupam com as questões, indagações e significados que essas vivências concretas põem e repõem à produção e sistematização e ao repensar dos conhecimentos e das teorias pedagógicas e didáticas. Nem sequer os conhecimentos curriculares, disciplinares se julgam no dever de captar, iluminar, explicar as experiências e indagações que os sujeitos põem e repõem na sociedade, nos movimentos sociais, nas vivências da infância e adolescência.

Essa ausência de significado da escola à vida dos/as educandos/as, revela-se através das desistências nos percursos, às vezes através dos atos de “indisciplina” e, também, na reprovação. Em alguns casos, a escola interrompe os percursos, utilizando-se de um discurso que visa a classificação a partir de critérios de idade, o que representa, conforme o entendimento da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, uma situação adversa, *“existe assim, eu já vi no sistema [...] O aluno faz quinze anos, “colocam” ele na EJA, obrigatoriamente. Eu vi isso como norma. Fez quinze anos aqui na escola, é só de noite, a escola não aceita mais no diurno. E a lei não diz isso. A lei diz que o aluno tem de ter quinze anos para frequentar, mas não que com essa idade ele vai”*. Uma situação compartilhada com a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“nós a noite é só adolescentes”*. São configurações criadas pela escola e revelam-se antagônicas pela visão classificatória vigente, e que provocaram alguns questionamentos como os da gestora coordenadora pedagógica Regina, *“[...] você vai dar aula para quem, para os adultos? Para os adolescentes? Os adultos acabam desistindo”*.

Quantas aprendizagens são desprezadas nesse processo de classificação a partir do critério idade, em função da preponderância do “dar aula”, o que provoca rupturas, como apontou a gestora coordenadora pedagógica Iris, em que *“os adultos acabam desistindo”*. O cerne da questão está no aspecto do currículo escolar, em que existem matérias, conteúdos, disciplinas, avaliações, enfim, uma série de elementos que são rigidamente categorizados, sendo específicas para a aprendizagem dos/as educandos/as a partir de diferentes critérios, como, por exemplo, a idade. Assim, entende-se que o encontro das gerações tem sido o obstáculo, pela incapacidade da escola gerir espaços coletivos de aprendizagem significativa e de convívio.

A escola, seguindo a lógica classificatória, perde sua especificidade ao negligenciar o caráter humano em que é constituída e, acreditando na perspectiva de Gadotti (2008, p.92, grifo do autor), “a escola é um **espaço de relações**”, assume a dimensão em estar a favor do processo de constituição do ser humano. Segundo o referido autor, “[...] Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social”. Portanto, ao estabelecer os critérios a fim de selecionar, classificar e ou agrupar, a escola reproduz, perpetua e legitima as classificações existentes na sociedade, como de classe, gênero, cultura e raça.

A cultura escolar reverencia a tradição mantendo essas classificações, e a ausência de sentido para a vida dos/as educandos/as, revelando que o seu papel na sociedade está em sintonia com o que o sistema condiciona, em preservar o *status quo*. Esta compreensão vem ao encontro do texto da “*Segunda carta*” do livro de Freire (1998, p. 51), em que estão contempladas as memórias da sua infância e das escolas onde estudou quando menino. As primeiras palavras, aprendeu com seus pais, “escrevendo-as no chão, com gravetos, à sombra das mangueiras”. Mais tarde, “aos seis anos, cheguei à escolinha de Eunice, minha primeira professora profissional [...]”, revelando que não havia nenhuma ruptura entre a orientação de sua casa e a escola, visto que “[...] eu era convidado a conhecer e não reduzido a um “depósito vazio” que devesse ser enchido de conhecimento”. No entanto, ao referir-se “as demais escolas primárias porque passei foram medíocres e enfadonhas, ainda que de suas professoras não guarde nenhuma recordação má, enquanto pessoas”.

Percebe-se a atualidade das características com as quais Freire definiu as escolas onde estudara, tanto que no decorrer do trabalho minucioso de garimpagem das transcrições dos diálogos construídos no Círculo de Cultura fui realizando as aproximações entre as mesmas e, infelizmente apontam a permanência do ensino centrado nos conteúdos, restritos à transmissão automática e reprodução. O ensino como memorização e na aquisição de conhecimento, pautado por ditames da escola tradicional, sintetiza uma situação abordada pela gestora coordenadora pedagógica Cleci, a partir das falas do/as estudantes em um momento quando foi auxiliar uma turma em virtude da ausência de uma professora. “*Os alunos do ensino médio vão à aula, mas em todas as noites é cópia de livros. Dias atrás eles falaram, professora a gente vem aqui e faz três folhas do livro, só copiamos, estamos cansados e com sono. É só aquele tipo de aula*”. Assim, também existem situações muito próximas a essas no trabalho com as crianças, como inferiu a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, “[...]as crianças não leem em casa, elas têm de ler na escola. Sair

daquela coisa da palavra, da frase. Trabalhar com um texto. Uma estrutura de texto. Sair daquela coisa da fazer uma frase, ou ditado. A criança tem de entender o todo, o global. Os livros ficam guardados. O como, a metodologia, temos conversado muito nas reuniões. Isso não mudou na escola, é quadro, giz. O problema está em como ensinar”. “Estou preocupada com as práticas tradicionais”, destacou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, e “aquela coisa de repetição. Repete e não muda o jeito de trabalhar, sempre a mesma rotina, desde os Anos Iniciais ao Ensino Médio”.

Nesse contexto, é perceptível e preocupante o quanto de “*enfadonho e medíocre*” se configura o ensino desenvolvido nessas realidades vivenciadas por algumas das gestoras coordenadoras pedagógicas, e entende-se a necessidade de superação do reducionismo do ensino e da docência. Esse é um fato, e provoca sentimentos com certo estranhamento ante a realidade, ora frustração, ora de desafio pelas atribuições à gestão escolar em desencadear a formação permanente no tempo-espaço da escola como movimento de construção de um pensamento crítico-reflexivo. Um processo de formação que constitua seus princípios no processo de ação-reflexão, ou seja, nas palavras de Freire (1987, p. 121),

[...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine.

Há um aspecto relevante em que se faz necessário destacar no que diz respeito aos aspectos metodológicos, os quais normalmente são pontuados como imprescindíveis à aprendizagem dos/as educandos/as, em que se destaca a seguinte expressão: “[...] o *problema está em como ensinar*”. Na verdade, o ponto crucial está na ausência de uma postura teórico-crítica, pois, quem não sabe ensinar é porque também não sabe o que e o por que ensinar. Por que ensinar não é puramente um domínio técnico, em que o/a professor/a organiza seu planejamento, utilizando-se de algum recurso, até além do tradicional quadro e giz, mas se manter-se focado no conteúdo por si só, nenhum significado provocará nos educandos.

É necessário imbuir-se do sentido epistemológico do ensinar, a partir do pressuposto freireano (1996, p. 86),

antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

As práticas tradicionais e a rotina, tendem a continuar, se mantida a visão restrita às questões metodológicas como fundamentais, à aprendizagem dos/as educandos/as, isto é fato. Para tanto, é imprescindível o/a professor/a assumir-se sujeito cognoscente e reconhecer os sujeitos partir de suas trajetórias e vivências e inseri-los no contexto de uma sociedade desumanizadora, tal qual se caracteriza em decorrência de uma longa história de dominação. Nesse sentido, corrobora a seguinte análise de Arroyo (2011, p. 269), de que

nos cursos de formação e nos frequentes dias de estudo, de formação continuada, ou em oficinas e encontros de professores seria necessário determos nessa questão: como são pensados, tratados e alocados os coletivos populares em nossa história? Foi construído um pensamento positivo ou negativo sobre eles? Quais os traços mais marcantes e constantes nas formas de pensá-los e tratá-los?

O acesso à escola aos / e filhas dos trabalhadores/as e outros que compõem os grupos populares representa um importante referencial à construção de uma sociedade democrática, no entanto, de forma alguma significa a plenitude na sua concretização. O embate está na garantia da permanência e na promoção da aprendizagem significativa, o que muitas vezes é interrompida pelos processos classificatórios, em nome da tradição do currículo escolar e das questões adversas, provocadas pelos condicionamentos impostos pelo sistema. Assim, a ruptura dos estudos está vinculada à questão do trabalho, como destacou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“têm muitos meninos que eu vejo, eles acabam assumindo a casa porque o pai foi embora. No noturno tem muito disso, o pai abandonou a família [...]. A mãe, uma mulher dona de casa, não tinha a independência dela e o menino acaba assumindo as funções do pai, sustentando essa casa”*. *“Hoje”*, de acordo com a gestora coordenadora Regina, *“se vê mais é o homem sair da escola. Mas eu acho é a questão da família não mostrar o que era antes e o que pode ser no futuro. Eles não têm objetivos[...]”*. Um aspecto que provocou outra perspectiva, conforme expôs a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“Mas eu acho que a grande questão também [...] é o trabalho. Eu vejo muito aluno que opta em trabalhar, que nem é muito para ajudar a família, mais é ‘prá’ ser consumidor [...]. Trabalham para consumir”*, contemplou a gestora coordenadora pedagógica Regina.

Raramente as imagens criadas pela escola aproximam-se da realidade nua e crua de tantos adolescentes e jovens que travam uma luta incessante pela sobrevivência desde a infância ou então, são seduzidos aos apelos consumistas, de acordo com a ordem injusta do sistema. Nem sempre as conclusões um tanto óbvias significam entendimento acerca das inúmeras incongruências que vivenciamos no contexto escolar, sendo que, para isso, faz-se

necessário contemplá-las à luz de um referencial teórico que possibilite sua compreensão. Segundo Freire (1987, p. 37),

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Portanto, precisamos entender as razões da existência dos/as educandos/as estar distantes ou desvinculadas de um projeto de vida, sendo muitas vezes reduzida à conclusão de que “*eles não têm objetivos*”. Traçar objetivos para a vida está intrínseco à dimensão da condição de vida, o que, para muitos, desde a infância, já está traçado. É importante contemplar essa abordagem, entendendo-a a partir de Arroyo (2004, p. 91), de que de modo geral, “os setores populares chegaram às escolas públicas nas últimas décadas, talvez só agora estejamos percebendo que suas trajetórias humanas estão bem distantes da imagem de criança, adolescente e jovem com que nós os olhávamos”.

Em síntese, propõe-se que pensemos a escola como um espaço de relações conforme já abordado anteriormente, mas principalmente, coloque-se como indispensável à vida dos/as educandos/as e assuma de fato a educação numa perspectiva humanizadora, em que o educador comprometa-se efetivamente pelo reconhecimento dos/as educandos/as como sujeitos em processo de desenvolvimento, com capacidades de aprendizagem, independentemente de sua condição social e de gênero. Nesta perspectiva, o sentido da educação está intrínseca à vida, entendendo que “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50).

Sendo a única espécie de todos os demais seres vivos, capaz de pronunciar sua existência através da palavra, o ser humano constrói significado à sua vida a partir da relação com seus semelhantes, em que sua presença se manifesta através da relação dialógica. O princípio dialógico, fundamentado na premissa freireana significa que, “nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo, podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ser” (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

Fica evidente a complexidade do significado do diálogo na constituição da espécie humana, o qual não ocorre de maneira aleatória através de uma relação de poder e coerção ou de ausência de comprometimento pelo outro. O diálogo processa-se a partir da assunção da condição humana em que vamos nos constituindo, através do desenvolvimento das

capacidades peculiares e singulares, destacando-se a liberdade como um movimento de busca permanente dada a inconclusão e o inacabamento de nossa espécie.

A educação envolve uma relação fundamentada na perspectiva humanizadora, em que os sujeitos vão se constituindo através da relação com seus semelhantes e com o mundo. A presença no/com o mundo infere sentido à existência, visto que essa relação se constitui fundamental, e, segundo a concepção de Freire (2000, p. 80), significa que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. Portanto, ao transpor essa concepção para a educação no contexto escolar, reconhecendo nossa singularidade como sujeitos sócio-históricos, deixaremos nossas marcas humanizadoras ou desumanizadoras na relação com os/as estudantes, bem como com os demais que convivem no cotidiano em nossas relações.

O discurso ainda vigente no contexto da escola de Educação Básica de que “*o problema está em como ensinar*”, conforme pontuou em sua fala a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, aponta a existência e o predomínio de uma concepção de educação “bancária”. Na verdade, a metodologia ou o método de trabalho do/a professor/a representa a sua perspectiva em relação aos educandos e ao objeto do conhecimento. Essa é uma questão que envolve a compreensão da especificidade da educação à existência humana, e demanda um processo crítico-reflexivo em que o/a professor/a assuma sua condição de sujeito aprendente, superando suas concepções restritas a um saber-fazer.

Atualmente vivemos num contexto extremamente informativo, em que o acesso é amplo, e disponibiliza-se de diferentes maneiras, sendo, portanto, inexequível a permanência da escola reduzida à transmissão e repetição. O que de fato exige de todos nós, gestores/as escolares e educadores/as, é uma postura aberta e dialógica ao conhecimento, superando a visão de que o que sabemos é o suficiente. É necessário contemplar a perspectiva da formação permanente no tempo-espaço da escola como imprescindível ao processo de nossa constituição humana, enquanto pessoas comprometidas na construção de uma sociedade com mais equidade social.

4.1 “A escola deve mexer com os temas da vida”

Cleci

Parte da tessitura dessa escrita surgiu a partir de um documentário da TV Escola – “Grandes Educadores”¹⁴ - o qual a gestora coordenadora pedagógica Cleci trouxe para o encontro no Círculo de Cultura, com o intuito de socializar o referido material como sugestão para ser utilizado nas reuniões pedagógicas das escolas em que atuam. Também como uma possibilidade de estudo e discussão sobre as concepções de educação a partir de Paulo Freire, contempladas nessa pesquisa sobre a formação permanente no tempo-espço da escola.

A abordagem do documentário conduzido por Moacir Gadotti contemplou a biografia de Paulo Freire, sua proposta de alfabetização, suas concepções sobre a educação e a sua luta empreendida em prol da escola pública. De acordo com Gadotti, Paulo Freire “é um pensador dialético”, pela sua postura assumida em relação ao conflito, concebendo-o como elemento fundamental, visto que “a contradição é o berço da mudança. Nesse sentido, o conflito assume outra dimensão, em que tradicionalmente está vinculado à ideia de dificuldade de ausência de diálogo. Uma visão errônea, conforme a concepção freireana, em que conceber “[...] o conflito gera o diálogo”, além do mais, “o conflito tem que ser humilde”.

Freire é apresentado por Gadotti como uma pessoa de referência na construção de um mundo melhor, pois, em sua trajetória de vida sempre defendeu a criação do sonho e da utopia como alicerces da educação. Acreditava que a “educação pode ajudar a melhorar o mundo que aí está”, combatendo o movimento contrário imposto pelo neoliberalismo, conforme sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), ao afirmar que “a essência do neoliberalismo é deixar de sonhar”.

Assim, a partir dos pressupostos teóricos de Freire, apresentados por Moacir Gadotti, é possível perceber a amplitude da temática do referido documentário e as possibilidades que foram sendo criadas no decorrer do encontro na construção dos diálogos entre as gestoras coordenadoras pedagógicas no Círculo de Cultura.

Na relação entre educandos/as e educadores/as, o princípio dialógico precisa estar presente para constituir-se de fato numa concepção de educação humanizadora, imprescindível no contexto contemporâneo. Às vezes, os/as professores/as, gestores/as escolares e famílias enfrentam situações que são interpeladas como agressividade, rebeldia ou

¹⁴ “Grandes Educadores”: TV Escola. DVD Escola.V.5 Material distribuído às instituições públicas de ensino, através do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), com o intuito de auxiliar no processo de formação continuada dos professores da educação básica. Organizado pelo Instituto Paulo Freire e conduzido por Moacir Gadotti, aborda a biografia de Paulo Freire e suas concepções em tono da educação.

teimosia e a “tendência fácil”, é através da escola, conforme crítica de Arroyo (2004, p.324), “[...] é segregar os indisciplinados e violentos [...]”. No entanto, existem outras maneiras, principalmente quando o foco do olhar muda. Assim, quando se consegue analisar as situações sob a perspectiva do conflito como gerador do diálogo, processam-se novas possibilidades para o ensino-aprendizagem acontecer, utilizando-se das situações-problemas vivenciadas no coletivo da escola.

Redimensionar as situações-problemas numa outra perspectiva, sem a utilização de penalidades e ou advertências desencadeia numa relação positiva entre educandos/as e educadores/as, e com o conhecimento. Uma relação construída pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, em que abordou uma situação vivenciada por ela em uma das turmas da escola. *“No intervalo da aula, duas adolescentes começaram uma briga. Os colegas torciam para ver quem conseguia agredir mais, e passaram a filmar com seus celulares”*. Uma realidade vivenciada nas escolas, e que acaba sendo repassada aos responsáveis, o que nem sempre significa a resolução, como pontuou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“[...] às vezes os pais são chamados, causando mais “intriga”, entre eles”*. Em outras situações, a escola observa e estuda as reações dos/as educandos/as, organizando projetos coletivos e desenvolvendo uma proposta diferente, conforme expôs a gestora coordenadora pedagógica Regina. *“[...] os alunos estão mais agitados, sem limites, então resolvemos fazer um projeto sobre a questão dos valores, cada turma vai trabalhar com um, vai desenvolvendo atividades, como palestras, passeios, aulas de música, dança e hora do conto”*.

A questão fundamental é observar as reações e manifestações dos/as educandos/as e incorporar significado ao contexto da vida dos sujeitos nela inseridos. Nesse sentido, Alarcão (2010, p.16) propõe que pensemos a escola a partir da seguinte referência: *“[...] cada escola deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto educativo”*. Portanto, cada escola tem uma dinâmica própria e congrega indivíduos com trajetórias humanas distintas, no entanto, se configuram em espaços em que a educação precisa impregnar de significado à existência, desenvolvendo as capacidades do ser humano de viver em sociedade e na transformação da mesma.

Assim, a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa tornou possível a superação do discurso centrado nos conteúdos e criou as possibilidades em descentralizar a demasiada importância dada aos mesmos, a partir de uma situação-problema. O trabalho desenvolvido agregou significado à aprendizagem dos envolvidos, pois, *“os alunos digitaram o texto no computador, entrevistaram os professores da escola, entregaram folders sobre o trânsito nas proximidades da escola e também elaboraram histórias em quadrinhos e paródias sobre os*

demais temas estudados. E utilizaram vídeos do youtube [...]”. Certamente, no decorrer do processo de construção da proposta, realizaram-se várias aprendizagens desde a organização, no desenvolvimento, na necessidade de ajustes para que o mesmo assumisse a configuração planejada, até a conclusão e apresentação dos grupos. Diferentemente da maneira tradicional, em que os educandos *“[...] ficam passivamente escutando o professor”*, destacou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, pois, *“quando você envolve é diferente”*.

A passividade e alienação frente ao conhecimento traz em sua essência a concepção de uma educação dominadora, opressora, em que, segundo Freire (2001, p. 117), se caracteriza *“[...] na educação como tarefa dominadora, a negação daquele caráter ativo da consciência envolva o uso de práticas pelas quais se busca “domesticá-lo”, procurando-se, assim, transformar a consciência naquele recipiente vazio [...]”*. Aspecto que, conforme observado, a proposta desenvolvida buscou justamente a superação dessa concepção de educação, visto que *“foi um trabalho envolvente, em que precisaram se organizar, intercalando as filmagens e fazendo o roteiro”*. Um trabalho em que *“eu aprendi com tudo isso”*, complementou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa.

Os recursos tecnológicos se fazem presentes no contexto da sociedade contemporânea e são inegáveis os seus avanços e suas possibilidades de uso no contexto da escola. A escola, inserida nessa realidade, precisa apropriar-se desses recursos para aproximar-se aos interesses e às necessidades das novas gerações, acelerando o seu ritmo de modo a ser compatível à realidade do tempo dos/as educandos/as. Convivemos com as novas gerações, conforme a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, *“que já nascem com o mouse na mão e com telefone celular”*, e a escola, de maneira geral, salvo as exceções conforme abordagem anteriormente exposta, continua igual, praticamente obsoleta em suas concepções de educação. Talvez, os/as professores/as estão tendo mais dificuldades em trabalhar com um contexto extremamente as informações disponíveis, como pontuou a gestora coordenadora pedagógica Emile, *“é um pouco da característica dessa geração, dessa época que é muita informação, e muito superficial. Tem muita informação[...].Tudo é muito passageiro. Daqui a pouco a informação troca”*. Mas a questão fundamental é que há resistência de professores que ainda acreditam na *“[...] visão de sala, em que o aluno deva reproduzir[...]. De que aula é cópia”*. O que representa, de acordo com a fala da gestora coordenadora pedagógica Cleci, uma concepção reducionista do ensino e da docência.

Seguindo essa linha de pensamento, Freire (2000, p. 121) afirma que:

na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro que faz o perfil do *objeto* para que seja *aprendido* pelo aluno sem

que tenha sido por ele apreendido. Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo.

Entende-se a proximidade da concepção de Freire ao contexto da sociedade atual e da necessidade de a escola transformar suas práticas educativas a partir dessa configuração. As práticas tradicionais de transmissão e repasse de informações e de conteúdos desconexos ainda persistem, de maneira geral, como características do ensino público na Educação Básica, mesmo sendo muito combatida e questionada. Percebe-se um movimento que caminha nessa direção, mesmo a passos lentos, são visíveis algumas mudanças que vêm sendo realizadas em alguns coletivos de escolas. Como tem sido realizado por algumas das gestoras coordenadoras pedagógicas partícipes dessa pesquisa, bem como de professores/as de escolas que também veem trabalhando nessa direção.

Partindo do princípio de Gadotti (2008, p. 94), de que a sociedade atual se caracteriza por ser de “múltiplas oportunidades de aprendizagem”, a escola tem oportunidade em proporcionar aos educandos novas situações de aprendizagem, através da convivência em diferentes espaços em que são socializados novos saberes e em que se manifestam diferentes interpretações sobre o mundo. Nesse sentido, a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa aproxima esta visão a partir de sua vivência com os /as educandos/as, afirmando: “*procuro sempre envolver os alunos em atividades fora da escola, como no CID Legal¹⁵ em que precisam se expor, falar no microfone[...]*”. É a (re)criação nos convívios, a partir do olhar sobre os educandos, nas suas capacidades de aprendizagem e na redimensão do entendimento sobre a docência. É isso que precisamos em nossas escolas e, muito mais, conforme a perspectiva da gestora coordenadora pedagógica Cleci, “*trabalhar com clips, som, levar música para a sala de aula. A música na vida dos alunos*”. É a vida que a escola precisa trabalhar, ou seja, “*a escola tem de mexer com temas da vida*”.

É identificado, neste movimento, a superação das práticas tradicionais centradas na organização do ensino a partir do direcionamento exclusivo do/a professor/a, e da passividade dos/as educandos/as frente ao conhecimento. Através desse movimento de superação, o conhecimento passa a ter significado e sentido à existência dos sujeitos envolvidos, educandos/as e educadores/as. A escola em que se aprende a partir do que faz sentido aos sujeitos aprendentes, educadores/as e educandos/as entendendo o conhecimento como um processo de (re)criação da existência.

¹⁵ CID LEGAL: Programa de Educação Fiscal, tem por missão “conscientizar a sociedade através da escola da função socioeconômica do tributo”. E-mail: educacaoofiscal@santamaria.rs.gov.br

Em acordo com essa concepção, a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa contemplou a partir do documentário, um aspecto muito importante sob a seguinte perspectiva: *“o educando precisa ser protagonista da aprendizagem [...]”. E este tem sido um dos desafios da educação em realizar o processo inverso da forma tradicional, como abordou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, em que os/as educandos/as, “muitas vezes não vão à escola para aprender o que a escola quer ensinar[...]. Eles querem respostas rápidas [...]. Uma geração instantânea e solitária”.* Mas, apesar dessas questões antagônicas, para a gestora coordenadora pedagógica Iris, *“os pequenos gostam de ir para a escola. Eles gostam. Poderia ser feito muito mais por eles”.*

O cerne da questão, conforme a perspectiva de Arroyo (2011, p. 55), está no fato da escola desconsiderar um aspecto fundamental das gerações contemporâneas, “[...] que fora da escola há muitas vivências a experimentar e muitos saberes a aprender”. Ao desconsiderar essa relação extremamente importante, são mantidas as características de uma relação autoritária, muito presente no modelo de educação, como definiu a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“sempre foi direcionada, sempre foi dito, façam isso, façam assim”.*

Portanto, conforme o autor na perspectiva de Freire, o protagonismo está vinculado à ideia de envolvimento com o saber. Assim se referiu sua abordagem: *“o aluno protagonista participa e não recebe as normas de fora”.* Esta concepção foi se encaminhando no decorrer dos diálogos no Círculo de Cultura, ora apontando as questões emblemáticas, conforme algumas já expostas no decorrer deste texto, e outras que foram surgindo ao serem pontuadas as demais propostas de trabalho com as TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em algumas instituições de ensino da rede pública estadual e municipal, estão sendo realizados alguns movimentos que contemplam a perspectiva do protagonismo dos educandos, a partir da utilização das TICs, como recursos pedagógicos. Através desses, propõe-se análise de filmes, de leituras de livros, conforme expôs a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, que conseguiu empreender algumas rupturas nas práticas educativas. *“A partir da proposta do “Cinema na Escola”, conseguimos propor espaços para análise e debates sobre o conteúdo dos filmes”.* Continuou a sua fala destacando que, *“tenho utilizado vídeos do youtube. Preparo alguns fragmentos e as aulas tornam-se mais dinâmicas”.*

Sabemos que a simples utilização das TICs isoladamente não farão as mudanças necessárias nas práticas educativas, como destacou a gestora coordenadora pedagógica Regina, a partir de uma palestra sobre *“as mídias na educação”.* *“Na palestra do*

*EDUCOM*¹⁶, o professor colocou de que nada adianta ter dez (10) computadores se os alunos não souberem como processar. Primeiro eles precisam processar as informações”. Esse é um aspecto extremamente importante e nos remete à uma compreensão segundo a análise de Levy (1999, p. 26), de que, “uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista) tampouco neutra (já que é condicionante ou restrita, de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades”.

O projeto “*Cinema na Escola*” é uma excelente oportunidade para os/as estudantes terem acesso às maravilhas das artes, como o cinema, a música, a literatura, de onde se originam muitos filmes e documentários. Arroyo (2004, p.280) nos fornece muitas pistas interessantes sobre essa questão e, de acordo com sua concepção, esses recursos representam, “[...] uma fonte fecunda para construirmos uma imagem mais real das vivências dos tempos da vida”. A relação do/a educador/a com esses recursos é imprescindível pelo caráter dinâmico da aprendizagem e pela influência das tecnologias da informação e da comunicação no contexto de nossa sociedade. A utilização das mesmas implica também analisar a dinâmica da sociedade atual, em que se disponibiliza de inúmeras informações e essas podem ser inseridas nas abordagens dos conhecimentos estudados em aula.

Portanto, saber utilizar os recursos implica selecionar criteriosamente os assuntos e temas que possam auxiliar na aprendizagem dos conceitos, evitando a automatização em copiar e colar. São questões que envolvem os conhecimentos técnicos- científicos dos/as educadores/as, evitando a substituição dos recursos tradicionais do quadro, giz e livro didático pelo simples e restrito uso da tecnologia, sem, contudo, ocorrer o processo de aprendizagem significativa. Assim, se reduzidos, continuará seguindo a lógica da transmissão e repetição, e a postura passiva frente ao conhecimento.

É importante pontuar um aspecto extremamente importante proposto por Freire (1996, p. 87-88), em relação ao seu entendimento acerca da tecnologia e da curiosidade instigada pelo uso dos seus diferentes recursos no contexto escolar.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas[...]. O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.

¹⁶ EDUCOM: Encontro de Educomunicação da Região sul realizado nos dias 24 e 25 de maio de 2012, na Universidade Federal de Santa Maria- UFSM. E-mail: educom@ufsm.br

Nesse sentido, é imprescindível essa busca pelo conhecimento, indagando, conhecendo e anunciando novas perspectivas na relação ensino-aprendizagem. Para o reconhecimento de suas existências e vivências, os/as educadores/as precisam reconstruir suas aprendizagens, realizando novas aproximações com as diferentes gerações que estão inseridas na escola, valorizando e problematizando seus saberes. Nas palavras de Gadotti, o professor dá sentido, é quem orienta; é um organizador da aprendizagem e não um lecionador, que dá recado. Uma concepção que também se fez presente nos diálogos no Círculo de Cultura no decorrer dos apontamentos sobre o referido documentário.

Pelas características das gerações atuais, a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação - TICs, representa um passo importante no processo de ensino-aprendizagem, e também serve de referência na organização de temáticas para estudo, como propôs a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. De acordo com o seu entendimento, o/a professor/a pode *“provocar uma reflexão sobre como era a vida dos pais”*, diria também dos avós e outros, *“sem internet, sem energia, sem tecnologia. E produzir um texto. Hoje eles não vivem sem tecnologia”*. E ainda, *“prepara a aula sobre o assunto, discutir os temas por trimestre”*. Algo que, necessariamente, exige uma postura investigativa do/a professor/a, como contemplou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“[...] e tem de “correr” atrás também”*. É a atribuição do/a professor/a organizador da aprendizagem, e *“normalmente dá mais trabalho, dá mais murmúrio em aula”*. Por que superar a postura de *lecionador* exige se preparar, organizar e, acima de tudo, aprender a trabalhar com as TICs, o que ainda há resistência na escola, na opinião da gestora coordenadora pedagógica Emile.

São aspectos que perpassam inicialmente na relação do/a educador/a e o seu processo de construção da aprendizagem. Envolve a compreensão do ciclo gnosiológico, conforme Freire (1996, p. 28), *“em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”*. Para alguns/as professores/as, ainda persiste a concepção de que os/as educandos/as precisam *“aprender”* o que está determinado e acabado e praticamente não existe possibilidade à criação. Um aspecto presente desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como pontuou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“é muito desenho pronto, não tem criação”*. *“Me preocupa[...]”*, conforme observou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, *“eu dou aula tradicional, de vez em quando é o movimento, eles estão prontos. O perfil do aluno do 6º, 7º ano, não querem estudar, não querem aprender muito, não sabem o que querem”*.

Focalizar o problema nos/as educandos/as, entendendo que *“[...] não querem estudar, não querem aprender muito[...]”* é negar a responsabilidade da escola em analisar suas

práticas educativas centradas em um currículo “livre de subjetividade”, conforme a crítica de Arroyo (2011, p. 140). Nesse sentido, propõe que seja contemplado a partir da seguinte concepção:

o saber dos currículos é considerado legítimo porque objetivo será reconhecido válido porque livre de toda subjetividade. Distante, incontaminado das emoções e vivências dos sujeitos. A objetividade científica entendida como livre de toda interferência dos sujeitos marginalizou, desterrou os sujeitos do campo da produção, validação do conhecimento.

Estamos diante de um paradoxo, em que acreditamos na importância das tecnologias da informação e comunicação no contexto da escola, como excelente ferramenta à construção da aprendizagem significativa dos/as educandos/as. No entanto, continuamos relutantes nos aspectos da organização disciplinar e curricular, em que os olhares ainda estão muito centrados em que e como ensinar, mantendo a invisibilidade dos sujeitos. Percebe-se um movimento que vem caminhando pela superação dessas questões, o que é extremamente importante. Contudo, ainda são realizadas de maneira isolada, sem que o coletivo da escola esteja envolvido, visto que, no decorrer dos diálogos construídos no encontro do Círculo de Cultura, foram abordadas algumas iniciativas realizadas por alguns/as professores/as.

De um lado, percebe-se a existência de tentativas na organização de um trabalho pensado a partir da realidade das novas gerações que estão na escola, sob a perspectiva de que “*a escola deve mexer com os temas da vida*”, como preocupação pelo *protagonismo* do educando. Por outro, vê-se a resistência, pela presença em nossas escolas das posturas tradicionais, principalmente pela característica que a define, em que “*sempre foi direcionada, sempre foi dito, façam isso, façam assim*”.

São elementos fundamentais para reiterar a necessidade de formação permanente no tempo-espço da escola, a partir da concepção de que docência exige o compromisso pela aprendizagem significativa dos/as educandos/as e essa se viabilizará a partir do engajamento do/a educador/a pela sua aprendizagem. A superação do modelo tradicional de educação, em que a prioridade do ensino limita-se à transmissão e repetição de conteúdos, se processará e de fato se concretizará no coletivo da escola, a partir do entendimento de que o/a educando/a deve ser protagonista de sua aprendizagem, o que significa a (re)criação de significado da escola à existência dos sujeitos.

Para efetivar essa mudança de paradigma, faz-se necessário a construção efetiva da formação permanente no tempo-espço da escola, em que o/a professor/a possa refletir sobre seu *que-fazer* (FREIRE, 2000), que não se dá de maneira aleatória sem a assunção de sua

condição de aprendiz, intrínseca a ensinar. Portanto, de acordo com Freire (1987, p. 69) “[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”.

De acordo com esta perspectiva de uma educação humanizadora, a formação permanente tempo-espço da escola redimensiona o olhar aos/as educandos/as, situando-os como os protagonistas da aprendizagem e o/a educador/a, em permanente processo de aprendizagem, constrói significados à docência. Isto representa um compromisso a ser construído no coletivo, a partir da nossa formação permanente, enquanto gestores/as em coordenação pedagógica, como articuladores/as pela criação e concretização dessa mentalidade e postura nas escolas.

4.2 “A não reprovação tem gerado resistência dos professores”

Luisa Rosa

As décadas iniciais do século XXI caracterizaram-se pela configuração de sociedades mais democráticas, com diferentes opções nas formas de vida e na construção de novas formas de participação na sociedade, principalmente a partir do incremento dos movimentos sociais na luta e na defesa pela democracia participativa, colocando em xeque a representatividade nas decisões políticas. Esse aspecto faz parte do cenário construído nas últimas décadas do século XX, e fundamenta os documentos legais, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, outorgada no período de abertura política brasileira.

Posteriormente, na década de 90, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que contemplou basicamente os direitos da infância e da adolescência. Por último, a legislação educacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, vigente com inúmeras alterações, amparada por resoluções e pareceres de acordo com as demandas da conjuntura, principalmente econômica.

Portanto, ao tentar desvelar os sentidos da fala exposta pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, “*a não reprovação tem gerado resistência dos professores*”, foi necessário percorrer os caminhos em que foram sendo delineadas, nas últimas décadas do século passado, algumas questões circunscritas aos direitos humanos. Primeiramente, parece um tempo longínquo falar em século passado, no entanto, segundo o entendimento de Sacristán (2000, p. 37), “o passado foi real e deixou suas pegadas; porém, quando tentamos

entendê-lo como algo operativo que se projeta no presente é ativo e temos imagens dele, que é que fica gravado como memória”.

É inexorável tentar entender um problema, responder a uma indagação, provocar uma questão, sem vasculhar no passado, sem mexer nas suas origens. É como mexer num baú, tentando encontrar os achados para montar um cenário de algo que se constituiu o objeto a ser investigado, decifrando os pormenores e construindo o corpus do mesmo. Nessa procura pelos achados, encontro-me num fragmento do texto de Arroyo (2004, p. 69), em que propõe a seguinte reflexão:

Nessa longa trajetória histórica da construção dos direitos situa-se nosso campo, o direito à educação básica. Uma trajetória nada pacífica de avanços e recuos, de conflitos, de reduções e alargamentos de significados. Uma trajetória sobre a qual deveríamos estudar mais nos cursos de formação. Em realidade a maioria das mudanças que vêm sendo feitas nas escolas, nos currículos, na organização escolar tem como motivação darmos conta da educação básica como direito.

O reconhecimento da educação como direito precisa ser compreendido a partir das mudanças que foram se processando no contexto da sociedade, como um resultado da pressão pela conquista na visibilidade de grupos majoritariamente excluídos e marginalizados, como as mulheres, os povos indígenas, os povos do campo, os negros, os trabalhadores, como também as lutas dos profissionais da educação através das reivindicações pelo direito, em especial, às melhorias salariais e a progressão na carreira. Em síntese, isso representa o universo das reivindicações dos direitos historicamente negligenciados e obstruídos através de posturas repressivas, como tão bem sabemos sobre a nossa história.

Acompanhando a análise proposta pelo referido autor (Ibidem, p. 111), a luta pelos direitos dos educadores no coletivo dos movimentos sociais, representa um grande avanço, pois

os educadores(as), vinculados aos diversos movimentos sociais, aprendem a educação como direito de luta pela terra, ou pela sua identidade racial ou de gênero e etnia. Assim, ao colocar na pauta dos movimentos o direito à educação, gradualmente a sociedade foi incorporando novos valores como a diversidade étnica, de gênero e social, abrindo espaços para a inserção e participação

No entanto, há de se fazer uma ressalva nesse processo de importantes rupturas, em que a escola ainda não assimilou o entendimento acerca dos/as educandos/as como sujeitos de direitos. Os sujeitos de direitos na escola, no imaginário coletivo docente, ainda são os que aprendem rápido as lições, são agrupados de acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, são segregados nas turmas a partir dos critérios definidos pelos/as professores/as.

Isto se faz presente através de discursos como, por exemplo, neste referido pela gestora coordenadora pedagógica Iris. *“Uma professora já disse a turma que ela iria pegar, que é um determinado ano que faz anos que ela trabalha. Eu acho que deveria haver troca, porque a pessoa se desacomoda [...]. Pelo comportamento, pela aprendizagem, pela maneira que a professora está trabalhando, que não é o método que ela trabalha, do ‘beabá’ [...]”*. Uma metodologia que por si só alguns/as professores/as concebem que os/as educandos/as possam compreender os processos da leitura e escrita, gerando concepções controvertidas, como a gestora coordenadora pedagógica abordou *“e vezes as crianças não aprendem e precisam passar e isso, a não reprovação, tem gerado resistência nos professores”*. A questão restringe-se aos discursos classificatórios de professores/as, como abordou a gestora coordenadora pedagógica Iris, *“[...] ‘ela’ – a professora “ não quer o ano que vem a turma, que seria dela, porque os alunos que estão na série anterior, que seriam os dela, não estão alfabetizados, e não estão bem e ela não quer, já falou isso no início do ano, já decidiu”*. Uma situação que provocou um questionamento da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, *“no início do ano? Primeiro trimestre?”*

Assim, vão se configurando os percursos de fracasso para muitos/as educandos/as que chegando à escola, não têm escolhas e são classificados de acordo com os critérios pré-estabelecidos, em que representam uma forma de discriminação. Segundo a análise de Arroyo (2004, p. 354),

desde que a criança entra na escola aprende a ser rotulada e classificada. Sabe que irá para uma turma, mas para que turma eu vou?, nos perguntará. Para muitos responderemos: vocês vão para a turma dos repetentes, dos lentos, dos indisciplinados, dos desacelerados ou aceleráveis ou dos indisciplinados e violentos.

E assim, alguns/as professores/as fazem suas escolhas das turmas e dos/as educandos/as, observado *“pelo comportamento, pela aprendizagem, pela maneira que a professora está trabalhando, que não é o método que ela trabalha [...]”*. Isto revela uma limitação no entendimento do que significa ensinar, que é extremamente antagônico a estas posturas e crenças restritas a um saber-fazer e, além do mais, são discursos que se sustentam em argumentos discriminatórios que denunciam o caráter excludente ainda vigente em alguns contextos de escolas. Ensinar é um processo que requer a superação do reducionismo do ensino e da visão sobre os/as educandos/as, e a incorporação de novos significados fundamentados na seguinte premissa de Freire (1996, p. 35): *“ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”*.

Portanto, a partir desta concepção, entende-se que ensinar é um processo que exige a superação da visão dogmática e discriminatória em relação às capacidades de aprendizagem dos/as educandos/as, a partir das classificações escolares em que praticamente se assemelham às classificações impostas pelas condições de vida em que são submetidos. Para tanto, os/as professores/as, precisam (des)construírem suas certezas acerca de seus saberes, realizando novas aprendizagens ao se sentirem desafiados no exercício da docência, convivendo com diferentes gerações.

Considero relevante remeter à perspectiva anteriormente exposta, de que o/a professor/a, ao conviver com outros grupos de educandos, tem a possibilidade de desafiar a sua aprendizagem docente, “[...] porque a pessoa se desacomoda”. Esta compreensão aproxima-se de um referencial freireano, em que entende a relação do/a educador/a com os/as educandos/as e o conhecimento como um processo dinâmico, indagativo e problematizador.

Segundo sua concepção, o desafio envolve uma postura aberta e propositiva, assim definida: “quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*” (FREIRE, 1996, p. 47). Nessa perspectiva, ao assumir-se um ser indagador e crítico, aberto à curiosidade, o/a educado/a coloca-se a serviço da aprendizagem significativa dos/as educandos/as, reconhecendo-os como sujeitos com capacidades para aprender. Para tanto, precisam ser tocados, pois “o aluno só aprenderá quando tiver um projeto de vida e sentir prazer no que está aprendendo. O aluno quer saber, mas nem sempre quer aprender o que lhes é ensinado” (GADOTTI, 2008, p. 97).

A questão está envolta nestas concepções da especificidade humana, de que aprendemos o que tem significado à nossa vivência, o que nos possibilita *ser mais*. É nesta dimensão que o conhecimento assume relevante importância, e precisa ser incorporado no contexto da escola. É inexequível esta perspectiva, se observarmos sob o seguinte aspecto, conforme expôs a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. “*Eu oriento as minhas estagiárias na EAD, elas estão fazendo estágio em escolas estaduais. Elas dizem isso quando foram observar as aulas antes [...]. Os professores só trabalham com livros. Os professores só dão livros, aula copiada do livro. Elas têm agora na prática de levar coisas diferentes, aulas com vídeos, músicas. Eles estão amando e pedindo que elas continuem. Só o livro e não tem nada diferente*”. No entanto, na visão de alguns/as professores/as, isto não representa problema, visto que, conforme expôs a gestora coordenadora pedagógica Cleci, “*há um discurso muito presente na escola, eles não sabem, eles não entendem, não fazem, não leem*”.

A questão reduz-se em direcionar aos/as educandos/as a responsabilidade pelas dificuldades criadas pela cultura da escola, extremamente pragmática e classificatória, organizando as turmas a partir de alguns destes critérios: os que sabem, os que não sabem. Além do mais, muitas das dificuldades são geradas pela visão pragmática dos/as professores/as, que ainda focam o ensino na transmissão mecânica e na repetição de conteúdos descontextualizados. De acordo com esta visão delimitadora, segundo a concepção de Freire (1987, p. 59), “o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem”.

Nessa relação de poder, os/as professores/as classificam e resistem às mudanças insistindo na crença da homogeneidade, como destacou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa “*Elas*” (as professoras, “*me atormentam com isso. É uma angústia [...]*”). E de acordo com seu entendimento, “[...] *as turmas nunca serão homogêneas*”.

Ao propor a formação de turmas, a partir do critério da homogeneidade, encontramos em Arroyo (2004, p. 362) um sentido à crença na igualdade unilateral dos sujeitos.

No fundo são resquícios naturalizantes, de culturas e práticas anti-igualitárias. Resquícios pré-modernos que ainda pensam que nem todos os seres humanos nascem iguais, em dignidade e capacidades intelectuais e morais. Logo terão de ser agrupados como desiguais.

Esta compreensão congrega a ideia de que o direito à educação, baseado no princípio da igualdade, nos revela o lado perverso de uma sociedade antidemocrática. Ao contemplar a educação como um direito à igualdade no acesso, esse se constitui um tanto fragmentado pela estrutura que a escola ainda mantém, tanto pelas formas tradicionais da organização como também pelos resquícios das concepções de seus profissionais, ainda centrados, conforme pontuou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, na visão de aula.

Assim, “*a ideia de aula. Um sentado atrás do outro. A gente traz a educação que recebeu quando estava na escola. Romper com isso. Colocar em grupo, fazer uma leitura em voz alta*”. Os/as educandos/as, por sua vez, também resistem, conforme a sua análise, pois “*há também resistências por parte dos alunos. [...] eles queriam copiar o texto. Dias atrás perguntei aos alunos, vocês não leem em aula de forma oral? Não, não fizemos. Fui tentando, aproximando com alguns questionamentos, qual o ponto que mais mexeu com vocês? Eu comecei falando, mas mesmo assim, somente três falaram [...]*”. Ou então, a palavra dos/as educandos/as é restrita a perguntar: “*É para copiar?*”, como destacou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. Perguntas e mais perguntas, que acabam se reduzindo em acatar ordens, como é possível entender através da fala da gestora coordenadora pedagógica Cleci, “*professora é para fazer essas perguntas?*”

Nessas “perguntas” extremamente reducionistas pelo caráter técnico do ensino, os/as educandos/as vão silenciando outras perguntas que não podem ser realizadas, porque de fato não há o que perguntar quando o ensino fica reduzido “*a ideia de aula. Um sentado atrás do outro*”. Assim, as “perguntas” dos educandos restringem-se ao cumprimento das ordens estabelecidas, mantendo a relação passiva e contemplativa do conhecimento. Em outra perspectiva, encontramos o autêntico significado e o sentido das perguntas no processo de ensino-aprendizagem, que enseja o compromisso de nossa existência perante o mundo e com os outros. Segundo Freire (1996, p. 77),

há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se, misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Nesse sentido, está implícita à concepção da escola desvinculada de um contexto e a ausência de um olhar sobre a existência dos/as educandos/as “como sujeitos sociais e culturais, éticos e cognitivos”, (ARROYO, 2004, p. 62). A escola, revelando-se extremamente reduzida à transmissão e repetição automática, e seus/as professores/as como os que prescrevem as ordens e disciplinam os estudantes em nome de um conhecimento pronto e acabado, fortalecem as relações desiguais existentes na sociedade. Em nome de uma rígida estrutura disciplinar e curricular, a escola classifica e segrega, utilizando-se do mecanismo da reprovação.

A centralidade na estrutura curricular impõe os limites na construção da perspectiva de uma educação de sujeitos reais, vivendo em tempos concretos que precisam continuar seus processos de constituição humana. Os impasses para a configuração dessa concepção estão atrelados aos sistemas de ensino através do controle exercido, os quais impõem novas disciplinas no currículo escolar, mantém o foco na formação continuada fundamentada numa concepção normativa e prescritiva, além de reduzir a expectativa da educação à inserção social do sujeito ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico e social a partir dos critérios da escolarização. Isso tudo significa a necessidade de construir coletivos que transgridam essa lógica, curricular e disciplinar, “só transgredindo e inovando. Aprendendo a liberdade”, nos desafia Arroyo (2011, p. 146).

Presos à tradição, muitos discursos de professores/as apontam na ausência de construções coletivas, na dificuldade de trabalhar em equipe e em propor alternativas com novas perspectivas na resolução das questões vivenciadas no contexto escolar. Pensar no coletivo é extremamente desafiante numa cultura como a nossa, caracterizada pelo

individualismo e na competição; no entanto, urge como necessidade imprescindível pelo próprio significado da escola na existência dos sujeitos aprendentes, educandos/as e educadores/as. Por isso, reitero que, no contexto atual da sociedade contemporânea, a escola não é um organismo isolado e cada vez mais se intensificam os debates e as críticas sobre a importância da sua existência em um contexto social cada vez mais dinâmico.

Portanto, as discussões em torno das defasagens do sistema educacional estão escancarados e atualmente a sociedade tem acesso às informações, mesmo que parciais, sobre a situação geral do mesmo. A escola tem sido constantemente questionada em relação aos fracassos nos percursos de milhares de educandos/as, tanto é que são inúmeros os decretos, pareceres e resoluções orientando sobre os novos entendimentos sobre os direitos à aprendizagem com concepções mais abertas em torno do processo de avaliação e principalmente à observância rigorosa do controle de frequência escolar.

Nesse sentido, a gestora coordenadora pedagógica Cleci destacou um filme, (“Nenhum a menos”¹⁷), que fora trabalhado em um encontro de formação para os professores do Ensino Médio, organizado pela equipe pedagógica da mantenedora, com o objetivo de trabalhar principalmente as questões relacionadas as condições de sobrevivência dos educandos, os limites impostos ao direito de conciliar a vida na infância e o direito à educação. Portanto, um filme que vai além de uma análise superficial sobre a evasão, a qual, normalmente, de acordo com o senso comum, é atribuído ao/a educando/a e à família a responsabilidade.

Através do filme a gestora coordenadora pedagógica Cleci destacou, no Círculo de Cultura, algumas abordagens importantes sobre os aspectos desumanizadores presentes na sociedade, no caso, da realidade chinesa, mas que revelam alguns traços visíveis no contexto de nossa sociedade. O filme, conforme destacou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, “[...] mostra o lado perverso da sociedade atual, em que uma menina de treze anos é encarregada de substituir um professor em licença saúde para cuidar de uma turma de crianças de um vilarejo rural da China”. A partir da análise do filme, surgiram as questões reais, vivenciadas pelas gestoras coordenadoras pedagógicas nas escolas, “*Hoje uma mãe foi na escola [...]. O “gurizinho” é do 3º ano, e ela disse - “ele não quer vir no colégio, eu dou*

¹⁷ Miguel Arroyo. Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres, dedica-se no capítulo 8 “Artes e letras e os tempos do viver humano”, e apresenta uma breve análise em conjunto como filme “O jarro”. De acordo com o autor, esses dois filmes, “nos defrontam com as mesmas tensões entre a proximidade da pobreza, da escola, dos mestres, das famílias e da infância e adolescência. Os mesmos limites para sobreviver para sobreviver sem água, sem horizontes. Escolas, mestres e infância cada vez mais próximos nas cercas do sobreviver. E nas tentativas de quebrar cercas. Filmes como O Jarro nos deixam a melancólica impressão de que a infância pobre, as comunidades pobres e as escolas e mestres pobres são deixados cada vez mais jogados a sua sorte. O jarro quebrado, metáfora desses mundos humanos escolares quebrados. De novo, por si só, tentando salvar-se nessa quebradeira social.

“pau”, eu arranco da cama, mas ele não quer vir”. A fala da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa inquietou e provocou questionamentos como os da gestora coordenadora pedagógica Iris, “mas tem algum motivo. Não gosta, ou aconteceu alguma coisa na escola?” A gestora coordenadora pedagógica Emile, movida pelo sentimento em relação ao sofrimento da mãe e da criança, perguntou “mas ele tem 8 anos? [...] Ele tem dificuldade de aprendizagem?”

Percebem-se os entraves legais no cumprimento da obrigatoriedade, o que nos leva a entender que o direito à escola não prevê as condições necessárias para a garantia do mesmo, assim, isoladamente o direito à educação torna-se uma falácia. Uma ideia que precisa ser pensada pela sua magnitude, a partir da concepção Arroyo (2004, p. 76), é “o embate que vem sendo travado entre a precariedade da sobrevivência e a garantia dos direitos humanos em todos os campos: saúde, moradia, trabalho, trabalho infantil, alimentação, entre outros.” São questões imprescindíveis que precisam estar na pauta das nossas formações, no contexto dos documentos oficiais das instituições de ensino da Educação Básica, nos planos de trabalho individuais e do todo coletivo dos/as educadores/as.

Essa mudança de paradigma nos processos de formação inicial e continuada propiciará a inserção de temáticas que dizem respeito às questões da existência num contexto extremamente competitivo e excludente. Temos percebido poucos avanços práticas formativas tradicionais, em virtude da permanência das concepções normativas e prescritivas, já abordadas. A ausência e negligência, visíveis nos debates e estudos sobre a educação como um direito social, estão impregnadas em alguns discursos de professores/as que acreditam veementemente na necessidade da reprovação como requisito de aprendizagem e ainda estão assentados na Lei 5692/71, a qual fundamentou a formação de muitos profissionais até os anos de 1996. A partir de então, mesmo sob novas orientações da Lei 9394/96, manteve a lógica centrada em um currículo segmentado e dividido em grades disciplinares, atualmente com novo nome “matriz curricular, o que na prática continua gradeado.

Ao reportar a preocupação com a aprendizagem numa visão centrada na transmissão e repetição de conceitos e enunciados, os/as professores/as, ao sustentarem seus discursos na necessidade da reprovação como prática de seu processo de aprendizagem profissional e incorporadas como verdades absolutas, nos desafiam a inferir alguns aspectos propostos por Freire (1996, p. 50), ao referir-se sobre a necessidade humana de reinventar-se, de mostrar-se aberto à mudança é o que nos diferencia dos demais seres. Portanto, nos desafia

como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve

necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

A compreensão e a incorporação do significado dessas premissas à existência são fundamentais para a construção de sentidos à educação como um princípio de direito à vida de todos os sujeitos. A educação é um processo de formação permanente e é inerente à constituição do gênero humano, tornando-se algo mais do que um direito conquistado e concedido através de documentos legais. A partir dessas concepções, emana a desconstrução da visão de educando/a dócil, ordeiro/a/ e tantos outros atributos de obediência criados na escola. Nesse sentido, é importante contemplar a visão da escola segundo esse modelo em que os/as educandos/as ocuparam os seus “territórios”, provocando uma mudança nos paradigmas. Segundo essa crítica, isso representa que a chegada dos mesmos é assim apresentada por Arroyo (2004, p. 134):

[...] como inimigos que invadiram novos castelos, disputando os estreitos espaços de nosso poder, as salas de aula, as disciplinas e os controles, mas vê-los como cúmplices à procura de uma visão mais histórica e real dos processos de socialização e aprendizagem.

Portanto, devemos assumir nosso profissionalismo pela construção de significados da educação como um direito, sendo necessário ampliar as discussões sobre sua configuração no contexto escolar centrando o educando/a como o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, temos um dever a cumprir com a infância, a adolescência e a juventude com as quais estamos envolvidos diariamente, conforme Gadotti (2008, p. 92), destaca: “A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente”.

Um espaço bonito e com gente, essa é uma descrição perfeita para a criação de um novo cenário da escola, colocando no centro os rostos de tanta gente ameaçada pelas condições impostas à sobrevivência. São os rostos de tantos que conquistaram o direito de estarem no espaço da escola, mesmo com resistências, mas estão nela. Pensar sobre isso é instigante... é desconstruir-se e é o desafio de continuar na busca permanente do sentido de nosso inacabamento.

4.3 “São os ciclos da infância e não da repetência”

Luisa Rosa

Pensar sobre os ciclos da infância como uma nova forma de organização do tempo e ritmo de aprendizagem das crianças, vem ao encontro na construção da educação numa perspectiva humanizadora, pela dimensão na não interrupção de um processo que congrega múltiplos significados para as mesmas. Ao contemplar a infância como o ponto de partida para essa construção, entende-se que nos tempos de vida posteriores na adolescência e juventude também deverão ser reconstruídos novos sentidos, em virtude do entendimento que a proposta implantada defende. Além do mais, ao situar nessa escrita os ciclos da infância, é perceptível através das falas construídas no Círculo de Cultura a vigência no âmbito escolar de um discurso em defesa da reprovação como necessidade para a aprendizagem dos/as educandos/as, muitas vezes, diagnosticados com dificuldades na aprendizagem, sem considerar as questões pedagógicas envolvidas na produção dos obstáculos para que de fato a mesma ocorra. São alguns dos discursos que prosseguem nas etapas posteriores da Educação Básica.

Primeiramente, faz-se necessário situar os ciclos da infância conforme a Resolução CNE-CEB 47, art. 30, de 14/12/2010, em que assim define:

considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (ARROYO, 2011, p. 319).

Portanto, a partir da resolução, percebe-se a intrínseca relação entre a sistematização e o aprofundamento das aprendizagens básicas das crianças que ingressam na escola sem realizar interrupções respeitando seus tempos e ritmos, criando possibilidades para o prosseguimento em seus estudos, significando credibilidade nas suas capacidades e o reconhecimento da bagagem dos conhecimentos construídos através das relações com seus semelhantes e com o mundo circundante.

Para a mudança de paradigmas, faz-se necessário a formação permanente que contemple essa especificidade conforme abordou a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, “*estamos buscando apoio [...] para um trabalho específico de alfabetização [...] e capacitar os profissionais [...]. O professor vai ter de optar, se quiser atuar no ciclo, nos três primeiros anos. E será dado uma capacitação para os professores atuarem nesse primeiro*

ciclo da infância”. O que implica em mudanças, como observou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, “*é melhor, trabalha quem de fato se compromete com a proposta*”. Uma proposta que, de acordo com a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, “[...] *o professor se compromete a ficar nos três primeiros anos [...]. Assim, terá uma formação específica para trabalhar nestes três anos, dentro da proposta de que é um ciclo*”.

Ao contemplar esses aspectos, prevê-se a continuidade dos estudos para todos os/as educandos/as, o que vem ao encontro da perspectiva da educação como um direito além do sentido contemplado em lei¹⁸. Requer o entendimento da educação em direitos humanos, a partir da concepção proposta por Vasconcelos e Brito (2006, p. 86):

É utópica a visão de uma sociedade menos desigual, deste modo, a Educação em Direitos Humanos constitui-se um motor para alimentar a ação educativa dos professores democráticos*. Permite-lhes uma crença no ser humano como indivíduo histórico e na cultura como fazer humano e, portanto, passíveis de transformação, de um “vir a ser”. A perspectiva de uma educação que respeite os Direitos Humanos volta-se para a urgência de justiça, de participação igualitária de toda a sociedade numa conjuntura democrática¹⁹.

Portanto, ao situar os ciclos da infância, percebe-se as inúmeras mudanças necessárias nos paradigmas dos profissionais da Educação Básica, ainda centrados na visão limítrofe dos conteúdos e das matérias a serem ensinadas. Além do mais, exige a ruptura da tradicional segregação a partir dos critérios da reprovação e da classificação. São aspectos extremamente relevantes e condizentes às perspectivas da educação no contexto atual, e precisam ser contemplados nos processos de formação continuada, tanto os propostos pelos sistemas de ensino, como também na perspectiva da formação permanente no tempo-espço da escola.

A organização por ciclo de desenvolvimento envolve uma mudança radical nas posturas e crenças dos/as professores/as que estão diretamente envolvidos com a infância, e somente a capacitação não dará conta sem que haja todo um processo de (des)construção das concepções em torno da aprendizagem dos/as educandos/as. Os ciclos não representam um

¹⁸ A educação como direito é contemplado na obra de Arroyo “Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres”, no capítulo 3, intitulado “Educandos, sujeitos de direitos”, em que apresenta os paradoxos dos Direitos Humanos a partir de um texto de Robert Kurtz. De acordo com o texto desse referido autor, citado por Arroyo, “Paradoxos dos Direitos Humanos”, é perceptível a visão limitada da educação como um direito. A crítica centra-se na visão de direito a um cidadão abstrato. Um discurso que adquiriu força a partir da década de 1980. Na tentativa de ampliar o conceito, foi necessário investigar a partir da concepção da educação em direitos humanos, aproximando-se da proposta dessa escrita.

¹⁹ Professor Democrático, a partir da concepção de Freire é o educador progressista e um ser dialógico. Segundo o conceito etimológico a partir de Freire, o educador democrático “é o educador com capacidade crítica, condutor e sistematizador do processo de aprendizagem; é aquele que estabelece uma relação dialógica com o educando, exercitando-o na arte do raciocínio crítico, na observação apurada dos fatos e na organização e correção do pensamento. Tem consciência de que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimento, levando o aluno a pensar reflexiva e criticamente a respeito do conteúdo aprendido (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 93).

tempo maior para os educandos realizarem a aprendizagem, não é de tempo que precisam é de significado do tempo em que estão na escola, construindo novas aprendizagens. Portanto, a organização por ciclo do desenvolvimento, segundo Arroyo (2011, p. 169), contempla:

Recuperar a centralidade dessa matriz pedagógica poderá ser um caminho para recuperar a humanidade roubada da infância que passa longos tempos em nosso convívio. A organização do trabalho escolar, de nosso trabalho de mestres, respeitando as temporalidades do seu desenvolvimento pleno poderão tornar nossa prática mais humanizada. Ao menos o tempo de escola será um dia, uma boa lembrança, de um trato digno, onde foram respeitados em seu tempo de infância, adolescência e juventude. Ao menos nos tempos e espaços da escola vão aprender uma grande lição: a exigir ser respeitados como gente em outros, em muitos tempos e espaços sociais que a vida lhes depara.

Desse modo, entende-se que a proposta pretende assegurar a todos os/as educandos/as o convívio e a aprendizagem significativa, respeitando seus tempos de aprendizagem e de formação, o que necessariamente requer a ruptura das estruturas hierarquizadas tradicionais. Nesse sentido, a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa destacou a resistência por parte de algumas professoras em relação aos ciclos da infância, preocupadas com a proposta de não retenção dos educandos e da necessidade de revisão das posturas centrada no ensino de conteúdos. *“A questão dos ciclos da infância, é uma discussão que a Secretaria de Educação está propondo, já foi definido que não reprova e existe uma resistência por parte das professoras em não poder reprovar o aluno. Se sentem impotentes [...]. Argumentam que o aluno não tem condições de ir para frente”*. *“Isto é o que tenho discutido na escola”* contemplou a gestora coordenadora pedagógica Cleci, *“quando você percebe que a criança não está “indo”, não acompanha a turma. O que se tem para fazer?”* *“Um trabalho específico”*. O que significa uma retomada, conforme o entendimento da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa. Esta questão também foi abordada pela gestora coordenadora pedagógica Cleci, que entendeu como necessário *“fazer uma retomada ‘prá’ recuperar, [...] que ele possa avançar”*.

Nesse sentido, de acordo com os diálogos construídos no Círculo de Cultura, no decorrer da reflexão em torno do processo de implantação da proposta dos ciclos-tempos da vida, nem mesmo entre nós, as gestoras coordenadoras pedagógicas, esta concepção está devidamente construída. É perceptível, pela maneira como realizamos nossas aproximações com a temática, visto que permanecemos focadas na questão da não-reprovação e na preocupação em como sanar as dificuldades de aprendizagem dos/as educandos/as. Acredito que precisamos avançar e muito nessa concepção, juntamente com o coletivo em nossas escolas, pela complexidade que a questão precisa ser estudada e compreendida, e ainda, pela

limitada perspectiva ainda vigente nos sistemas de ensino em, “[...]terá uma formação específica para trabalhar nestes três anos, dentro da proposta de que é um ciclo”.

São muitos os aspectos envolvidos na questão da organização da escola em ciclos, o que requer inicialmente uma mudança radical na postura dos principais articuladores da proposta, os/as educadores/as através da docência e os/as gestores/as coordenadores/as pedagógicos/as, na organização dos tempos-espacos escolares articulando estudos e discussões. São processos coletivos de mudança que não se implantam pensando em algumas rupturas nos primeiros anos de escolaridade das crianças, mantendo as mesmas características rígidas e hierárquicas das etapas subsequentes.

Portanto, precisamos atentar para o significado da organização dos/as educandos/as a partir dos critérios tempos de formação e aprendizagem, os quais mexem com as estruturas institucionais, como também e principalmente com as antigas concepções conforme a análise de Arroyo (2004, p. 361),

[...] é que não haverá mais reprovação e retenção. Que todos passam. Consequentemente, destruímos um dos velhos critérios de classificação e seletividade. Em realidade a crítica não é reprovar ou não reprovar, reter ou não reter.[...] O que está em questão é aceitar que todos os educandos são iguais em capacidades mentais, morais, culturais.

A questão abordada pela gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa diz respeito aos “ciclos da infância e não da repetência” expõe os embates vivenciados no contexto escolar. A defesa pelo rigor na transmissão, na repetição e na memorização dos conceitos, classificando e progredindo os “aptos” e retendo àqueles que apresentaram problemas no percurso escolar, conforme as posturas e crenças de professoras. De acordo com a gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa, isso representa um equívoco, pois “[...] então, assim existe um foco errado, o que não podemos é cometer uma violência com o aluno, de ficar retendo alunos [...]. O que basicamente é que a metodologia não está alcançando ‘ele’ – referiu-se ao educando -, “se ele está ficando ali, a “gente” está de alguma maneira fazendo alguma coisa errada. Então, isso tem de mudar”. “É o ritmo deles. O grande problema que eu acho assim [...], é a questão da escola”. A escola, nesta concepção da gestora coordenadora pedagógica Cleci não reconhece os ritmos de aprendizagem dos/as educandos/as.

Em contrapartida, os/as educandos/as à mercê das lógicas excludentes da escola, organizada sob um modelo superado, limitado à perspectiva de transmissão de conhecimentos, com o olhar preso a um passado distante e enraizada em valores e tradições

superados. O pragmatismo na organização da escola em rígidos sistemas de seriação, de classificação e agrupamento, tem sua origem em meados do século XVI. É oportuno situar essa criação da modernidade e transpor para a realidade de aproximadamente cinco séculos posteriores, percebendo então a natureza de inúmeras incoerências nos sistemas escolares da sociedade contemporânea.

A introdução das séries e das classes escolares, a divisão sistemática dos tempos, dos programas vem desde as origens da constituição dos modernos sistemas de ensino do século XVI. Os conteúdos vão sendo sequenciados, os alunos separados em função das diversas etapas e tempos de aprendizagem dos conteúdos sequenciados. O trabalho docente vai acompanhando essa sequenciação temporal dos conteúdos e das classes de alunos (Ibidem, p. 196).

Assim, percebe-se que a instituição escolar não superou a passagem das épocas, permanecendo estagnada, contemplando uma realidade há muito desconstruída. Portanto, urge aos profissionais da Educação Básica a compreensão da necessidade de superação, de se situarem no contexto histórico, conforme propõe Freire (1980, p. 39), “uma época está superada quando seus temas e suas tarefas já não correspondem às novas necessidades que vão surgindo.[...]o fato de que aparecem novos valores que se opõem aos de ontem”.

Temos conhecimento das mudanças processadas no decorrer da história no contexto das sociedades, e o que isso representa às gerações atuais que frequentam nossas escolas. Faz-se necessário interpretar suas diferentes manifestações e reações como a expressão das suas vivências e experiências, (re)significando-as no currículo escolar. A gestora coordenadora pedagógica Cleci, destacou um elemento que vem ao encontro à essa concepção, o que no entanto, tem se apresentado como um problema de maneira geral nas escolas de Educação Básica. Conforme sua fala, “*o recreio é o encontro das gerações. O recreio das crianças com os jovens.*” A gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa apontou um aspecto muito comum nos intervalos das aulas, “*mas eles correm, correm!*” São corpos e mentes interligados, o que não acontece em momentos na sala de aula, em que são submetidos ao silenciamento do corpo, devendo permanecer praticamente estáticos, sentados, e a mente sem necessariamente realizar operações mais complexas pela rotina estabelecida através da cópia e repetição de enunciados.

Como percebemos esses movimentos na escola? A gestora coordenadora pedagógica Regina apontou um aspecto em que nos remeteu à memória de nossa infância. “*Mas isso é normal de correr, eles vão fazer o que se não correm em casa? Eles não têm onde correr [...] Devem estar juntos com os colegas. Você não lembra quando era aluna?*” Lembrar de tempos da infância e visualizar algumas imagens ainda presentes na memória em que

convivíamos com várias gerações, tanto na família como na escola. *“Sim, nossas brincadeiras envolviam a curiosidade com o mundo adulto e também, brigamos, apanhamos, surramos, tivemos raiva”*, sentimentos de uma infância, em que a gestora coordenadora pedagógica Cleci também destacou como fundamental nessa relação entre as gerações no período estipulado para o recreio na escola, no sentido de *“estabelecer com os alunos, as normas de convivência dentro da escola, começar desde o início do ano. Eu sempre falo isso de aproximar mais os pais para dentro da escola, saber o que a escola faz”*. Algumas escolas mobilizadas nesse sentido, contam com a presença de alguns pais, conforme a gestora coordenadora pedagógica Regina, *“temos um projeto, envolvendo os pais no horário do recreio, o recreio dirigido. Têm em professores que não aceitam, crianças que choram e professores que não aceitam a presença dos pais [...]”*

Temos uma tendência em racionalizar, de pensar que somente através do domínio técnico-científico poderemos demonstrar a competência junto aos/as educandos/as. É necessário realizar novas aprendizagens em relação à escola e à docência, (des)construindo as concepções arraigadas nas posturas e crenças de que, isoladamente, conseguiremos auxiliar no processo de constituição humana dos/as educandos/as. Os tempos dos educandos ou os ciclos de desenvolvimento procuram espaços e tempos para serem desvelados e incorporados na docência. E isto requer um olhar sobre as pessoas, os sujeitos que estão realizando o processo de constituição humana na escola. Freire (1996, p. 144), propõe a seguinte reflexão:

não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.

Nesse sentido, precisamos reconhecer a existência das diferentes gerações na escola e iniciar um processo de rupturas nas concepções acerca de necessidade de manter a lógica seriada, a separação das idades e séries, mesmo nos momentos únicos em que convivem na escola, que é o recreio. Um trabalho que deveríamos começar talvez pela nossa memória da infância, adolescência e juventude. Mexer no baú da memória é mexer com nossas crenças e valores; é também a possibilidade de refletir sobre eles, repensá-los e, quiçá, reconstruí-los.

Portanto, ao pontuar a questão dos ciclos da infância acredito que é urgente e necessário, romper com as estruturas rigorosas de controle e de procedimentos didáticos em que não possam expressar-se, criar e desenvolver todas as suas capacidades. É importante ressaltar que a não reprovação é apenas um elemento que precisa ser analisado, pois está

circunscrito a todo um processo de escolarização muito fechado, arraigado às memórias que trazemos de nossa infância.

O entendimento sobre os ciclos da infância precisam ser contemplados nas políticas públicas de formação docente e também devem estar inseridas nos espaços de formação no contexto da escola, assumindo a dimensão proposta, de formação permanente no tempo-espaço da escola. Contemplar o direito da infância de aprender de acordo com os seus tempos de desenvolvimento requer a superação de uma visão extremamente reduzida do ensino e da docência. Para tanto, o/a educador/a precisa assumir a sua condição de sujeito em permanente processo de constituição humana, um ser inacabado, capaz de aprender, criar e transformar.

5 ALGUMAS CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

No decorrer do curso no Mestrado em Educação tive a oportunidade de construir novos significados sobre o processo de aprendizagem docente através da formação permanente no tempo-espaço escolar e as perspectivas decorrentes dessa concepção para a superação de um saber-fazer. Compreendo que é imprescindível partir da necessidade de mudanças nas concepções sobre os processos de formação inicial e continuada, e incorporar a perspectiva da formação permanente no tempo-espaço da escola.

Nesse sentido, têm sido contundentes as críticas em relação à centralidade nas questões didáticas e disciplinares no contexto da formação inicial, a qual confere uma visão fragmentada do currículo escolar e a preponderância do ensino em detrimento da compreensão sobre os processos de construção da aprendizagem significativa. Assim como, também a formação continuada ainda configura-se segundo as determinações dos sistemas de ensino com objetivos previamente definidos e articulados à introdução de políticas de governo, sendo muitas vezes transitórias e dispendiosas. Além do mais, fortalecem a dependência dos/as educadores/as em seguir determinações, sendo meramente executores de propostas encabeçadas por técnicos e especialistas.

Nesse sentido, a formação permanente no tempo-espaço da escola adquire relevante importância pela sua especificidade, em promover a criação de espaços de estudo e reflexão em que os/as educadores/as assumam sua condição de sujeitos aprendentes. Paraphrasing Freire, significa a possibilidade de articulação da concepção da curiosidade epistemológica, ou seja, os/as educadores/as mobilizam-se na inserção de significados e sentidos ao processo de ensinar-aprender. Construído sob essa perspectiva, a docência e o ensino assumem a dimensão humana conforme os pressupostos teóricos da educação humanizadora, em que os sujeitos, educadores/as e educandos/as vão assim constituindo-se a partir dos processos dialógicos.

Essa relação intrínseca à perspectiva de uma concepção de educação humanizadora, constitui-se em um importante aprendizado no decorrer do processo de formação continuada no decorrer do Mestrado em Educação. Sendo reiterado e fortalecido a partir e no decorrer da vivência no Círculo de Cultura com as gestoras coordenadoras pedagógicas. Através da experiência desta pesquisa-formação, fui incorporando gradualmente e de maneira intensiva a convicção da necessidade de realizar movimentos de superação acerca de meus saberes e

minhas crenças. Assim, considero importante destacar que a formação permanente representa a possibilidade de construção da reflexão-crítica no espaço da escola, em que se congregam esforços na superação de um saber-fazer com vistas à incorporação do processo de aprendizagem docente, fundamentado na ação-reflexão-ação. Alicerçar a docência, segundo esse princípio, representa a inserção da escola com significado à existência dos/as educandos/as.

Por isso, penso e acredito que ao vivenciarmos novas situações de aprendizagem, através da formação permanente, modificamos nossa maneira de ser e pensar, pela interação e pela liberdade em pronunciar a palavra, mostramos nossa presença no/com o mundo. . Temos essa capacidade de aprender e de superação, pela especificidade de nossa constituição humana. Para tanto, inicialmente, faz-se necessário assumirmos nossa condição humana de inacabamento, de ser inconcluso em permanente processo de aprendizagem e constituição. Dessa forma, construiremos sentido à nossa existência a partir do movimento de busca pelo querer saber mais para “ser mais”, e em não nos satisfazermos plenamente com nossos saberes. Para que esse processo se desenvolva, é imprescindível a superação do saber-fazer pelo saber ser, assumindo nossa condição de sujeitos aprendentes que refletem sobre as ações e reconstroem novas possibilidades, criando sentidos e significados à existência.

Assim me encontro atualmente nesse processo de escrita, realizando um percurso sobre a aprendizagem construída no decorrer do mestrado. Tenho plena convicção do quanto foram significativos os diferentes momentos vivenciados em sala de aula, como também nos períodos de estudos solitários em casa e em diversos momentos na coletividade através dos estudos em grupo. Nos momentos distintos de estudos realizados individualmente e coletivamente, foi necessário empreender uma rigorosa disciplina para a compreensão dos diferentes conceitos vinculados aos referenciais teóricos estudados. No decorrer das leituras e nos demais momentos do processo de formação permanente, vivenciada no mestrado, percebi o quanto foi difícil estabelecer a relação entre os conceitos que fundamentam os referenciais teóricos com os seus respectivos autores e os entrelaçamentos entre uma teoria e outra, e destas com as práticas cotidianas das escolas. Talvez aqui resida um aspecto fundamental para se pensar o processo de formação permanente no tempo-espaço da escola, assim como nas demais formas de se pensar a educação e a formação de professores, relacionando-se com a necessidade de aprofundamento teórico dos conceitos, evitando a compreensão parcial e o uso de jargões como modismos na educação.

Nesse sentido, gostaria de destacar um aspecto importante relacionado aos conceitos que fundamentam os diferentes referenciais teóricos e o uso desses no contexto das formações

continuadas, como também no cotidiano das práticas educativas. Parece que na educação o uso de certas palavras carrega um sentido de mudanças, de algo novo que fará parte do vocabulário docente e acarretará em novos processos de ensino-aprendizagem. Assim, por exemplo, ocorreu a partir do discurso sobre as habilidades e as competências (advindos da “Reengenharia de Qualidade Total”, do mercado de trabalho da globalização neoliberal capitalista) em que os documentos oficiais definiram novos direcionamentos aos processos de ensino-aprendizagem. Os documentos das instituições de ensino, bem como o planejamento dos/as professores/as precisavam contemplar os termos habilidades e competências sem haver um entendimento em torno da construção dos mesmos, a procedência e as razões da inserção no âmbito da atividade pedagógica. São tantos outros termos inseridos nos discursos que passaram a fazer parte do contexto dos documentos oficiais e das escolas, ganhando expressão sem a devida compreensão da essência dos mesmos, caracterizando-se em uso de expressão conforme a tendência do momento, assumindo a conotação de modismos e jargões.

De maneira geral, percebo que há uma dificuldade na construção dos conceitos e que muitos passam a ser usados erroneamente, tanto nos contextos de formação continuada como no âmbito escolar. Infelizmente, prepondera um modelo de formação continuada pensada a partir das políticas de governo, mudando com o passar do tempo, sem aprofundamento teórico. Ao definir as políticas de governo para a educação, convocam-se todos os professores à realização de cursos, seminários e similares com o objetivo de divulgar e incorporar no discurso e na prática pedagógica os direcionamentos propostos pelas equipes responsáveis dos sistemas de ensino. Assim, a formação continuada mantém-se nos modelos prescritivos e normativos, sem acarretar em mudanças nos processos de ensino-aprendizagem.

São os paradoxos da formação continuada e, ousado afirmar, representam o fracasso pela imposição como são planejadas e executadas, como também pelo descrédito gerado entre os/as professores/as que vinculam a perspectiva da formação como mais uma política de governo. E, todos sabemos, a cada governo uma tentativa de mudança dispendiosa porque não gera mudanças nas posturas e crenças de muitos/as professores/as. Assim, permanecem os “gargalos” da educação como a reprovação, a evasão escolar, a defasagem entre idade e série como resultado da manutenção das práticas educativas tradicionais fragmentadas e reprodutivistas.

Precisamos avançar muito nos processos de formação continuada e acredito que existem possibilidades, uma delas é fortalecer o tempo-espço de estudos e reflexão na escola, em que o coletivo estuda, pensa e trabalha com as situações-problema do contexto, proporcionando o envolvimento e a participação da comunidade escolar. Assumir essa

dimensão, em que todos se sintam responsáveis pela educação do coletivo, é de extrema importância à desconstrução do sentido extremamente limitado da escola como transmissora e reprodutora da cultura dominante.

Outra perspectiva possível de se concretizar é a inserção de mais professores/as nos cursos de pós-graduação nos seus diferentes níveis nas universidades com reconhecimento pelo seu envolvimento na pesquisa. Tenho expressado essa ideia em vários encontros com os/as colegas professores/as, do qual é importante realizarmos as rupturas, principalmente através de nossas rotinas, muito centradas entre a escola e o universo de nossas casas. Sair do círculo vicioso em que condicionamos nossa vida e criar possibilidades de abertura ao novo, desafiar nossa capacidade de aprendizagem e realizar novos processos de construção do conhecimento pedagógico. Assim, gradualmente vamos efetivando e concretizando a autonomia pedagógica, rompendo com o discurso de que precisamos aprender pela prática, ou de que algum iluminado poderá resolver as questões específicas do fazer pedagógico.

Assim, compreendo que a formação permanente deva se constituir no elemento central do trabalho de um profissional envolvido com o processo de ensino-aprendizagem no contexto da sociedade contemporânea. Uma sociedade que se caracteriza pela pluralidade nas escolhas das formas de vida, em que certos padrões e certas tradições passaram a ser indagadas e colocadas em xeque. De modo geral, as instituições tradicionais reconhecidas pela sociedade como responsáveis pela propagação de certos valores e crenças, também realizaram algumas rupturas significativas e continuam em processo de mudança. No entanto, a escola não se adequou aos desafios e demandas da sociedade contemporânea, em que a educação assumiu a dimensão de um direito irrevogável à todos os cidadãos e constitui-se em um princípio da democracia.

Assim, a escola ao contemplar as necessidades e especificidades dos/as educandos/as, valorizando suas vivências e experiências, descentrando da visão tradicional da sala de aula como um espaço privilegiado de aprendizagem. O processo de construção de uma proposta de educação na perspectiva da escola assumir-se como um espaço de aprendizagem significativa, requer também uma mudança nos paradigmas acerca da gestão escolar. A gestão escolar como um todo precisa inspirar-se nos valores democráticos, em que a participação e o envolvimento da comunidade escolar deixam de ser meramente representativos e assumam de fato os princípios que regem uma sociedade democrática. Portanto, a escola na perspectiva de uma sociedade democrática, concebe a educação como um direito de todos/as, desenvolvendo suas capacidades para que de fato todos possam aprender, sem interrupção do processo, pelo diálogo problematizador e reflexivo.

Olhando sob esse prisma, parece uma utopia construir essa perspectiva de escola, visto que a concepção tradicional ainda está muito arraigada no imaginário coletivo, e principalmente, de parte significativa de educadores/as e gestores/as escolares que ainda estão muito centrados na visão da escola como um lugar de “preparação para a vida” pelo “ensino de conteúdos”. A projeção de uma perspectiva de futuro, de preparar para a vida desloca o significado da escola na vida dos sujeitos aprendentes. A escola precisa conceber a ideia de que vida é constantemente recriada através das relações estabelecidas entre os sujeitos, no convívio entre as diferentes gerações, na vivência de diferentes situações de aprendizagem e na valorização de seus saberes construídos a partir de suas vivências e experiências, nas relações entre seus semelhantes e com o/no mundo circunscrito.

Ao retornar a leitura dessa escrita, percebo que tenho reiterado a questão do ensino-aprendizagem centrados na mera transmissão e repetição de enunciados, características de uma concepção bancária de educação contemplada na análise da pesquisa realizada. No decorrer dos encontros do Círculo de Cultura, nos desafiamos a pensar e identificar algumas das razões na existência das práticas educativas de concepção bancária. Elencamos alguns aspectos relacionados a um certo comodismo presente nos discursos e nas práticas de professores/as que não se desafiam a mudar o enfoque do seu trabalho, permanecendo por um longo tempo no trabalho com crianças e ou adolescentes na mesma faixa etária e na mesma série. Temos em nossos estabelecimentos de ensino, grupos significativos, principalmente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que concluíram a formação inicial há muito tempo e não buscaram novas alternativas de formação continuada, a não ser nos encontros formativos organizados pelos sistemas de ensino. Para muitos, os saberes incorporaram o sentido de permanência e creditam às suas práticas o saber-fazer sem necessariamente precisar realizar o processo de reconstrução dos saberes, a partir de seus significados e de relevância à existência.

Nesse sentido, a formação permanente no tempo-espaço da escola adquire fundamental importância pelo caráter instituído em centrar as discussões, os estudos e novos encaminhamentos a partir das situações-problemas do contexto específico em que está sendo pensado. Além do mais, desenvolve a capacidade no comprometimento coletivo, em sincronia com uma perspectiva da escola como um espaço de relações. Assim, imbuídos da necessidade de pensar coletivamente, os/as educadores/as estabelecem trocas com seus pares, auxiliando-se mutuamente e propondo novas possibilidades na resolução das situações-problemas e reconstruindo sua prática a partir do processo de ação-reflexão-ação. Isto gradualmente vai se constituindo em um processo de construção da autonomia pedagógica.

Atualmente, após decorridos os dois anos no Mestrado em Educação, compreendo melhor os processos de construção da autonomia pedagógica e como essa se concretiza no âmbito do trabalho docente. Normalmente, nos cursos de formação inicial e continuada os/as professores/as têm a possibilidade de acesso à diferentes terminologias, muitas vezes citadas a partir de estudos teóricos dos autores a que se pretende fundamentar uma teoria em evidência. A reflexão que hoje consigo realizar diz respeito a minha dificuldade na compreensão de alguns conceitos e como esses estabelecem relações a partir das linhas teóricas dos autores que dialogam entre si. Acredito ser esse um grande aprendizado, ainda inconcluso, mas extremamente significativo ao processo de construção do conhecimento que venho realizando.

Assim, compreendo a dimensão da educação como um processo permanente de (re)criação e de desenvolvimento das capacidades, as quais se processam a partir da relação com os semelhantes e com o mundo circundante. Nesse sentido, entrelaça-se a concepção de que todos têm condições para aprender, sendo necessária a criação de oportunidades e possibilidades para que cada um, de acordo com seu tempo e ritmo, aprenda. Para que essa dimensão se concretize, faz-se necessário o/a educador/a assumir a condição de também aprendiz, observando como assume a postura em relação aos/as educandos/as no decorrer do seu fazer pedagógico e como os percebe através de seu olhar.

Também é importante destacar a necessidade de mudança na cultura da gestão escolar, ainda muito centrada nas questões administrativas e no cumprimento das determinações dos sistemas de ensino negligenciando muitas vezes as questões pedagógicas. A valorização da formação permanente no espaço-tempo da escola precisa ser redimensionada e fazer parte da vivência cotidiana dos/as educadores/as e ampliando as expectativas em relação às atribuições, ainda muito limitadas à resolução de problemas cotidianos.

Quando falamos dos problemas existentes no campo educacional, sabemos apontar muitas das questões envolvidas desde a origem às consequências dos mesmos. Assim, trago a ideia proposta no início do processo de tessitura desta pesquisa a partir da lenda “As árvores doentes” lida em um dos encontros do Círculo de Cultura. Através dos discursos proferidos por parte de alguns/as professores/as, e na própria postura assumida na relação com os/as educandos/as, são evidentes as diferentes maneiras de eximirem-se da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Alguns entendem que os fracassos nos percursos escolares estão diretamente vinculados às origens sócio-econômicas e culturais das famílias, apontando também a questão da genética como determinante, não restando nada a fazer. Outros as defendem a necessidade da reprovação como solução para separar, classificar e segregar a partir dos critérios de “bons” e “maus alunos”, sem, no entanto, considerar uma

série de questões envolvendo aspectos metodológicos e o contexto sócio-histórico-cultural dos educandos.

São algumas das várias questões extremamente desafiadoras e instigantes que devem ser pontuadas nas propostas de formação permanente no tempo-espaço escolar, provocando a reflexão crítica dos sujeitos aprendentes, educadores/as e gestores/as coordenadores/as pedagógicos/as e diretores/as. Deve ser efetivado pensando nas mudanças que precisam ser articuladas em cada instituição de ensino a partir das situações-problemas apresentadas.

Acredito que percorremos uma trajetória muito importante no decorrer da realização desta pesquisa-formação. São imensuráveis as aprendizagens realizadas com as colegas gestoras coordenadoras pedagógicas no decorrer de oito meses de encontros quinzenais ou mensais no Círculo de Cultura. No último encontro realizado, escrevemos as palavras que representaram nossos sentimentos em relação aos encontros do grupo e assim surgiram os seguintes termos: “qualidade”, “comprometimento”, “instrumentalizar”, “valorização”, “emancipar”, “humanização”, “trocas de experiência”, “cultura”, “avanço” e “progresso”.

Fomos nos constituindo em um grupo que se identificou desde o início, partilhamos praticamente das mesmas concepções e realizamos diferentes aprendizagens. Nosso grupo nunca se fechou a quem quisesse participar, estendemos convites para mais pessoas tendo a expectativa na dinamização e maior confronto nas opiniões. No entanto, mantivemo-nos, do início ao fim da pesquisa-formação, com o mesmo número de participantes. Foram realizados vários convites para oportunizar a participação de novos integrantes; no entanto, quando retornava o convite normalmente a resposta obtida relacionava-se à dificuldade em conciliar o horário de trabalho com os encontros do Círculo de Cultura.

De fato, não foram fáceis nossos encontros principalmente nos dias chuvosos, de intenso frio, principalmente no período do ano que gostamos de sair direto das escolas e ir para casa, tomar um banho quentinho, saborear um gostoso chimarrão e curtir uma novela, ou assistir um filme. Assim, abrimos mão de alguns momentos de sossego para estarmos na companhia umas das outras, tomando o chimarrão que nunca esteve ausente, e degustando o bolo ou a cuca recheada, comprados às pressas na padaria mais próxima do local de encontro do Círculo de Cultura. Em muitas tardes, após as dezoito horas, assistíamos a chuva caindo e o vento forte balançando os galhos das árvores e, após em média uma ou duas horas, cada uma retornava as suas atividades costumeiras, e eu direto à escola em que trabalhava no turno da noite.

Com certeza saímos melhores do que entramos. Fortalecemo-nos a partir das leituras dos textos, do documentário que assistimos e de outras situações de aprendizagem

vivenciadas em cursos e seminários de formação continuada. Assim, construímos novos significados ao trabalho na gestão de coordenação pedagógica em que, muitas vezes, percebemos a existência de algumas “doenças crônicas” perceptíveis nas concepções sobre os/as educandos/as, sobre o papel da escola na sociedade atual e na postura de alguns/as professores/as que, infelizmente, têm uma certa dificuldade em aceitar sua condição humana inacabada e em processo de constituição, fechando-se em seus conteúdos e disciplinas.

Nossos encontros foram sintetizados a partir das palavras acima destacadas, sendo significativo mais ou menos para cada uma de nós. A partir da vivência de uma situação de aprendizagem como foi o Círculo de Cultura ficarão na memória os momentos de risos, do pensar sério e de certa forma a preocupação visível nos olhos de cada uma de nós ao falar sobre as fragilidades existentes nos contextos das escolas em que trabalhamos. Percebemos o quão é difícil expor algumas situações delicadas, afinal fizemos parte do contexto das mesmas e também nos sentimos responsáveis pelos desafios existentes.

REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Superfluidade. In. LOMBARDI, José. Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados- HISTEDBR, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas - trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Ofício de mestre- imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERKENBROCK, Volney. **Histórias para dinamizar reuniões**. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

_____. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 18ª ed. 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d' Água, 1998.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

_____. **À sombra desta mangueira.** Olho d'Água. 1995.

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia. o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Ana Maria Araujo. **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de Freitas. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime (org.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Grandes educadores: Paulo Freire.** Organizado pelo Instituto Paulo Freire e conduzido por Moacir Gadotti. 1 DVD. color.

HENZ, Celso Ilgo. **Razão-emoção crítico-reflexiva: um desafio permanente na capacitação de professores.** 2003. 300p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. ROSSATO, Ricardo (orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria: Biblos, 2007.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação.** Ed. Soc. Campinas.V.31, Nº 113, p.1337-1354. Outubro de 2010.

IMBERNÓN, Francisco (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul – Artmed, 2000.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores.** Artmed. Porto Alegre 2010

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010

KOTSCHO, Ricardo. Paulo Freire e Frei Betto. **Essa escola chamada vida.** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 14.ed. Ática, 2007.

KUENZER, Acácia. **Exclusão includente e inclusão excludente.** A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.Saviani e Lombardi (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR (Coleção Educação Contemporânea), 2002

LESBAUPIN, Ivo. Neoliberalismo, Exclusão Social e Violência. In. HENZ, Celso Ilgo, ROSSATO, Ricardo (orgs.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria: Biblos, 2007.

LÉVY, PIERRE. **Cibercultura.** São Paulo: Ed.34, 1999.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **A gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** Série Cadernos de Gestão. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Autonomia. In. STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime (org.) **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SACRISTÁN, Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In. Imbernón, Francisco (org.) **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Atmed, 2000.

SANTOS, Júlio César Furtado. Aprendizagem Significativa e Ação Docente: em Busca de um Fazer Coerente. In: HENZ, Celso; ROSSATO, Ricardo (org.). **Educação humanizadora na sociedade globalizada**. Santa Maria: Biblos, 2007.

SARTORI, Jerônimo. **Educação Bancária/Educação Problematicadora**. In. STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SAVIANI, Demerval. A Nova Forma de Dualidade Estrutural que Objetiva as Novas Relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, José. Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados-HISTEDBR, 2002.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 11ªed. Autores Associados, 1998.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre Hermenêutica**. Coleção Filosofia-40. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1996.

TROMBETA, Sérgio e Carlos, Luis Trombeta. **Inacabamento**. In. STRECK, Danilo. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime (orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes; BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de educação em Paulo Freire. Glossário**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Diálogo/Dialogicidade**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de despedida para as professoras

Colega!

No decorrer do tempo, enquanto realizávamos nossos encontros no Círculo de Cultura, fomos (re)aprendendo nossos ofícios. Refiro-me à ofícios, pois somos sujeitos em que nos constituímos primeiramente como docentes, posteriormente, e ou concomitantemente, assumimos a gestão em coordenação pedagógica, e porquê não pesquisadoras? Assim, de acordo com as especificidades de nossos ofícios, realizamos novas buscas em um processo que não se esgota e possivelmente, dado à característica de nosso grupo, poderá continua prosseguindo em novas (des)aprendizagens.

Portanto, nossas (des)aprendizagens são fundamentais para o processo de constituição de nosso ser e podem ser significativos aos demais que compartilham conosco, principalmente no dia a dia das escolas, o quanto é importante o processo de formação e autoformação.

Nas palavras de Josso (2010, p. 27),

O desafio que se perfila no horizonte de um projeto de conhecimento reside, neste ponto de reflexão, na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação, em outras palavras, de fazer tomadas de consciência não somente para a reivindicação de ser sujeito, mas para sua realização, por mais difícil e frágil que possa ser.

Para que este processo continue impregnado de sentido e significado à sua existência, pensei em socializar com você algumas referências bibliográficas que podem articular a incessante e permanente busca de *ser mais* no percurso da formação e autoformação. Com certeza, provocarão a necessidade de buscar novas leituras de outros livros e autores que dialogam com os que elenquei.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**. Estratégias de Supervisão. Porto: Porto, 1996.

_____. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas- Trajetórias e Tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

IMBERNÓN, Francisco (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul –Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo; ARAUJO, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EIDPUCRS, 2001

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **A Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

É no sentido de uma maior profissionalização do professor que se situa a necessidade de uma formação permanente e coletiva no próprio local de trabalho, tendo como ponto de partida a problematização da prática, em função do contexto sociocultural em que esta se insere (FREITAS, 2001).

APÊNDICE B – Falas dos sujeitos da pesquisa

Estudo do texto de Miguel Arroyo “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.

Falas sobre os livros de Miguel Arroyo, “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens”. Viram em uma banca da Feira do Livro. Outra colega viu no curso do MOBREC. Uma das colegas gestoras coordenadoras pedagógicas comprou o livro de Miguel Arroyo –“Imagens Quebradas” qual havia destacado no encontro anterior. Sons e falas com chimarrão.

Cleci: [...] *“Ofício de Mestre... do Miguel Arroyo, tem mais um pedacinho dele, é da Editora Vozes. Imagens e auto-imagens”*.

Regina: *“Eu gostei desse texto aqui, daí, eu vou até tirar umas partes para trabalhar nas reuniões com os professores. Tem umas partes “bem[...]...assim fortes” que [...]para discutir sobre a nossa docência mesmo. Eu gostei muito”*.

Cleci: *“Eu achei interessante que ele começa abordando a questão da diferença que a própria lei coloca, na LDB, entre educação e ensino”*.

Emile: *“Que parágrafo você está?”*

Cleci: *“[...] Bem no início. Começa na própria lei fazendo uma distinção, que “prá” educação ela fica para o curso superior, a universidade cuida da parte da educação e a escola fundamental, a escola básica cuida do ensino. E aí que ele entra na crítica, né que o ensino como uma coisa mais técnica. Mais centrada em conteúdos, mais direcionada”*.

Regina: *“Direcionada em conteúdos, em matérias e não na outra parte da humanização, né?”*

Cleci: *“É, eu já gostei ali desde o início[...] Depois ele aponta a questão do fazendeiro[...] Aqui ele começa falando do fazendeiro “que falta nos faz a educação”. Se a criança vai para a escola ela aprende coisas que ela não vai mais gostar daquele mundo que ela vive ali, não quer mais ficar ali, porque, porque é uma desvinculação né? Que a escola trata, não reconhece aquela cultura, aquela[...] a história do local”..*

Regina: *“Ele fala também que é a questão do nosso processo de formação, né? Também como profissionais da educação, né? A nossa formação, ele coloca que muito da nossa formação é mais a nível tradicional, não inclui a questão da realidade do aluno, né? É voltada mais pro conteúdo mesmo, a preocupação com o conteúdo, e não com o que aluno traz de bagagem”*.

Iris: *“É uma perda de sentido pela questão dada aos conteúdos”*

Luisa Rosa: *“Mas isso, acho que não é só professor, existe uma cobrança, também dos pais nessa questão. Porque, na outra semana, a gente teve um convite, foi no centro um sábado letivo, nós fomos na inauguração da Avenida Rio Branco. A prefeitura nos convidou e a gente não pode dizer não, né? Levamos os alunos e ontem uma mãe reclamou na reunião que o sábado letivo, que eles querem que seja aula dentro da sala de aula. E aí eu perguntei prá ela se ela achava que a nossa ida lá não tinha ensinado nada. Eles deram uma aula de história, nos mostraram toda a fundação da Avenida Rio Branco, né? A gente foi subindo e o cara ia narrando um pouco da história da cidade, né? Aí ela disse, não a gente quer aula na sala de aula, a gente não considera, que é o dia letivo, a gente considera dia letivo aula. Sabe, então,[...] mas olha se amotinaram, eram uns quantos pais se revoltaram, mas pela questão política, sabe, por que vão lá apoiar. [...] Eu falei olha a escola não faz nenhuma defesa política, simplesmente a prefeitura é nossa mantenedora e nos convidou e a gente tem uma contrapartida, também, de quando a gente precisa também ter essa troca. Como você vai dizer não para a pessoa que é teu chefe?”*

Cleci: *“Isso não faz parte também da história da cidade? [...] Se a gente for levar tudo para o lado da política, a gente também fica radicalizando”*.

Luisa Rosa: *“Existe também um preconceito”*.

Regina: *“Tanto que aqui o autor coloca na página 53 [...]. “Lembro-me de ter participado, na década de 80, de uma mesa sobre a função social da escola. Um tempo em que se falava muito do direito ao saber socialmente acumulado. Um dos expositores centrou toda sua reflexão numa frase: “a função da escola e de seus mestres é ensinar”. Fiel a essa visão fez uma defesa do direito ao saber socialmente produzido e uma crítica dura à escola e aos mestres que não ensinam perdendo preciosos tempos de docência em festas, celebrações, saídas à cidade. “É mais folclore do que ensino”, afirmava. Quando chegou minha vez fui obrigado a tomar uma posição, defendi as celebrações, as comemorações, os rituais, os símbolos, a memória coletiva, as músicas, as festas, a cultura como componentes do direito `Educação Básica universal. Lamentei que uma visão tão reducionista do direito da infância, adolescência e juventude à educação excluísse dimensões tão básicas e universais de todo processo educativo e formador do ser humano. Estava em confronto a velha dicotomia: ensinar ou educar. Sobretudo estavam em debate concepções estreitas ou alargadas de nosso ofício”*.

Emile: *“Acho que mãe deveria ler este texto!”*

Luisa Rosa: *“Acho que vou dar à ela e às professoras tradicionais!”*

Regina: *“Nós sempre colocamos para nossos pais da (cita a escola) até para os meus pais lá da escola (cita a escola) de que o aluno lá fora ele aprende mais do que eu escrevendo lá no quadro, ditando para ele né? Que ele aprende muito mais, ele grava muito mais do que “ta” fazendo, do que eles vão contando”*.

Luisa Rosa: *“Me parece que foi dito hoje de manhã no curso do MOBREC [...] Prá sair com os alunos de dentro da escola, levar ao shopping, levar ao cinema”*.

Regina: *“Não precisa ter medo, porque, eles lá fora, eles são mais cuidadosos do que dentro da sala de aula, dentro da escola”*.

Cleci: *“Por que é o diferente, né?”*

Luisa Rosa: *“Não, é aprender, aprender a se portar, aprender a se manifestar, tudo isso que dentro da sala é [...]”*

Cleci: *“Ontem, na palestra do Pedro Demo, ele falou sobre a aula, né? Estava muito bom. Que ele falou assim que a LDB aumentou dias letivos de aula, só que de aprendizagem, ele mostrou assim um gráfico, né? [...] Há 14 anos é a pesquisa, de 14 anos aumentou o número de reprovação e de defasagem de série”*.

Regina: *“Esse texto, também fala disso né? Da questão da repetência, da reprovação”*.

Cleci: *“Da defasagem, da idade série. E ele disse que esses índices que têm aí, que de tantos alunos que terminaram o 9º Ano, no caso né Iris? Ele disse que metade disso ali são dados que não comprovam o real, que são dados muito superiores a isso [...]. Esses dados que eles apresentam. Isso a gente passa em todas as escolas. Aqui também a gente tem essa cobrança assim.. Esses dias na entrega de boletins um pai perguntou, professora, manda questionário para eles responderem nas aulas de História, pra estudar. Eu respondi: -Não pai, isso é do nosso tempo, do meu tempo, eu sou mais velha que o senhor [...] Isso é do meu tempo. Hoje não se trabalha com questionário, hoje é o contexto, é a leitura do texto do jornal, tirar as idéias e tal. Ah! Mas eles não conseguem! Mas nós temos de começar a fazer”*.

Iris: *“Uma coisa que eu achei importante que ele falou também, que pro aluno aprender, no final de cada aula ele deveria escrever; ele deve escrever, aí tu vê se realmente houve aprendizagem ou não. [...] Sobre o que foi dado naquela aula, em qualquer disciplina. Que nós temos que ser escritores, todos nós temos que escrever, sempre. Falou muito e eu lembrei do trabalho [...] Ele falou, no tal, de [...] Esse trabalho de final de curso também, que pessoas entram em pânico porque, porque não estão acostumadas a esse tipo de trabalho, e é ali que*

a gente aprende, escrevendo que a gente aprende, resumindo, colocando as idéias no papel. Porque não é normalmente [...] Se faz, dá aula e os alunos copiam”.

Luisa Rosa: “*Não estão acostumadas, porque não é cobrado”.*

Iris: “*Exato!*”

Regina: “*É que nem diz aqui né? A nossa formação também foi assim né?[...]É difícil. [...] Nós fomos formados para sermos ensinantes[...] Nós fomos formados prá isso, ensinantes e não aquele que vai cobrar uma teoria e uma prática junto, né?”*

Iris: “*Assim, de fato se preocupam em aprender a dar aula, a ter didática”.*

Luisa Rosa: “*Aí tu chega no mestrado, eles querem um artigo, pronto, assim[...] (Estalos de dedos como sinal de rapidez). Façam!*”

Regina: “*Aí tu vai olhar a pedagogia lá, quando eu entrei em 91 e vai olhar a Pedagogia agora, só mudou a grade curricular, porque o restante continua a mesma coisa”.*

Emile: “*Ele está sempre mudando, a grade curricular”.*

Regina: “*A grade curricular, mas não a forma, né? Ai foi comentado que ontem, né? As gurias comentaram que do curso de Pedagogia, que o pessoal da universidade não “tava” tendo tempo prá fazer as reuniões e planejamentos, e não sei o que [...] Mas eles são únicos né? O professor é exclusivo da universidade, só que o professor da universidade geralmente tem outra coisa por fora, né? Então, ele não fica exclusivo da universidade”.*

Cleci: “*Mas eles têm a dedicação exclusiva, né? Não é como nós que caminhamos [...]”*

Luisa Rosa: “*Tem dedicação e tem carga horária (comentários paralelos sobre a carga horária). [...] Não, a carga horária na universidade nunca é mais que 16 horas para quem tem 40. Nós não, a gente tem as 20, 40 fechadas”.*

Regina: “*E nós, lotadinha!*”

Iris: “*Eles têm tempo prá isso, então[...]*”

Luisa Rosa: “*Isso que eu acho pior, sabe? No Estado e município[...]. A carga horária excessiva em sala de aula, a gente não tem tempo de pesquisar, de se dedicar de fazer um trabalho assim, realmente de qualidade, por essa falta de tempo”.*

Cleci: “*Sim, por que a pesquisa né?[...]Quando eles querem que desenvolva a pesquisa[...]*”.

Emile: “*Pedro Demo não falou sobre questão da pesquisa que ele é um dos que escreve sobre?”*

Cleci: “*Ele deixou até o blog dele, deu o email prá quem quiser entrar em contato”.*

Regina: “*Que legal!*”

Iris: “*Os textos, também, devem ser, nunca são construídos sozinhos, né? Sempre em grupo é melhor, uma pessoa começa, outra vai modificando, dando ideias, vai acrescentando”.*

Emile: “*É, os textos coletivos!*”

Regina: “*Esses seriam os TICs. A wik!*”

Luisa Rosa: “*Dos alunos?”*

Iris: “*Dos alunos, nós também!*”

Cleci: “*Ele trabalhou muito a ideia do professor ser autor. A autoria docente, né? Isso eu achei muito interessante, assim! O professor ser autor. Por que, o que a gente faz? A gente pega o livro didático e trabalha com a autoria do outro, né? Ele disse, não sou contra o livro, não sou contra a apostila, mas que a partir disso, se cria alguma coisa. Seja autor. Achei muito bacana essa[...] E isso eu vejo assim, a gente vê na escola, né gurias? A questão do fazer o aluno escrever. Esses dias, uma colega disse assim: Ah! As minhas crianças da quarta-série, [...] Elas não entendem, elas não conseguem fazer um texto. Ai eu disse assim: _Já pensou em pegar um pedaço[...] do 4ºAno, pegar um pedacinho de uma história[...] Bota no quadro, a partir dessa historinha, todo mundo ajudar a construir a partir de[...] por que isso? E onde que foi? Por que aconteceu isso? Ah! Eu nunca pensei em fazer! Mas tenta, de repente é uma forma de criar! Que eles vão sentir que não é difícil criar”.*

Emile: “*É que partir do nada é difícil, né? Tem que ter um começo!*”

Luisa Rosa: “*É mais fácil, está pronto e é só seguir o que o livro traz, sem ter muito trabalho de procurar, pesquisar*”.

Cleci: “*É que nem eu, agora o professor me dizer, escreve sobre a docência universitária, por exemplo, eu não vou saber escrever*”.

Regina: “*Tu não tens uma base, né?*”

Emile: “*Tu terias de ler[...]*”

Iris: “*Tu teria pelo menos de ver como é[...]* Te colocar no lugar”.

Cleci: “*Ler! E aí, o aluno tem que ler, escrever coisas que[...]* Eu não sei, eu desconheço, né?”

Luisa Rosa: “*Por que existe essa postura de que o professor detém a informação, o aluno fica parado. Eu falei esses dias com uma “profe” lá do colégio. Ela disse, Ah! Por que meus alunos não conseguem, não entendem. Eu falei, tu já experimentou pedir para eles preparar uma aula? Divide, né?[...] Doze alunos ela têm. Divide em grupos. E “ta” dando o sistema solar, pede para um grupo te preparar uma aula sobre uma coisa, o outro sobre outra, por que, eles vão ter que pesquisar, vão ter que escrever, organizar um trabalho e apresentar. E não é assim que a gente aprende quando a gente vai fazer? Ah, eu nunca tinha pensado nisso! Sabe? [...] Eu disse, bom, então tenta prá ver senão vai[...]* Por que a reclamação é assim ó, de que tu ensina o e o aluno não aprende”.

Iris: “*O aluno tem que aprender por conta, a gente [...]. O professor só tem que orientar, e dando dicas e ele vai*”.

Luisa Rosa: “*Eu falei, forma os grupos, faz eles pesquisarem e ter a responsabilidade de preparar uma aula, quer dizer[...]* Mais produtivo. Mas é uma mentalidade que precisaria ser mudada. Eu tenho acompanhado assim ó, eu nunca tinha trabalhado com professores de séries iniciais, esse ano estou tendo essa experiência, mas é muito difícil.[...]”

Emile: “*Tu acha?*”

Cleci: “*Eu também acho! É o grupo mais[...]*”

Luisa Rosa: “*As coisas que tão instituídas, assim*”.

Cleci: “*Eu estou sentindo isso, sabe por que? Eu estou acompanhando os professores do Seminário Integrado a noite. Cada noite trabalhando com um grupo [...]*”

Emile: “*Com o Médio?*”

Cleci: “*É o Médio. Na segunda trabalhei com a Linguagem, terça eu trabalhei com as Ciências e ontem, com a Matemática. Gente, nós conseguimos planejar idéias “pro” seminário. E nos meus anos iniciais que eu tenho, eu não estou conseguindo montar um projeto*”.

Emile: “*E por que tu achas que tem isso?*”

Cleci: “*Por que estão muito centrada[...]* Ah, tem que ler, escrever, tem que ensinar eles a ler, escrever, eu não comecei a tabuada[...]

Luisa Rosa: “*Tem que dar o conteúdo. Aí, eu tenho o conteúdo!*”.

Regina: “*Nossa, lá no colégio é bem diferente[...]*”

Luisa Rosa: “*[...] Que bom! Lá no colégio são pessoas mais velhas, né? Muito assim, centrado no tradicional*”.

Regina: “*Nós tínhamos isso. No ano passado nós também tínhamos uma que veio de uma escola bem tradicional do Estado, mas agora elas tão entrando no nosso ritmo. Nosso grupo ali do[...]* É muito bom!”

Cleci: “*A gente não pode assim falar em 100%. Que são todas. Tem um grupo que puxa, que faz projeto, que mostra, uma colega começa tem outro que eu observo, levo para o grande grupo. A partir dessa ideia, da colega vamos incrementar. Mas aí, reduz em três a quatro pessoas*”.

Luisa Rosa: “*Tem outra coisa assim ó, que eu observo, né [...]* Não sei se é”.

Emile: “*Eu sinto dificuldade também em trabalhar com[...]*”

Luisa Rosa: “*As séries finais, é assim, ó, que eu sou também de finais, né? Sou professora. Tu entra numa, entra outra, entra noutra. Existe uma troca de turmas. Nas iniciais, é a minha turma, e ninguém mexe, é o meu trabalho*”.

Emile: “*Ninguém dá pitaco!*”

Luisa Rosa: “*Existe uma competição. Eu recebi os alunos, os que tu me passou, não foram alfabetizados, não alfabetizou bem, entendeu? O problema que “tá” ali comigo veio da professora dali ó, do lado. Falam isso, das professoras*”.

Cleci: “*O que tu fez no ano passado que não conseguiu né? O que tu fez?*”

Luisa Rosa: “*Fulaninho não está alfabetizado, tu não alfabetizou. Sabe? Ah! Eu acho horrível, assim cria um clima de competição. Essa coisa assim de, meus alunos, minha turma. É uma coisa meio diferente. E o da tarde não. O pessoal da tarde que é das finais é mais leve assim. Sabe, há uma troca. Entra um sai outro. Um dia estão uns, outro dia muda o grupo. Então, eu tenho sentido[...]*”

Cleci: “*É, eu acho que tem sentido essa ideia da [...].*” (Cita o nome da colega)[...]. “*Tu não fica centrada naquela grupo, controlando o tempo. Está sempre trabalhando a diversidade. São várias turmas, cada turma é diferente*”.

Luisa Rosa: “*As idades, os grupos, são[...]. Que é muito bom. Eu escolhi séries finais. Eu me identifico, assim*”.

Iris: “*Eu prefiro séries finais, para trabalhar, do que as iniciais. Numa turma, uma professora já disse o seguinte a turma que ela iria pegar, que é um determinado ano que faz anos que ela trabalha, eu acharia que deveria haver troca[...]*”

Luisa Rosa: “*Tem sido também né? Só trabalho 2ºAno; 2ºano é meu!*”

Iris: “*Por que a pessoa se desacomoda, ela não quer o ano que vem a turma, que seria dela, por que os alunos que estão na série anterior, que seriam os dela, não estão alfabetizados, e não estão bem e ela não quer, já falou isso no início do ano, já decidiu*”.

Luisa Rosa: “*No início do ano?Primeiro trimestre!*”

Iris: “*Já decidiu no início do ano, e daí? Ela entrou na sala um dia, por que pelo comportamento, pela aprendizagem, pela maneira que a professora está trabalhando, que não é o método que ela trabalha, por que ela pegou alunos maravilhosos nesse ano e no ano passado, até pelo método que vieram da primeira série, da Pré-Escola, antes, 1º, 2º e agora entrou uma que o método é bem diferente, é tradicional, ainda do be-a-bá, e xerox [...]*”.

Luisa Rosa: “*E se tem aluno especial?*”

Iris: “*Tem também aluno especial. Tem alunos surdos. Temos duas educadoras especiais, para trabalhar uma para a linguagem de sinais[...]. Tem um aluno com síndrome de Down. Entrou um com síndrome de Down. Problemas também[...]. Então, é uma série de coisas[...]*”.

Emile: “*Por outro lado se você olhar assim pela questão do acompanhamento, quando um professor está todos os dias com aqueles alunos, teria que ser bem melhor, por que ele vai ter durante o ano todo para acompanhar aqueles alunos[...]*”.

Luisa Rosa: “*O trabalho que você pode ser feito, é outra coisa*”.

Iris: “*Eu até comentei com ela. Ela é de series iniciais e de séries finais. E nesse curso, ontem[...]. Digo, tu tem tudo na mão, tu tens tudo, tu pode fazer, olha quanta coisa que tu pode fazer com esses alunos[...]. Que ela pode aplicar disso que foi falado, desde os pequeninos começando lá e levar para os de séries finais. [...] Agora, nas séries iniciais tu podes trabalhar integrado em tudo, tudo com um tema tu faz tudo, eu acho muita riqueza, nesse ponto*”.

Cleci: “*Sim, você pode continuar de onde parou [...]. Na área tem essa dificuldade, lá na outras semana, perde um pouco o ritmo de trabalho. Com os pequenos não, você pode continuar*”.

Iris: “Não existe essa integração assim, nas séries finais, por mais que a gente queira trabalhar, a interdisciplinaridade tudo isso eu acho mais difícil [...]. Tem que ter um grupo disposto a querer mudar isso aí, e não é novidade, mas é difícil”.

Emile: “[...] Precisa tempo né? Que vai além daquilo que tu tens disponível na escola, para estar junto”.

Luisa Rosa: “Tem que ter disposição para trabalhar em equipe. Acho que isso [...]. Que eu já enfrentei assim [...]. Tem um material bom, vamos trocar [...] Ah não! [...]. Isso eu que vou dar!”

Cleci: “Sentimento de posse, meu conteúdo, minha turma[...]”.

Regina: “No colégio[...]”. (Cita o nome da escola) [...]. No início era assim. A [...] (Cita o nome da coordenadora pedagógica) [...]. Nossa coordenadora, ela sempre tentou fazer essa intermediação entre a gente. Eu não sinto muito essas coisas que vocês sentem. Quando eu assumi a coordenação, fizemos bastante projetos [...]. As colegas falam, tu saiu daqui de dentro do nosso grupo para assumir a coordenação, para nos auxiliar. Então, agora estamos com alunos que estão cada vez mais agitados, sem limites. Os alunos estão agitados, sem limites, questão de limites. Então resolvemos fazer um projeto. Fizemos um projeto. Tiramos os problemas que estavam acontecendo, eu e a professora, vamos trabalhar com a questão dos valores. Cada turma vai trabalhar com um valor, vai desenvolvendo atividades, como palestras, passeios. Estou desenvolvendo com o primeiro ano as aulas de relax. Eu levo eles para uma salinha, a gente põe a música, eles deitam, a gente conta uma historinha. Fazem alongamentos. Mais direcionado com pessoal. Outro projeto que estamos desenvolvendo juntos é [...]. (Cita o nome da escola e o nome do projeto) [...]. A cada quinze dias eu reúno. A cada quinze dias reunimos todos os alunos, são aproximadamente trezentos alunos. Eu e [...]”. (Cita o nome da colega que auxilia no desenvolvimento dos projetos). [...] Fizemos a ginástica com eles, aeróbica [...] No início eles não tinham o controle; no primeiro feriadão eles gritaram e eu perguntei por que estavam fazendo isso e eu perguntei para eles o por que disso [...]. Conversei com eles, sobre a correria. Estamos fazendo um trabalho bem devagarinho, mas estamos sentindo que estão melhorando. As colegas fazem junto. [...] A professora questiona por que não faz com o segundo. O primeiro ano está muito inquieto, eles não sabem sentar a inquietude das crianças pequenas. -Ah! Mas eu não acredito, que tu somente irá realizar com o primeiro ano com essas aulas... Conversei com eles. O primeiro ano estão á muito inquietos. Eles não sabem sentar, não sabem o horário da biblioteca, eles não sabem [...]. Aquele grupo é bom. Sempre tem um que [...] É claro que tem um e outro que não vai fazer. Mas aí tu vai chegando com jeitinho [...]. As professoras do terceiro falaram que não saem com os alunos a passeio. Agora vai ter o teatro, de graça no Treze de Maio, aí eu disse, pode botar todo mundo. Pode colocar todos os alunos do terceiro ano. Cheguei na sala dos professores e falei que você irão sim, eles se comportam melhor do que na escola. Vocês irão sim, não precisam ter receio, por que eles se comportam muito melhor lá do que aqui. É a melhor coisa que tem, vocês verão. [...]. Não adianta teimar com a [...]. (Cita o seu nome). “Elas tem receio, acho porque talvez, estavam em outra escola, a direção e coordenação não ia junto. Nós estamos sempre juntas, eu e a [...] (Cita o nome da colega gestora coordenadora pedagógica). “[...] ou vai eu, ou vai ela. Estamos sempre ajudando elas”.

Cleci: “Sabe que eu estava te ouvindo[...]”. (Cita o nome da Regina). “[...] Assim pensando, eu acho que tem muito a ver com uma gestão de uma escola [...]. Uma equipe de gestão, junto, né? Direção, coordenação, vice-direção, orientação, todas as pessoas envolvidas, assim [...]. Tem que acreditar que aquilo ali é possível, dá para acontecer. E eu também penso assim, que as vezes a escola de periferia, ela é um pouco desacreditada pela incapacidade que aquelas crianças possam ter, pela condição de vida. -Ah! Eles são pobres, a mãe já é assim! Isso não vai adiantar”.

Regina: “Não adianta falar [...]É mas as pessoas pensam assim”.

Cleci: “E a comunidade pobre ela tem muito mais assim, não digo problemas, mas assim aparecem mais”.

Regina: “Assistencialismo muito presente. [...]. Na questão das escolas com mais carência, assim, eu acho muito a questão do assistencialismo. Eu vou fazer tal campanha para juntar roupa, eu vou fazer dar comida, e aí esquecem de dizer o por que você está fazendo isso. E a gente sabe que as doações[...]. A gente sabe que muitas vezes as famílias vendem”.

Iris: “O exemplo que foi dado ontem, sobre isso, foi feita uma experiência numa uma vila, numa periferia, e outra com posses. O resultado na vila foi o mesmo[...]. Foi bom, tanto quanto no outro. Então eu penso assim, são pessoas inteligentes, basta orientar, desenvolver, aplicar técnicas. As vezes saem coisas muito melhores do que as pessoas que têm tudo”.

Regina: “Eu estava vendo uma entrevista, um dia no Teledomingo, acho que é[...]. Deu o exemplo de duas escolas, uma escola lá de Porto Alegre e uma escola do interior de Porto Alegre, acho que é, eles tem uma metodologia diferente de trabalhar, que eles trabalham só a questão do[...] desse do passeio, do lá fora, do interagir e depois trazem prá a sala de aula[...]. E aí foi feita a comparação. Os que iam prá biblioteca[...], vão plantar, vão cantar, vão dançar, com esses daqui da cidade, que é só no computador, na internet, só o tablet [...] que eles fazem todas as atividades ali[...].”

Luisa Rosa: “É uma escola sem informática”.

Egina: “Isso, exatamente!E aí eles fizeram as trocas. [...]. Os meninos daqui dessa escola, só no tablet com pesquisa[...]. Não sabiam nem manusear um dicionário. E já as crianças daqui, elas já sabiam manusear o tablet. Então, prá ver que essa era mais enriquecedora, mesmo não tendo informática, ela sabiam mexer. E esse aqui não sabiam mexer nos livros da biblioteca. Eu achei bem interessante! Não lembro qual é o nome da metodologia[...]. Mas é uma escola pequena, é municipal, né? E aí foi feita essa comparação, de que agora, né? Nós percebemos que querem informatizar, informatizar a escola, mas estão esquecendo do outro lado. Na palestra do EDUCOM, do professor de São Paulo, ele colocou que adianta eu ter 10 computadores ali, e os meus alunos não saberem nem como ir lá processar o que eles têm que processar”.

Luisa Rosa: “Tem um “posterzinho” do facebook, que é assim: - Ah, eu tenho “ei fone” wai pad, wai não sei o que, sei lá. Aí ele pergunta para o pai: -pai e tu no teu tempo na escola, o que vocês usavam? O pai diz: o cérebro!” (Risadas) “Nós usamos isso e isso, e aquilo, e no teu tempo, pai? Era o cérebro!”

Luisa Rosa: “Tudo está voltando ao passado[...]. A garrafa pet, a água mineral, tudo é vidro”.

A questão ambiental veio à tona.

Regina: “É como o texto fala: humanização, né? É a parte do ser humano que a gente não trabalha. Por que, quando fala aqui do aluno, aquele[...]. - Ah! Eu não quero ir prá escola[...]. A escola não é atrativa! Por que ela não é atrativa? Aluno vai prá escola para sair de casa. Mas, o que ele quer de atração? Ele quer que o professor escute, o auxilie também [...]. A dar soluções para os problemas que ele tem no dia a dia. E eu vejo o futuro, alunos que não [...], como nós estávamos comentando na escola, se tu vai trabalhar numa empresa, o aluno não vai saber olhar para os lados, ouvir, trocar ideias, por que ele está só assim[...]. É aquilo ali, ele não tem opinião dele, ele não coloca a opinião dele, o professor não puxa a opinião dele também, né?”

Cleci: “Por que é ele e a técnica [...]”.

Regina: “É aquela robotização”.

Cleci: “Pensamento![...] E aí, o que está acontecendo ao entorno dele, onde fica?Isso me preocupa [...]”.

Emile: “*Eu fiquei pensando antes quando vocês estavam colocando sobre a questão dos pais estarem cobrando mais conteúdos, né? Será que talvez não seja um pouco assim que eles já perceberam, que já se fez tantas outras coisas, e que a aprendizagem não está acontecendo, então [...]. E no tempo deles, daquela forma acontecia[...]. Quem sabe [...] Sim, o problema acho que era no jeito e não nas fontes que eram usadas[...]*”.

Regina: “*Agora tu pode fazer as mesmas coisas mas de outra maneira*”.

Emile: “*Sim, o livro didático não precisa ser[...]. A gente ouve pais cobrando por que não é utilizado o livro didático, né? Mas, a gente sabe que não é aquilo ali que tu tem que seguir, mas pode usar como um suporte, né? Então, talvez a nossa forma de acontecer a aprendizagem esteja tão em descrédito que se queira voltar algumas coisas antigas, que deram certo*”.

Cleci: “*As vezes é mais fácil. As vezes dá mais trabalho. Isso dá mais trabalho, quem sabe as crianças questionam mais em casa. Incomoda também. Comentam em casa. Talvez possa incomodar mais em casa. Por que copiar[...], é mais prático. Esses dias uma colega comentou que ela pediu para as famílias para levar um livrinho para ler, ela contou ontem prá mim isso. E daí, ela disse assim que cada pai era para ler uma historinha para o filho. E daí, [...] um pai disse assim que se ele pedisse mais uma vez para ler, ele ia botar de castigo. E a criança insistia, - mas pai a “profe” pediu que era para ler um livrinho. Pois o pai não botou de castigo a criança? Tu nunca mais me pede para ler historinha. O compromisso, né?*”

Regina: “*Isso aí nós também vamos fazer, com o resgate o projeto que estamos fazendo de resgatar essa parte[...]*”.

Luisa Rosa: “*Os pais não querem ter trabalho em casa*”.

Regina: “*Nós queremos fazer isso aí, de trazer os pais para a escola, um dia, viver o dia do filho. Ele ver o que o filho está fazendo naquela tarde e participar junto das atividades*”.

Luisa Rosa: “*Tem que trazer os pais para dentro da sala. Ontem fizemos uma reunião com um a turma problemática[...]. Ninguém abria a boca. Estavam com o pai perto[...]. Mas os pais tinham que estar mais presentes*”.

Regina: “*A família a cada dois ou três meses. Trazer os pais para dentro da escola. Fica duas a três horas junto com[...]. Se é para recortar, se é para colar[...]. Convidam o pai e a mãe e participam*”.

A gestora coordenadora pedagógica Regina relatou sobre a participação dos pais na escola na escola em que atua como regente.

Emile: “*Mas aí tem que ter também o professor querer abrir a sua sala prá que os pais cheguem lá*”.

Cleci: “*É que na verdade a escola fechou muito, com esse medo da crítica*”.

Luisa Rosa: “[...]. Criança que chorava, a professora não admitia a mãe entrar na sala[...]

Regina: “*Não pode deixar que extrapole. A presença dos pais [...]. Pais que entram às treze horas e trinta minutos e saem às dezessete horas e trinta minutos. [...]. Recreio dirigido. Têm professores que não aceitam, crianças que choram e professores que não aceitam a presença dos pais[...]. Têm umas que vão no recreio*”.

Cleci: “*A autonomia da criança, onde fica, de estar naquele espaço?*”.

Regina: “*Temos o recreio dirigido das mães para o quarto ano. Recreio dirigido, é no recreio[...]. Elas ficam todo o tempo*”.

Regina: “*Recreio dirigido[...]. Elas largam os joguinhos [...]. Elas ficam mais de olho nos filhos delas do que os filhos [...]*”.

Luisa Rosa: “*Mães que vão cuidar dos filhos. Super proteção[...]*”.

Cleci: “*Nós paramos de deixar. No ano passado vinha uma no portão, ela ficava com o cachorro no portão[...]. E o gurizinho não conseguia se soltar. Ele ficava trancado, sabe.*

Nós dizemos assim: -Mãe, deixa ele brincar. -Não, ele não pode se sujar. Ele não pode se sujar! -Mas ele tem que sujar! Aquele guri, trancava assim, ficava [...], travado, não conseguia brincar”.

Regina: “Temos também um menino que tinha medo da professora. Ele não ia à escola, tinha pânico de tudo, a mãe se escondia no banheiro...Ele não podia um trovão, não podia nada. Até hoje ela faz isso. Até hoje ela faz isso. É difícil, é complicado. São três filhos, e na hora do recreio ficam tudo envolta dela, ao invés de brincar. A mãe se escondia no banheiro”.

Luisa Rosa: “No colégio não tem dirigido e elas vão[...]. Nós vamos fazer um recreio dirigido com os alunos da tarde[...]. Dirigir os da manhã, quero ver![...].O negócio deles, da tarde de querer ir de amanhã é por causa das meninas. E as gurias ficam enlouquecidas”.

Cleci: “É o encontro[...]. Aqui também, ele fala, agora eu lembrei dessa parte, da cinquenta e quatro[...].” (Gestora coordenadora pedagógica destaca fragmento do texto de Miguel Arroyo, sobre o encontro de gerações). [...] às vezes querem fazer o recreio separado. O recreio das crianças com o recreio dos maiores. Eu digo, não tem como funcionar [...]. Não funciona! [...]Pelo menos na nossa escola não funciona[...]. Na nossa não dá! Por que nós temos, aquela escola[...]. A nossa escola toda, do tipo polivalente os prédios são todos juntos assim, com corredor, imagina os pequeninos? [...] Já foi sugerido, de querer fazer por causa das brigas”.

Luisa Rosa: “Eles correm, correm!”.

Regina: “Mas isso é normal de correr, eles vão fazer o que se eles não correm em casa? Deixa que corram[...]. Eles não têm onde correr gurias![...]. Os nossos não têm! De estar junto com os colegas.Tu não lembra que tu era aluna?”

Luisa Rosa: “Eu lembro!”

Regina: “Íamos fazer separado. Se ficar violento o recreio, vamos tomar uma atitude como no ano passado e paramos no Diário de Santa Maria. Deixamos três dias sem recreio, os alunos. Eles lancharam na sala, iam ao banheiro. Fomos parar no diário de Santa Maria. A CRE disse que era um trabalho pedagógico, que a escola estava fazendo. Tem muitos pais que são muito super-protetores[...].”

A gestora coordenadora pedagógica citou situação do ano passado em que deixaram os alunos três dias sem recreio.

Emile: “Usam dessa a estratégia como forma de ameaça. “vou procurar meus direitos”.

Cleci: “Por isso que é importante, eu acho[...], estabelecer com eles essas regras de convivência dentro da escola, começar desde o início chamar os pais para dentro da escola, colocar[...].Eu sempre falo isso de aproximar mais os pais, dentro da escola, saber o que a escola faz. Cada professor apresentar seu trabalho, como que vai ser. Isso também evita[...]. Isso sempre vai ter, sempre tem desentendimentos assim, mas pelo menos se a escola tem a clareza do que ela quer naquela comunidade, o que ela pretende ali com aqueles alunos, as normas de convivência, isso ela consegue eu acho, diminuir um pouco essa[...].”

Regina: “Mas como tu disse, se tu tem uma equipe boa, a escola só tem a ter sucesso. É lógico que sempre terá um problema. É mais para o sucesso do que para o insucesso. É gratificante pro aluno. Estou indo para a escola [...], por que lá tem tais e tais projetos, podemos fazer, mas tem as regras, e precisamos cumpri-las”.

Cleci: “Viver em sociedade é uma necessidade de ter regras. Não fazer somente o que gosto. Eu fazer o que entendo[...]. Ter controle das minhas ações, para dar para o outro. Hoje a tarde, a gente foi na casa de dois alunos[...]. Mas foi bem interessante, o gurizinho, ele começou a inventar umas histórias que a avó batia muito nele, sabe? E todo mundo se assustou, né? Por que a gente sabe que tem problemas também. Aí, nós fomos lá, e conversamos, sentamos no pátio[...], nos banquinhos, uma coisa bem simplória, assim. E aí a avó perguntou: “- eu te bati naquele dia?” E ele “-Não, tu não bateu!” “Viu, professora, viu o que eu passo?” “Aí começou[...].”

Emile: “É criado pela avó?”

Cleci: “A mãe, ela é drogada, o pai também é, e daí a avó, uma senhora que [...] assumiu os filhos[...]. Eu falei para ela assim: “-Vó o que nós temos que fazer é uma parceria, a senhora na escola e nós, conversando, vamos trocar essa idéia, não adianta só fazer encrenca um com o outro, não se entender”. Ela no fim[...], conseguimos assim fazer com que ela entendesse isso, sabe? Por que eles acham que a escola é o lugar de botar ordem, de botar limite. Ela disse, né? Tu vai lá na escola, lá tu vai aprender![...] Eles vêem a escola como punição!”

Luisa Rosa: “O que eles não conseguem fazer em casa, eles querem que a gente faça”.

Iris: “Transferem prá nós”.

Cleci: “Só que eu, estou trabalhando bastante assim com os pequenos dizendo o que é a escola, qual é a função da escola? O que vocês vêm fazer aqui na escola? Aprender! Mas aprender o quê?”

Regina: “A sentar, a falar!”

Cleci: “Essas perguntas eu vou fazendo, sabe? Aí, eu digo assim, mas o que a professora tem que fazer na sala? Ensinar! Mas ensinar o que? Prá que? Sabe? Isso aí vai levando com que eles[...].”

Regina: “Eles pensem, eles sabem o que responder!”

Cleci: “Sabem, só que é tão automatizado as vezes as coisas que não [...]”.

Luisa Rosa: “É a questão de [...], a obrigatoriedade de ir no colégio[...] desde que a gente se conhece por gente, a gente vai automaticamente e não sabe por que. E os alunos, aí o que eu estou fazendo aqui? Pra que?”

Cleci: “E não tem professor também?[...]. Tem uma pergunta que esses dias eu estava lendo e dizia, afinal você acorda cedo para que? Para que você vai na escola? Professor também tem de fazer[...]. O que eu vim fazer aqui também?[...]. Naquela parte da página cinquenta e seis, eu achei bem interessante, eu estava lendo e até usei este texto, ali, “Roubaram sua vontade de saber?[...] A questão do saber[...].Afinal, de contas o que são os saberes?O que nos leva a querer saber? [...] A pergunta, é do subtítulo “Roubaram sua vontade de saber?”

Regina: “Também fala que o nosso ofício perdeu o seu sentido, confirmam a visão que temos que as novas gerações não querem aprender, logo confirma que nosso ofício perdeu o sentido”.

Luisa Rosa: “Mas eu acho que tem aluno que não quer aprender.”

Regina: “Tem sim! É lógico! Tem sim!”

Cleci: “As pessoas são diferentes!”

Luisa Rosa: “Assisti uma palestra, no início do ano letivo do ano passado, de um professor que está em Brasília e já trabalhou aqui na Federal. Exemplo da China, se matam para estudar. Eles querem. Esses dias apareceu os alunos se preparando para o vestibular e eles sentados. Não sei se era na China ou no Japão tomando vitamina na veia para não podem perder tempo. Os alunos se preparando para o vestibular, sentados, e tomando vitamina nas veias. Não podem perder tempo[...].” O palestrante falou que no Brasil é obrigado, essa questão do aluno estar obrigado em sala de aula e não querer estar ali, isso dificulta também o nosso trabalho. Na China não tem obrigatoriedade e se matam pelo ensino[...]. Eles querem e não querem perder tempo”.

Regina: “Sim, por que muitos gostariam de estar trabalhando, como tinha anos atrás. [...], vocês lembram dos guris que vendiam picolé, ajudavam nas oficinas[...]. Hoje não pode[...].”

Luisa Rosa: “[...]. São obrigados por que o Conselho Tutelar obriga, o juiz obriga, o promotor obriga, a gente tem um controle de frequência rigoroso no município, não sei se no Estado é assim”.

Regina: “Nós também temos[...].”

Cleci: “A ficha FICAI[...].”

Regina: “Três dias tem que ligar”.

Iris: “Nós estamos enfrentando um problema por isso[...]. Uma aluna com dezesseis anos, na oitava série, deixou de estudar prá ajudar o pai trabalhar na feira, vender aqui na cidade, vender massa, pasteis, essas coisas, sei lá o que[...]. Aí a gente chamou, veio o pai e ela, vieram os dois. Ela ficou de dar o retorno. Ficou um mês e tanto sem aparecer. Daí a gente mandou chamar de novo. Aí vieram, e ela retornou prá escola, mas ela não quer estudar, ela não quer terminar, ela está na escola, mas não tem interesse”.

Cleci: “E que ela pensa para ela?”

Iris: “Ela quer a EJA”.

Regina: “Ela poderá fazer as provas”.

Iris: “Foi o que agente orientou”.

Cleci: “A EJA está mudando o perfil está mudando. Não é mais fazer prova, é o mínimo legal”.

Regina: (Cita o nome de uma escola que atende nesta perspectiva de somente realizar as provas). “[...], tem certificado de ensino, ensino médio completo[...].”

Iris: “[...] o NEEJA[...].” (Cita o nome de uma escola).

Cleci: “Eu questiono isso aí, para mim isso é uma fábrica de diploma. O que o aluno faz com essa coisa toda? [...] Ele tem uma certificação[...], o que ele faz? Que vai servir isso?”

Luisa Rosa: “Faz de conta que aprende, faz de conta que ensina. Existe assim ó[...], o que eu já vi no município. O aluno que faz quinze anos, colocam ele prá EJA obrigatoriamente. Eu já vi isso como norma, entendeu? Fez quinze anos aqui na escola, é só de noite, a gente não aceita mais no diurno. [...] E a lei não diz isso, a lei diz que o aluno tem que ter quinze anos prá frequentar, mas não que com quinze [...], ele vai”.

Cleci: “Nós a noite é só adolescentes”.

Luisa Rosa: “Prá EJA funcionar precisa tem que ter o mínimo nas turmas [...]. Mistura metade da turma [...]. Idades diferentes. Tu vai dar aula para quem, para os adultos? Para os adolescentes?”

Iris: “Os adultos acabam desistindo por causa[...].”

Emile: “Se o número de alunos adultos [...].”

Regina: “Quando eu era vice da noite quando era EJA [...]. Temos de trazer mamadeira e fraldas para a noite, para a EJA. É só gurizada. Os adultos desistem, eles já estão nesta idade. [...], alunos problemáticos. São alunos problemáticos”.

Luisa Rosa: “Lá no colégio tinha um guri que tinha quinze anos, de noite, o pai tirou[...]. Pegar o ônibus. Troca de escola para estudar de dia”.

Regina: “São alunos problemáticos [...]. De outras escolas”.

Luisa Rosa: “Mas aí já pode ir prá EJA, mas e os pequenos? Hoje foi uma mãe[...]. O gurizinho é do terceiro ano. Ela disse: “-ele não quer vir no colégio, eu dou “pau”, eu arranco da cama, mas ele não quer vir”.

Cleci: “Por que?”

Luisa Rosa: “Não quer, não gosta!”

Iris: “Mas tem algum motivo? Não gosta, ou aconteceu alguma coisa na escola?”

Emile: “Mas tem oito anos? Está na idade normal?”

Luisa Rosa: “Está na idade normal, tem bastante dificuldade, só que é de manhã cedo, é frio, ele não quer sair da cama. Eu falei, bom o que a gente pode tentar, uma vaga numa escola, colocar ele de tarde. Aí ela me disse assim: “-Pois eu não queria botar ele aqui, eu tentei muito lá perto de casa, mas não me deram a vaga”. Eu falei, “-Não a gente vai ligar lá na Central de vagas”. “É um direito da criança estudar perto de casa, tem dois colégios, nenhum ela conseguiu vaga, que era de tarde, o nosso anos iniciais é de manhã. [...]. Atravessa a faixa, é perigosa, vem lá da [...].” (Cita o nome do bairro).

Cleci: *“De repente dorme tarde, não consegue dormir cedo[...]. Fica cansado”.*

Luisa Rosa: *“A mãe com problema de saúde. Uma situação bem difícil [...]. Todo contexto de família”.*

Emile: *“Ele já tem dificuldade de aprendizagem[...].”*

Luisa Rosa: *“A mãe é analfabeta. Eu disse: -“Por que a senhora não vai aprender?” “Ah! Eu tenho problema de cabeça, tenho problema de saúde, “tô” tomando medicamento, “to” fazendo tratamento, já tive no hospital e[...]. “Porque daí eu entreguei o parecer e ela disse: -“Eu não sei ler”.[...]. Mas tem uma irmã dele que lê em casa prá ela. Mas é todo um contexto. Aí, ela disse, -“Ele não toma banho, ele não quer tomar banho, só toma banho se eu bater nele”. [...]. E aí os coleguinhas não querem estar perto, por que a professora me disse: -“Olha ele vem cheirando mal[...].”*

Luisa Rosa: *“Por que aí a gente acaba tendo que ser o que a gente não é. Tu tem que ter sensibilidade, ter uma conversa, ser “meio “psicóloga”.*

Cleci: *“A escola vira uma[...], instituição assistencialista. Eu vejo assim na escola, a gente acaba[...]. Hoje fomos na casa do aluno, ontem nós fomos no [...]”. (Cita instituição que ampara crianças em situação de vulnerabilidade social e maus tratos de familiares). [...]. Amanhã iremos tentar contato com o CAPS I”.*

Emile: *“Mas e por que tu tens de encaminhar?”*

Cleci: *“Por que não tem [...]. A avó mesmo disse: -“Professora, faz dois anos que eu encaminhei pedido para o neurologista. E até hoje nada”. [...] A nossa saúde também está falha. Se tivesse uma parceria, né? De auxílio”.*

Luisa Rosa: *“Um atendimento de rede, o que precisava para educação é um atendimento em rede, assim bem fortalecido, bem completo, prá gente fazer encaminhamento. A gente tem no município o [...]”. (Cita o programa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação). “Os pais têm de pegar dois ou três ônibus[...], na Chácara das Flores. Vai uma vez por semana [...]Quem tem um contexto todo desestruturado, é passagem[...].”*

Emile: *“Como uma pessoa vai manter um tratamento[...], morando do outro lado da cidade. Não tem condições! Mesmo para manter um tratamento num lugar assim[...].”*

Cleci: *“Aí entra toda uma questão estrutural[...], de exclusão que este país tem. Nós temos um problema muito sério, a questão da exclusão, a estrutura não melhora, a estrutura do país. A escola, é bem o Arroyo diz isso que com a Lei 9.394/96, ele fala isso, de tanto falar [...], já com o ECA, em 80[...]. Com o ECA quando começou a se falar que toda a criança tem direito à escola[...]. Que aí se criou aquela imagem que abrir escolas em todas as esquinas, e as crianças iriam felizes para a escola. A escola seria a solução, a salvaguarda. É um discurso paternalista. Agora os profissionais que estão ali [...]. Quem é o profissional que está hoje na escola? O que a escola tem para atender esse aluno? [...]”.*

Emile: *“Pois é, nada!Tem nós!”*

Cleci: *“E a gente está “meio “parado na luta. Hoje eu conversei com minha colega[...]. Comentei com uma colega que hoje na palestras um cara que falou muito mal dos professores que não querem estudar”. (Citou uma fala de participante do curso MOBREC). “O professor[...]. disse que temos de trabalhar mais com o anúncio e não com a denúncia. Achei interessante isso. Aí eu pergunto como que o Seminário Integrado ele vai agilizar[...]. O pessoal tem idéias[...]. Os professores tem idéias. Criaram mais uma disciplina na matriz curricular[...]. Não era para ser integrado? Era para ser integrado[...], mas criaram uma disciplina, com nota. Seminário Integrado, mais uma nota para o professor se preocupar. Não, eu quando disse para as gurias assim, vocês querem detonar com o Ensino Médio, não querem melhorar o Ensino Médio. Que deixassem Seminário acontecer dentro das disciplinas.[...] Não, e daí eles vieram com a disciplina. [...] Onde está empacando o trabalho gente? No recurso”.*

Emile: *“Qual é o professor?”*

Cleci: “É o professor da própria disciplina. Ele já tem de dar a aula dele, mais o Seminário, mais um caderno. A promessa do Estado é que viria um professor para cuidar do Seminário. Mas cadê o outro professor? Não tem! [...]. O problema é isso aqui, é bem como o Arroyo fala, a questão virou só ensino. É disciplinas e conteúdos. Disciplinas e conteúdos. [...] Não há tempo [...], formação para isso”.

Emile: “Parece que a maior quantidade teria que dar conta de uma melhor aprendizagem. Mas não é bem assim”.

Luisa Rosa: “Aumento dos dias letivos no meu tempo era cento e oitenta dias, e nós aprendíamos[...].”

Regina: “Eles vão aumentar”.

Emile: “Por isso que eu me refiro, os pais tem esse tempo como um tempo que se aprendia[...], menos dias, com outras[...].”

Cleci: “É que eles estão usando a escola como a salvação, gurias, quanto mais tempo uma criança dentro da escola, eles acreditam que é uma qualidade de vida”.

Emile: “Menos tempo na rua”.

Luisa Rosa: “Na realidade eles querem a gente de babá”.

Cleci: “Menos tempo na rua[...]. Mas não se muda a condição de vida da família, a questão do desemprego, do PIB. Não muda”.

Iris: “Do professor!”

Cleci: “Então, é todo um contexto que está[...]. E aí, qual é o papel da escola frente a isso? O que se faz?[...]. O que se faz com isso? Como preparar estas gerações? Como trabalhar com estas gerações?”

Luisa Rosa: “E também este Mais Educação, um engodo[...]. Educação Integral. Pagam uma bolsa e uma coisa que vem, vem dinheiro. E não tem estrutura. R\$300,00 para o monitor. Gente sem formação Pagam um “mixaria”.

Regina: “Não tem estrutura”.

Emile: “A diretora não aceitou”.

Luisa Rosa: “Há dois anos vem verba. Não vou fazer meia boca. Qualquer sombrinha, qualquer canto. A escola é ocupada. Tem laboratório. A escola é ocupada[...]. Tem que ter sala de aula”.

Cleci: “Vocês viram o que o prefeito falou sobre a Guarda Municipal são para as escolas municipais. Meu colega falou que para pagar imposto eu sou de Santa Maria para receber eu não sou! Para pagar imposto você é santamariense”.

Luisa Rosa: “Só as municipais? São noventa escolas[...]. Promessa de campanha[...].”

Iris: “Estadual não precisa”.

Foram discutidas as questões sobre a guarda municipal, empossada há poucos dias.

Luisa Rosa: “Agora vamos falar em política, o PT, eu não sou de partido, mas o Lula com Maluf, matou a “pau”, né? Fez uma coligação. O Lula com Maluf. A Luiza Erundina disse que ela não aceita[...]. Processo[...].”

Terminamos o encontro sobre a corrupção e a coligação de Lula com Maluf.

=====
Novo encontro.

Cleci: “Nós tínhamos combinado, então de trabalhar hoje com algumas partes do texto, né? [...] Eu até imprimi[...].”

Luisa Rosa: “O que eu selecionei [...], que é uma coisa assim que está bem em discussão e tem bastante resistência das professoras na escola[...], a questão da humanização. A questão dos ciclos da infância, que é uma discussão que a secretaria de educação está propondo e já foi definido que não reprova e existe uma resistência por parte das professoras em não poder reprovar o seu aluno, e de se sentirem impotentes mas o aluno não tem condição de ir

[...] prá frente. Então, assim existe um foco errado, na minha opinião[...]. Eu concordo assim muito com o que está aqui no texto com a humanização da educação e de a gente não cometer uma violência com o aluno nessa questão, de ficar retendo, retendo anos alunos já passados da época[...]. O que eu considero basicamente é que a metodologia não está alcançando ele. Se ele está ficando ali, a gente está de alguma maneira fazendo alguma coisa errada. Então isso tem de mudar, essa concepção [...].”

Cleci: *“No município tem implantado como lei”.*

Luisa Rosa: *“A partir desse ano não reprova mais e as gurias assim, elas acham o cúmulo não poder reprovar”.*

Cleci: *“Pois assim ó, eu tenho discutido isso na escola. Quando tu percebe que a criança não está indo, não acompanha a turma. O que se tem que fazer? Tu tem que fazer um trabalho[...].”*

Luisa Rosa: *“Específico”.*

Cleci: *“Fazer um trabalho prá recuperar, prá que ela possa avançar”.*

Luisa Rosa: *“Agora nós estamos buscando um apoio na secretaria de educação, de um trabalho específico de alfabetização dentro uma metodologia pós –construtivista [...]. Mas uma proposta que elas têm, que elas oferecem inclusive os profissionais para irem lá na escola e alfabetizar esse aluno em três meses[...]. E vão capacitar. O município agora propôs assim,[...] o professor vai ter que optar, se quiser atuar no ciclo, nos três primeiros anos e se ele optar por atuar, ele vai permanecer atuando e vai ser dado uma capacitação para todos os professores para trabalhar nesse primeiro ciclo da infância”.*

Cleci: *“E vai ser uma opção dele?”*

Luisa Rosa: *“Do professor. Agora o professor vai ter que optar e tipo assinar alguma coisa pelo que entendi, se comprometer e ficar nos três primeiros anos e a secretaria de educação vai dar uma formação específica para trabalhar nestes três anos, dentro desta proposta de que é um ciclo. O que vai ser trabalhado, quais os[...]. Ir à secretaria de educação, tirar a dúvida, de como trabalhar com os alunos[...]. Elas me atormentam, com isso, isso é uma angústia. A questão assim que as turmas nunca vão ser homogêneas[...].Descobrimos que um aluno tinha uma miçanga na orelha ouvido o que dificultava a audição[...].” Então, até tu chegar e descobrir qual que é o problema do aluno. Problema de visão. Lá na outra foi um kit para fazer aqueles testes, até “oftalmo” a gente é nessas alturas. Muitos alunos que não enxergavam o quadro, como que um professor não percebe que um aluno não está enxergando?[...] Então assim, fatores que interferem na aprendizagem que as vezes são simples de resolver, requer um olhar. E coisas que a gente não vai resolver, que é do aluno”.*

Cleci: *“É o ritmo deles. O [...] que eu acho assim[...] são questões da escola. A questão do voto[...].”*

Luisa Rosa: *“Mas é isso, o que eu sinalizei basicamente, os parágrafos que eu marquei, foi essa questão de a gente recuperar a humanidade, da gente ser humano, é bem o que o título propõe, “a humana docência” e principalmente com foco nos ciclos”.*

Cleci: *“Foi a experiência de Porto Alegre”.*

O encontro foi concluído antes em virtude da necessidade de saída da gestora coordenadora pedagógica Luisa Rosa sair mais cedo para buscar sua filha na escola. As demais gestoras participantes não compareceram. Entardecer chuvoso e frio.

Conversas sobre o condomínio, perdas de contas, problemas com o síndico.

Conversas sobre a formação.

Regina: *“O mestrado, por que é importante para nossa formação docente”.*

Cleci: *“Pensando lá na sala de aula onde o professor está diretamente envolvido. [...]. Quando a gente está na escola, a gente faz de tudo, tudo, e eu não conseguia ler na escola, não conseguia ler em casa um livro inteiro. E o mestrado me permitiu assim ó, que eu me obrigasse a ter disciplina de leitura, e hoje eu vejo sabe, como é diferente a minha rotina. Antes eu fazia tudo pra fazer coisas do colégio, vivia levando coisa para fazer em casa. Hoje eu faço diferente eu deixo as coisas no colégio[...], e priorizo o mestrado. Primeiro lugar é o mestrado prá mim hoje[...], as leituras”.*

Regina: *“[...]Tu fez um trabalho excelente, e para ti o que está fazendo? Não é para ficar aqui dentro só. Tu vai atrás de formação para o professor, o que você está fazendo para você?”*

Cleci: *“[...] a gente vai assim, ó, com a rotina eu acho que vai empobrecendo o discurso. Eu me via assim, muito mais [...]. Meu Deus, eu já não tenho mais função para as coisas. A minha fala estava [...], assim desgastada. Eu não conseguia nem a mim convencer mais, sabe? E hoje eu vejo assim que estou mais fortalecida”.*

Regina: *“Tu está no meio. Tirar informação da internet, informação, mas a fundamentação internet[...], e a fundamentação[...].”*

Cleci: *“Eu acho assim, internet, depende qual é o texto que tu usa, né? Mas ele é muito aquela coisa muito [...] por cima [...], não entra nas questões profundas. [...]. Esses dias eu fiz um esquema, prá mim tipo um mapa conceitual[...]. Daí eu consegui botar[...] tal autor, qual é o pensamento dele, tal autor qual é o pensamento e aí eu consigo dizer em que esse autor se aproxima do outro, sabe? É muito interessante”.*

Regina: *“O mapa conceitual[...], tu consegues visualizar melhor do que fazer teus rascunhos”.*

Conversas sobre as formas de ler e registros que fazem parte de suas práticas de registros (não foram transcritas).

Continuação da transcrição sobre a necessidade de estudar.

Cleci: *“Tu tem que dar um afastamento[...], se distanciar.[...]Se ficar muito dentro do problema ali, dentro daquele círculo, tu não vê mais solução. Eu vejo isso na escola, assim não tinha mais solução, sabe? E hoje eu peguei esse distanciamento até um certo ponto[...].Consegui me distanciar um pouco da escola, ir lá para a universidade, ver outro mundo outra coisa, outra fala. E aquilo ali parece que me alimenta quando eu volto para a escola. É muito legal essa passagem que tu faz, sabe?[...]. E isso é um movimento que eu sempre digo[...], gurias temos de voltar a estudar, tem que voltar, não adianta, não tem”.*

Falas sobre a formação que cada uma das gestoras realizou até então.

Cleci: *“[...] nós professores, temos de aproveitar o que tem na universidade[...]. Como [...] você tem, de tentar tem a vontade, tem de fazer”.*

Regina: *“Eu sempre tive vontade.[...]. Na época que terminei a graduação. [...]. Tu sabes a gente casada, meu ex- marido, mais dois anos estudando[...]. Fui morar no interior, não tinha expectativas longe de uma faculdade. Ninguém se importava se você tinha uma especialização, uma graduação ou não. Quando surgiu a oportunidade da Universidade a distância, de TICs[...]. Eu fiz gestão[...], vai ter mestrado a distância. Até hoje estou esperando o mestrado a distância não veio ainda”.*

Cleci: *“O presencial, acho mais rico, sou defensora de estar junto, é muito melhor[...]. Trabalha muito sozinha. Isolada Assim, não”.*

Regina: *“Dúvidas tu tem e não tem com quem tirar, é melhor. Não tem como tirar as dúvidas. Não tem com quem tirar. É contigo, é mais trabalhoso do que o presencial. É muito mais trabalhoso[...].”*

Conversamos sobre a escrita de artigos, inscrições de trabalhos em curso da Gestão.

Chegada da gestora coordenadora pedagógica Emile.

Conversas sobre o encontro do ENDIPE. Também falamos da importância de mais pessoas entrarem no grupo (Círculo de Cultura) para ampliarmos as discussões.

Regina: “Pois é, foi o que minha colega disse [...], ela disse não é muito pouco, esse teu trabalho aí de pesquisa na área da coordenação pedagógica é que agora, o momento é esse, porque não tem, é difícil, tem mais é a formação continuada, mais na área de formação do professor, nessa parte, mas não na parte em que [...], do coordenador diretamente, né?”

Cleci: “Por que na verdade [...], eu cheguei assim, ó, penso [...], a conclusão que eu cheguei já faz muito tempo, se o gestor, a equipe diretiva da escola não tiver como prioridade a valorização da formação dentro do espaço da escola, muito pouco a gente vai conseguir [...]. E isso é uma coisa que eu percebo assim nas escolas em que eu trabalho. Se a equipe realmente valoriza, vê que é importante [...]. Nós temos de estudar, temos de aproveitar esses horários de quarta-feira, por exemplo, que são curtos mas que existem [...]. Se a gente não valorizar isso [...], não vamos conseguir formar essa cultura da formação”.

Regina: “Não vai não, e é bem difícil [...]. Tanto para nós que já somos nomeados e prá quem é contratado”.

Cleci: “Como é que tu vês a questão do contratado [...], assim na escola, quando tem reunião por exemplo, a reunião pedagógica [...]. Tem a reunião na quarta- feira, vocês fazem a reunião na quarta?”

Regina: “Na quarta. A quinze dias”.

Cleci: “Sempre na semana. Uma vez por mês não tem [...]”.

Regina: “Nós [...], pegamos mais é a parte mesmo [...] pedagógica, né? Estamos agora revendo as normas de convivência, então nós discutimos elas, arrumamos, e vamos fundamentando [...]. A gente faz mais a parte da fundamentação e depois sim, muito pouco sobra para o planejamento [...]. Muito pouco sobra, porque [...], eu acho assim que teria de ser uma tarde inteira, não só aquelas [...]”.

Cleci: “Uma hora é pouco [...], e com material, né? [...]. E com material prá pesquisa, porque senão fica muito pobre”.

Regina: “Pois é, eu levo de vez em quando uns textos assim, e a gente discute, algumas frases a gente discute, porque é bom o professor ficar informado. Das leis também a gente tenta trazer [...], prá discutir, porque [...] os colegas não tem tempo”.

Cleci: “Sim, a maioria [...]. Eu vejo lá [...], vieram aqueles livros do FNDE, do professor né? E daí hoje eu queria ir na biblioteca. Eu disse assim: “-gurias, vamos lá na biblioteca ver os livros que tem [...], do FNDE para fazer a leitura dos livros, pro professor. E aí uma colega disse assim: “-[...] se for de alfabetização eu já peguei o que tinha”. “Ah!Que bom” “Eu fiquei bem feliz. E daí uma disse assim: “- Ah! [...], eu não vou buscar hoje, eu não quero ler, eu não tenho tempo”. “- Mas temos de tirar!” Eu queria fazer um seminário na escola [...], de cada professor escolher um livro, ir lendo, meses se quiser e no final do ano fazer um seminário, daí eles apresentarem o livro”.

Regina: “Nós vamos fazer isso, agora [...]. Desde o ano passado, a gente começou com o seminário lá na escola. Estamos indo para o segundo seminário. Eu que organizo as coisas, claro”.

Cleci: “E como tu fez?”

Regina: “Eu busco os palestrantes, o assunto e aí o palestrante [...]. Esse ano nós estamos com a poesia e a prosa. Então, foi todo o pessoal da Casa de Cultura [...], que veio trabalhar conosco, fez as técnicas, deu a orientação. E aí uma das atividades é ler uma obra e, no final agora no Café Poético nós vamos ter [...], cada um vai apresentar, ou o grupo apresenta a obra mais significativa para ele. Tudo é para apresentar”.

Cleci: “O pessoal da Casa do Poeta se dispõe à vir na escola trabalhar com os professores? Não é com os alunos?”

Regina: “[...] Agora os professores irão trabalhar com os alunos, vamos fazer um concurso literário”.

Cleci: “[...] Os professores têm de ler livros de literatura? De poesia? Poemas?”

Regina: “[...] Poesia, ou até [...], nós fizemos poesia, nós mesmos tivemos de fazer. Eu fiz umas poesias, lá!”

Cleci: “Vocês irão publicar depois?”

Regina: “Vamos! [...] Sabe aquele dinheiro que veio para a verba? Da formação? Nós vamos fazer um livro, nosso livro. Daqui há alguns dias nós vamos levar para vocês”.

Cleci: “LEGAL!”

Regina: “A gente vai ter as obras [...], vai deixar na escola. E aí, nós vamos fazer o café poético lá [...]. Olha! Mas foi muito bom! A outra parte [...], daí nós fizemos uma outra parte da formação continuada, que é aquela da jornada pedagógica, que a gente tem que fazer obrigatória. Aquela também, eu organizo, faço o projeto, aí a diretora dá o aval, e dá algumas orientações [...], e a vice me dá mais algumas idéias, a gente vai trocando, vai colocando as pessoas que podem, eu entro em contato com as pessoas, daí se elas podem, aí a gente coloca ali [...] tudo gratuito, né? É a universidade que a gente pega”.

Cleci: “Vocês tem a parceria, né?”

Regina: “Então, assim [...], teve um palestrante, não é que ele foi pago, a gente pagou só o transporte dele. Por que o restante foi gratuito também. Então assim [...], e aí a gente faz essa formação [...], é todos os professores da escola essa formação. O seminário é prá quem quer, né? Mas geralmente a maioria vai e faz. [...] E a formação de professores, está sendo bem boa, a continuada, assim por que todos estão indo, sabe?. A[...] dizia: Ah!vai faltar muita gente. Não tu vai ver que eles irão gostar!”

Cleci: “Tu reúnes desde os todos os anos iniciais até as séries finais?”

Regina: “[...] na questão do dinheiro, houve intransigência [...], tanto é que na escola, não poderia pegar [...], trancaram tudo. Intransigência. Vocês não acham que com todo o pessoal da universidade . Nós com a universidade pública”.

Cleci: “A coordenadoria colocou muitos limites”.

Regina: “Questionei a coordenadoria sobre a valorização da universidade pública, com bons professores”

Cleci: “Nós pagamos a [...], fiquei na expectativa. Só falaram em empreendedorismo [...]. Só falaram o tempo todo inteiro, “por que o aluno tem que ser empreendedor.” Daí a coordenadora do curso, da escola [...] falou muito mal do ensino politécnico. “[...] Isso não vai dar nada [...]. Está ganhando dinheiro do Estado. O que ela é favor? Daí eu entendi, no outro dia ela apareceu com uma técnica, orientadora, coordenadora do SEBRAE. Aí ela pegou, e começou a fala comentando assim a questão do sobre SEBRAE, do SENAC, do SENAI. Eu disse assim, para aí um pouquinho, agora estou entendendo o porque tanta fala do o empreendedorismo. Aí ficou só naquele discurso”.

Regina: “Começou em abril, com a [...] no Seminário São José. Uma Ela começou a falar e às onze horas e trinta minutos. Ninguém tinha parado para tomar um lanche [...]. Falou sobre do que é o aluno hoje e quem somos nós hoje. O que é certo e errado. Outra palestrante falou sobre a síndrome, nossas doenças, de Bournet. Outra palestra, da [...], falou sobre ato infracional e indisciplina muito bom, um foi ligando o outro”.

As falas direcionaram-se às questões envolvendo a Promotoria e as questões dos limites na educação. Não foram transcritas, por não estarem diretamente envolvidas nas questões contempladas na pesquisa. Até chegarmos às formas tradicionais de punições que a escola utiliza para resolve os casos envolvendo atitudes indisciplinadas.

Regina: “E biblioteca não é lugar de aluno indisciplinado. Porque biblioteca é lugar de leitura prazerosa e não com raiva. Tu vai prá lá castigo na biblioteca, nunca mais bota os pés lá. Vice- diretora [...], a orientadora. Os registros [...], chamamento aos pais. Conselho Escolar, depois o conselho tutelar, depois promotoria”.

Cleci: “Eu tenho uma coisa assim [...], por isso que eu te digo quando a equipe diretiva ela tem que ter uma fala aproximada. E uma coisa que eu tenho trabalhado na escola e

questionado é isso, como ontem, deu um problema lá numa turma, saíram oito crianças da sala, são quatorze. Aí tu começa a pensar, espera aí se são oito que saem, alguma coisa não está [...]em sintonia aí dentro, né? E aí a primeira atitude “amanhã todos entram com os pais”. Eu já não concordo. Eu acho que primeiro [...], eu falei assim vamos chamar a professora, conversar com ela, ver o que está acontecendo com ela, por que alguma coisa não está bem com ela, ela não está em sintonia com eles. Não, vamos fazer direto [...]. Eu não gostei! O que vai acontecer? A surra! [...]. A primeira coisa que os pais vão fazer!”

Regina: *“Ainda mais ali, né? Que a realidade é diferente”.*

Cleci: *“Também na questão do tema como falei, da historinha [...]. Na hora eu disse assim, não mas os pais tem que aprender a fazer isso, depois eu pensei, como é que eles vão aprender, se nem eles fizeram, nem eles sabem lidar com essa questão da história [...]. E depois acho que a [...], até falou que ela não iria mais fazer isso. Aí eu sempre defendi assim [...], tema de casa, por exemplo tem que ser um tema [...]. Eu sempre orientava os meus alunos, “olha aqui, abram o caderninho, e olhem o que é para fazer, vocês vão fazer bem sozinhos [...], bem simples”. “Eu dizia, “- vocês podem sentar até num toquinho lá de árvore, no pátio, sentar lá, não precisa chamar a mãe. Por que eu sabia que mãe não tem paciência. [...] Não ajudam, só atrapalham. Gritam, né? Aí eu disse assim, vocês tem que aprender a fazer os temas sozinhos”. “Eu explicava os temas para eles, sabe? Só que hoje a maioria faz o que? Cola aquele tema e faz os pais se envolverem com o tema junto”.*

Regina: *“Um monte de tema. Não é um tema de qualidade”.*

Cleci: *“Um tipo de pai que chega em casa bêbado, drogado”.*

Comentamos sobre a situação de um ato de agressão ao carro da diretora da escola. Não transcrevi por não envolver diretamente os tópicos contemplados na temática da pesquisa. Comentamos sobre uma agressão no metrô em São Paulo. Não transcrevi sobre o fato. No decorrer das falas entre as gestoras coordenadoras pedagógicas presentes no encontro, foram abordadas algumas questões sobre a formação continuada prevista no calendário escolar, de acordo com as orientações do sistema estadual de ensino.

Cleci: *“Então, no caso a formação obrigatória de julho vocês não fizeram [...]. A questão do dinheiro e começaram a complicar”.*

Regina: *“Mas nós fizemos o livro”.*

Cleci: *“Dão um limite de tempo, muito trancado o processo. Vocês já tinham uma caminhada”.*

Regina: *“O projeto já estava pronto”.*

Cleci: *“Já disse que no próximo ano faremos no início de fevereiro. Eu fui pelas duas escolas, manhã, tarde e noite [...].”*

Regina: *“Eu preciso renovar as ideias”.*

Cleci: *“Por isso é que é bom essas trocas. Eu quero organizar agora em setembro, um dia um professor da escola, fazer um trabalho [...]. Um dia eu vou lá, um dia eu fazer, preparar um power point sobre o que eu estou lendo, as minhas aprendizagens. Aí, eu já disse prá [...], ela está num grupo de estudo da matemática [...].”*

Regina: *“Ou alguma coisa que tu fez de tão interessante na aula que marcou muito, sabe? Isso é uma coisa também muito boa [...]. Tu sabes, quando tu começa com essas formações no início tu acha que não vai dar nada, né? Nós começamos só com o turno da tarde. Depois o turno da manhã invejou né? [...]. Daí a [...], disse assim: “-Vamos fazer para o grupo todo. Daí nós fizemos o seminário para o grupo todo e a formação continuada prá todo mundo [...]. “Ta” indo a mil!”*

Cleci: *“E aí a escola anda, por que tu tem, vai por um viés, não tem essas coisas sectárias. Um pensa assim outro não quer, outro não gosta”.*

Regina: *“Não e os outros que eram de outras escolas, que iriam fazer com a escola [...], foram tudo junto na nossa escola. A [...], disse que isso nunca aconteceu por que anos atrás era um “pingo” de gente.*

Novo encontro.

Conversas sobre o encontro da ANPED, em Porto das Galinhas em que uma das coordenadoras pedagógicas partícipes do Círculo de Cultura participou. Uma das falas do encontro pontuaram as questões das atividades desenvolvidas pelas equipes da gestão escolar.

Cleci: *“[...] a função de gestão, de coordenação é tão ampla, né? É tão ampla, que tu faz tudo[...]. Agora tem que montar o regimento, aquela coisa toda, estudar, só que eu não consegui até agora sentar na escola e ler os textos, sabe?”*

Emile: *“É muito difícil!”*

Regina: *“É bem complicado”.*

Cleci: *“Por que a gente faz mil coisas[...]. A gente discute essa questão nossa de coordenadoras pedagógicas e o desafio que a gente tem na formação permanente dos professores dentro do espaço escolar, como é que a gente consegue conduzir isso aí, como a gente consegue trabalhar”.*

Falamos sobre o encontro de música transcrito no Seminário São José, destacando a questão da representação e a limitação das propostas quando os educadores quando participam diretamente.

Cleci: *“Mas eu acho que [...], na verdade para as coisas andarem na escola, tem que todo mundo participar, não adianta essa coisa de dar recado, sabe?”*

Regina: *“Tu tens de se envolver. [...]. Prática[...], música[...].”*

Cleci: *“Eu acho que a formação passa por esse sentimento, essa sensação, o que te toca. É diferente tu dizer e estar lá vivenciando [...], a experiência”.*

As falas direcionaram-se às questões do cumprimento legal dos dias letivos.

Cleci: *“E outra gurias, eu acho que as vezes tem de dar uma parada no trabalho assim ó, até para o pessoal dar uma arejada, pegar ideia, por que tu fica naquela rotina da escola e não sai daquilo ali, fica fechada”.*

Emile: *“Se concentra nos problemas da escola e não vê possibilidades[...] Isso que é complicado!”*

Regina: *“Hoje eu estava até falando[...], não me lembro com quem eu estava falando, eu disse assim, eu poderia até ser uma daquelas professorinhas, desculpe a palavra, mas é, que vai lá dá tua aula, e vai prá casa, depois no outro dia vai lá dá tua aula volta prá casa, não lê um texto[...] não leu nada[...]. É aquela aula mesmo, pega os mesmos livros, não muda, nem os livros didáticos novo nem olha direito[...] Eu poderia ser uma dessas. Mas não! Eu estou fazendo esse de novo de coordenação pedagógica, estou fazendo um artigo para o curso de gestão”.*

Regina: *“Por isso que era bom a gente ter 20 horas, ganhar bem com 20 horas [...], e fazer essas coisas, né?”*

Cleci: *“Gurias, essa questão do horário da gente que é[...], isso que a gente se dispõe a fazer coisas além. Isso que eu penso as vezes, sabe? Esses dias eu estava pensando lá na escola, sentar com minha colega e planejar aula para ver se ela faz umas aulas diferentes. Aí eu comecei a analisar assim: o que eu faço, faço ou não faço? Depois eu pensei, é o único jeito de mudar um pouco a dinâmica dela de aula. Só que daí eu fico pensando assim ó, prá mim ninguém vai e faz, me diz, eu vou atrás, eu pego material. Agora mesmo ao meio dia eu estava procurando imagens de power point para a minha aula, para trabalhar na sexta, para os alunos[...]. Mesmo assim, sabe, eu estou sempre estou picotando uma coisa, picotando outra e daí eu pensei, mas será que eu vou ter que sentar? [...] E trabalha vinte horas!”*

Emile: *“Mas prá começar, ela tem que estar disposta também, a primeira coisa”.*

Regina: “A mudança é bem difícil para algumas pessoas que são acostumadas com aquilo[...]. É bem complicado”.

Cleci: “E é bem como tu disse assim[...], pega um material de um ano pro outro, sabe?”

Regina: “As vezes nem pegam! Continuam com o mesmo caderno[...]. Por isso que não saem da quarta série, da antiga quarta série. Tu pede, vamos trocar de turma, pessoal? Não, a turma é minha! Aí tu vai olhar[...], é sempre a mesma coisa. Aí, por exemplo, tem dois irmãos, um que já foi aluno e aí agora depois o outro, e aí os pais vão lá e se queixam ah, está tendo a mesma coisa que tinha”.

Cleci: “[...] Que chato né? As coisas evoluem[...], vem temas novos[...] coisas novas que estão aí”.

Emile: “Mas isso eu acho que tem muito ainda disso, a gente acha que não. Mas tem muito disso[...], por incrível que pareça”.

Cleci: “As coisas repetitivas”.

Regina: “As mesmas provinhas[...] Que nem a questão da avaliação, né? O que é a avaliação paralela? A avaliação paralela ela é contínua, é hoje, é amanhã, é sempre [...]. E o que acontece? Os colegas continuam fazendo tudo as provas, três provas[...] e lá no final do trimestre, não é durante o processo”.

Cleci: “Espera tudo acontecer e a metodologia é igual, né? Não tem estratégias diferentes”.

Regina: “Não adianta, tu faz reuniões, tu faz reuniões, tu explica. Coloquei o que pode e o que não pode [...], a personagem Zorra Total. Eu coloquei que pode o que não pode diário de classe das avaliações. Ah! Ela disse “eu sou macaca velha”. São passos para lembrar”.

Cleci: “Mas eu acho assim, sabe o que eu penso assim gurias, me parece uma falta de cuidado com o próprio fazer. Não que o caderno de chamada seja uma coisa tão importante, mas faz parte”.

Emile: “Documentos que valem para a aposentadoria”.

Cleci: “Ontem a noite olhei o caderno de chamada dos alunos da EJA, vi cinco faltas e na ficha o aluno infrequente, contei todas as faltas[...]. Erros, a ficha vai como infrequente. Que falta de seriedade, que falta de cuidado com as coisas, como vai fechar?”

Regina: “O aluno tinha duas aulas de [...]. A mãe disse que ele estava na escola. A professora não tinha feito a chamada que o filho estava na sala. Pegaram o caderno de chamada, todo em branco na presença dele[...].”

Cleci: “E eu fico pensando assim [...], como vocês vêem, que leva, o que leva a pessoa agir assim, não só em relação ao caderno de chamada, mas eu vejo assim o próprio planejamento de aula”.

Regina: “O descomprometimento, eu acho”.

Cleci: “Gurias eu nunca vi tanto livro didático rolar[...]. Eu estou apavorada de noite. Eu levo jornal[...], assim gurias, vamos trabalhar com este texto do jornal. Eu estou sempre levando coisas, só eu digo assim[...], mas será que a pessoa não se dá conta, não se dá o trabalho de ler um jornal final de semana, pegar alguma coisa diferente?”

Regina: “Não tem pessoas que não se preocupam”.

Cleci: “Estou bem preocupada. E mudar isso?”

Regina: “E assim[...], eu vejo a questão da EJA, muitos professores que trabalham na EJA, uns são muito bem comprometidos, que adoram, eu sou uma que adora a EJA, eu se eu pudesse trabalhar de novo com a EJA, eu trabalharia[...]. Eles acham, “matação”. Então a gente pode dar qualquer coisa, de qualquer jeito, que está bom assim!”

Cleci: “E o aluno de EJA é mais quieto. Não é um aluno que se posiciona, é mais passivo”.

Regina: “A EJA está modificada. Os mais velhos param por causa da questão dos mais jovens”.

Cleci: “As mulheres questionavam o que essa gurizada só brinca. Mas temos de aprender a conviver com as diferenças de idade”.

Regina: “Quando eu era vice, no segundo semestre Trazer mamadeira e fralda[...]. Cada vez mais crianças vem para a EJA”.

Regina: “Só esperando completar a idade prá poder ir por causa das reprovações”.

Cleci: “E por que durante o dia, também, assim[...], eles já não têm uma trajetória muito feliz na escola, também sabe? A coisa vem como empurrando assim, não[...].”

Regina: “Esses são os excluídos que deveriam ser incluídos[...], sabe? Deveria ser um trabalho diferenciado com esses aí, não deixar eles irem para a noite. Mas ter um trabalho diferenciado com eles, no dia assim, na escola mesmo né?[...].Por que a gente sabe que em escolas do Primeiro Mundo não tem essa defasagem”.

Cleci: “É só nós”.

Regina: “E nós somos em último lugar, né?”

Cleci: “Mas eu acho que a grande questão também vem ali[...], é a questão do trabalho. Eu vejo muito aluno que eles optam em trabalhar, que nem é muito prá ajudar a família, gurias, mais é prá ser consumidor[...],trabalham para consumir”.

Regina: “Mas [...], antes também tinha essa questão de trabalhar. Eu também com doze anos já queria ter minha independência, queria fazer minhas coisas. Mas o dinheiro que eu ganhava, eu guardava por que um dia eu pudesse fazer uma faculdade, prá que eu pudesse usufruir de alguma coisa. E as minhas colegas também trabalhavam. Mas eu não sei, hoje, o trabalhar deles não é [...]. E nós tínhamos os guris também tinham interesse em estudar e trabalhar. E hoje, a gente vê, mais é o homem que a gente vê essa parte de sair fora da escola[...]. Mas eu acho é a questão da família não mostrar o que era antes e o que pode ser para ti no futuro. Eles não tem objetivos[...]. O que vai acontecer amanhã, o que vai acontecer amanhã[...]. E têm muito meninos que eu vejo assim[...], eles acabam assumindo a casa por que o pai foi embora. No noturno tem muito disso, o pai abandonou a família [...], a mãe era uma mulher dona de casa não tinha a independência dela e aí o menino acaba assumindo e as funções do pai, sustentando essa casa”.

Emile: “Tem os dois lados”.

Regina: “Têm muitos lados”. [...]

Cleci: “Que casa é essa? Por que hoje os lares são diferentes.Eu acho que isso aí, dá bem aqui[...], estava pensando nessa questão da humanização que o Arroyo fala[...], e própria escola assim[...]. O que é a escola? Eu estava ontem lendo sobre isso, afinal para que serve a escola? Prá que a escola? Aí tu pergunta para os alunos, por que tu vem na escola? Para os “grandes” por exemplo, prá estudar. Mas o que é estudar? O que é estudar?[...]. “Ah! Eu venho aqui aprender”. Mas o que é aprender? Eu fico nesses porquês, sabe, prá ver se conseguem perceber[...]. Qual é [...], o que eu quero aqui. Isso também às vezes acontece com o professor, né? O que eu estou fazendo aqui, o que eu quero aqui?”

Emile: “Eu assim também vejo muitos colocam a questão da formação do trabalho, que eu estou ganhando mal, então não irei fazer muita coisa. Mas eu acho a gente que é profissional, que [...] primeiro tu tem que amar o que tu está fazendo, tem que amar muito o que está fazendo, senão [...].Eu vejo como uma desculpa assim[...], não é desculpa, virou um jargão, digamos assim, mas se for olhar por aí afora, ninguém ganha [...] a maioria não ganha bem, em diferentes profissões[...]. Não que eu concorde que se ganhe bem. Não, não se ganha tão bem, mas[...], não é sempre a mesma justificativa[...].”

Regina: “É nós estamos falando dessa questão de que a maioria hoje que usa como uma forma de não se aperfeiçoar, de não procurar mudar o que está dentro da sala de aula vendo o que está acontecendo lá fora, e não muda muito né? Colocam a questão salarial, mas não é tudo. Acho que[...], o que a gente faz, tem que fazer com amor, né? Não adianta [...]tu, é profissional, claro que tu é profissional, tu sabe separar o que é uma coisa o que é outra[...]. A tua profissão tu tem que ter amor por ela, não adianta fazer uma coisa que tu não gosta, tu

vai fazer sempre automático, vai sempre fazer a mesma[...], seguir a mesma linha. E é bem bom sair fora da linha de vez em quando”.

Cleci: “Eu penso, assim também [...], assim a questão do que educar, não só com amor, mas também é um ato político, é uma atitude política tua. Por que aí eu começo a analisar, pera aí, o mundo, a sociedade está um caos, o meu salário é um caos, tá, mas aí eu vou lá e só reproduzo o que está aí. E aí, essa geração que está aí, vai continuar a reproduzir, vai continuar a repetir [...]. Não vai mudar”.

Regina: “Por que eu estou fazendo, eu vou repetir a mesma coisa [...], porque que eles nos veem como um espelho e daí vão fazendo a mesma”.

Emile: “Pois é e as vezes vira só em torno de reclamar daquilo [...], mas não tem como oferecer uma outra ideia. Isso acontece entre os professores também. Reclamam, reclamam de tudo sempre acham do que reclamar. Mas se tu vai pedir para ajudar, ou para trazer uma sugestão como fazer diferente, dificilmente [...]. Não sei, aí não estou dizendo que não é que não saiba, ou por que não quer contribuir também. Não sei o que rola por trás disso, né?”

Regina: “Comodismo”.

Cleci: “Ou se torna mais fácil eu apontar do que eu solucionar”.

Emile: “Sim é mais difícil tu ajudar a resolver[...], porque as dificuldades, os erros essas coisas todo mundo enxerga, é fácil de [...] ver. Mas agora [...], ajudar, arrumar a coisa, fazer é diferente”.

Regina: “É bem complicado”.

Cleci: “É que isso aí exige compromisso”.

Emile: “Compromisso! E aí, eu quero me comprometer?”

Cleci: “Exige uma atitude!”

Regina: “Mudança!”

Cleci: “Mudança. Está errado isso aqui, “tá” mas aí o que vamos fazer então?”

Emile: “[...] Vai ver senão, isso não é da minha competência, não ganho prá isso”.

Regina: “É bem essa fala mesmo. Mas tu é coordenadora, tu tem que saber o que fazer[...] Tu tem que ter a solução para os nossos problemas”.

Cleci: “Alguém de fora tem que pensar”.

Regina: “Pensar e agir também, ao mesmo tempo”.

Emile: “E provavelmente a atitude que tu for tomar não vai ser a mais adequada ou que seja aquela que a pessoa gostaria”.

Cleci: “E se tu conversa com o aluno, eles dizem assim, ah, vai lá e só adula[...]. Passa a mão por cima. É a coisa é complexa! [...] E aí como preparar esses profissionais prá isso? Esse é um desafio que eu vejo assim na formação que eu procuro assim na escola trabalhar. Eu vejo assim [...], as minhas reuniões estão virando mais é reclamação do que outra coisa”.

Emile: “A reclamação é tua ou das colegas?”

Cleci: “Não, minha não, mas assim reclamar [...], porque os alunos isso [...], porque os alunos aquilo. A coisa não vai muito além daquilo ali sabe?”

Regina: “Tá, e daí o professor já fez alguma coisa para mudar isso?”

Cleci: “Eu tinha pensado naquela ideia de fazer um planejamento em conjunto”.

Regina: “Que nem amanhã nós vamos trabalhar a questão do IDEB por que nossa escola caiu, se nós temos turmas maravilhosas, professoras maravilhosas [...]”.

Falamos sobre os índices do IDEB e a crítica da necessidade de revisão na forma de calcular, em que, de acordo com a gestora coordenadora pedagógica deveria ser por turma e não por escola.

Cleci: “Como que eu vou ensinar se eu não sei? Como que eu vou ensinar se eu não sei”.

Falas sobre a provinha Brasil, sobre a correção e entrega da planilha na coordenadoria.

Discutimos a questão da interpretação da provinha Brasil.

Cleci: *“Aí é que vem a questão da interpretação que a escola tem que começar a trabalhar, pois os alunos chegam no 6º e 7º ano, se não está a resposta “quem jogou bola, Pedro jogou bola”, eles não sabem responder além do que está no texto, essa é uma dificuldade”.*

Emile: *“E aí chega no vestibular não conseguem entender. O aluno lê e chega na metade não lembra o que leu”.*

Foram abordados alguns aspectos em relação à memorização e a vinculação com a necessidade de formação continuada na superação de práticas tradicionais de ensino.

Emile: *“[...] A partir da formação da metade do ano surgiram [...], muitos questionamentos, a questão da formação [...], quem vai falar, ou quem fala, acaba [...]. A crítica foi de que [...] fica na teoria [...], não vem a prática, o que os professores estão querendo mesmo é que se mostre na prática como fazer as coisas. Que isso é uma coisa que vocês sabem também [...], que é pronto, é uma receita digamos assim. Mas a gente tem empacado um pouco nisso também, como fazer essa questão de que a formação realmente seja [...]. Em primeiro lugar ela não poderia ser organizada em nível de Estado da forma como ela é organizada, ser concentrada na metade do ano. Vocês não, vocês fazem contínua mesmo”.*

A gestora coordenadora pedagógica Regina abordou algumas características da formação continuada desenvolvida na escola em que atua. Os principais aspectos já foram anteriormente destacados.[...]

Cleci: *“Essa coisa da teoria, pode falar para tuas colegas, mais prático do que foi esse curso que nós tivemos pela escola [...], não podia ser, por que até “receitinha” [...]. “Receitinha de fantoche [...]. Era um dia que deveria ter trinta e poucas pessoas e acho que tinha dez numa sala [...]. Foi um caos”.*

Emile: *“Tá, mas por que, a formação quem estava fazendo não estava dando conta ou as pessoas não se interessavam?”*

Regina: *“Não foi interessante!”*

Cleci: *“Não foi, não adiantou [...], o assunto até parecia ser assim [...]. Chegava lá era outra coisa. Um dia foi o SEBRAE dar uma palestra. O SEBRAE e o SENAC falando em empreendedorismo para uma realidade de escola pública, que tem de botar “goela” abaixo o politécnico [...]. Então ela morreu ali [...]. Os próprios organizadores acabaram não conseguindo atingir o público”.*

Emile: *“[...] Isso que teria que ser [...], uma coisa realmente continuada, desde o início do ano e como fazer e esse calendário então, teria de ser mais flexível”.*

Leitura do texto “As árvores doentes”. [...]

Luisa Rosa: *“Professoras formadas há muito tempo, se preocupam com a aprendizagem, sendo mais resistentes à aprovação”.*

Luisa Rosa: *“São ciclos da infância, da não repetência, que qualidade eles irão chegar”.*

Luisa Rosa: *“Formação com a promotoria. Controle dentro da escola, para formar um conselho dentro da escola para combater a infrequência. O promotor solicitou que cada escola constitua um conselho, fazer uma ata e esse conselho precisa promover ações que combata a infrequência. Eu oriento as minhas estagiárias na EAD, elas estão fazendo estágio em escolas estaduais. Elas dizem isso quando foram observar as aulas antes. E eles falavam isso o que você falou. Que os professores só trabalham com livros. Os professores só dão livros, aula copiada do livro. Elas tem agora na prática de levar coisas diferentes, aulas com vídeos, músicas. Eles estão amando e pedindo que elas continuem. Só o livro e não tem nada diferente”.*

Cleci: *“É muita coisa de desenho pronto, não tem criação”.*

Luisa Rosa: *“Trabalho de leitura e produção textual diariamente. As crianças não lêem em casa; elas têm de ler na escola. Sair daquela coisa da palavra, da frase. Trabalhar com um texto. Uma estrutura de texto. Sair daquela coisa da fazer uma frase, ou ditado. A criança*

tem de entender o todo, mais global. Os livros ficam guardados. O como, a metodologia, temos conversado muito nas reuniões. Isso não mudou na escola, é quadro, giz. O problema esta em como ensinar”.

Emile: *“Normalmente dá mais trabalho, dá mais murmúrio em aula”.*

Luisa Rosa: *“Provocar uma reflexão sobre como era a vida dos pais sem internet, sem energia, sem tecnologia. E produzir um texto. Hoje eles não vivem sem tecnologia. Não é uma aula de conteúdo. Eu levei objetos de comunicação para eles trabalharem. Se criam com tecnologia, do 8º ao 9º ano, eles não sabiam”.*

Cleci: *“ Um filme muito bom é “Lixo Extraordinário” trabalha com o resgate da auto-estima dos moradores [...]. Lixão criando na época da ditadura militar. “Gramacho” Resgate da valorização humana. Foram para a França[...]. Relações humanas, a valorização do trabalho. Como é ser favelado, catador é uma trabalhador. Trabalhar com clips, som, levar música para a sala de aula. A música na vida dos alunos[...].”*

Luisa Rosa: *“Como educar na era digital”.* Sugestão de livro.

Cleci: *“Existe um discurso muito presente na escola[...], eles não sabem, eles não entendem , não fazem, não lêem. Estou preocupada com as práticas tradicionais, aquela coisa de repetição. Repete e não muda o jeito de trabalhar, sempre a mesma rotina, desde a tarde até os anos iniciais. A noite eu trabalho com o ensino médio, na coordenação. Os alunos do ensino médio, eles vem para a aula todas as noites é cópia de livros. Dias atrás eles falaram, “-professora a gente vem aqui e faz três folhas do livro, só copia, estamos cansados e com sono”. “E é só aquele tipo de aula”.*

Luisa Rosa: *“[...], infrequência não reprova. A gente não vai prejudicar . Não se reprova o aluno por infrequência, o aluno tem direito e a escola tem de resgatar, tem de fazer um trabalho de recuperação. Tem de fazer um conselho na escola. Mais importância aos registros”.*

Cleci: *“Envolver mais os pais [...]. O que a escola está fazendo. Sentir que a escola está fazendo. Os pequenos gostam de ir para a escola [...]. Eles gostam. Poderia ser feito muito mais por eles. Ler jornal, fazer leitura em círculo. Leitura oral. Levar música para eles”.*

Luisa Rosa: *“Trabalhar com imagens grandes, fazer um texto coletivo”.*

Cleci: *“Vejo na fala, mas chega na segunda-feira, volta a ser tudo igual de novo”.* Luisa

Rosa: *“Mídias [...], a aula a partir de vídeo”.*

Falou sobre o consumismo na economia americana. George Bush e o consumismo para girar a economia. [...]

Cleci: *“O que mais preocupa vocês na coordenação?”*

Luisa Rosa: *“O IDEB. A cobrança por resultados, e têm muitas crianças com dificuldades”.*

Cleci: *“Me preocupo com a repetição”.*

Falamos sobre os procedimentos os filmes no youtube, como baixar e salvar vídeos .

Luisa Rosa: *“Aprender na prática. “Prepara a aula sobre o assunto, discute os temas por trimestre”.*

Emile: *“É um pouco da característica dessa geração, dessa época que é muita informação, muito superficial. Tem muita informação, trocas, não precisa se aprofundar. Tudo é muito passageiro. Daqui a pouco a informação troca”.*

Cleci: *“É a obrigatoriedade. Exclusão, discurso. E os que estão fora e o trabalho é o diploma. Ontem um aluno da EJA disse: “-professora, eu prefiro cuidar de cavalos do que pegar um livro!” Perguntei, mas como você se imagina daqui há algum tempo? Isso é hoje, mas daqui há algum tempo, como você se imagina? Ele respondeu,“-cuidando de cavalos!” Pronto! E aí? A ideia de aula [...], um sentado atrás do outro. A gente traz a educação que recebeu quando a gente estava na escola. Romper com isso. Colocar em grupo, fazer uma leitura em voz alta. Há também resistências por parte dos alunos. [...] Eles queriam copiar o texto. Vocês não lêem em aula de forma oral? Não, não fizemos. Qual o*

ponto que mais mexeu com vocês? Eu comecei falando, mas mesmo assim, somente três falaram. “Professora é para fazer essas perguntas?”

Luisa Rosa: “É para copiar?”

Cleci: “Sempre foi direcionada, sempre foi dito, façam isso, façam assim”.

Luisa Rosa: “Me preocupa[...]. Eu dou aula tradicional, de vez em quando é o movimento eles estão prontos. O perfil do aluno do 6º, 7º ano não querem estudar, não querem aprender muito, não sabem o que querem”. [...].

