

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

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESPAÇO DE
(RE)CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM
UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Samuel Robaert

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESPAÇO DE
(RE)CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM UMA
PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

Samuel Robaert

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2015

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

Robaert, Samuel

Projeto político-pedagógico: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora / Samuel Robaert.-2015.

234 p.; 30cm

Orientador: Celso Ilgo Henz

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Formação permanente de professores 2. Projeto Político-Pedagógico 3. Gestão escolar 4. Democracia escolar I. Henz, Celso Ilgo II. Título.

© 2015

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

E-mail: samu_robart@yahoo.com.br.

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

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

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESPAÇO DE
(RE)CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM UMA
PERSPECTIVA HUMANIZADORA**

elaborada por
Samuel Robaert

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Celso IlgoHenz, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Marilene Gabriel Dalla Corte, Profª. Drª. (UFSM)
(membro/ co-orientadora)

Balduíno Antonio Andreola, Prof. Dr. (UNILASALLE)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Profª. Phd. (UFSM)

Santa Maria, 27 de agosto de 2015.

À minha esposa Damaris, com quem tenho compartilhado os melhores momentos da minha vida, pelo seu amor e dedicação, sua coragem e determinação. Pelo seu brilho nos olhos ao me incentivar e acreditar em mim, de forma que eu mesmo nunca acreditei. Obrigado por compartilhar comigo este caminhar juntos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, que me amparou e permitiu o encontro com pessoas tão especiais.

À minha esposa Damaris Wehrmann Robaert, por me apoiar incondicionalmente em tantos momentos difíceis.

Meus pais, Valdoni Elisio Robaert, que estudou somente até a sétima série, mas me ensinou preciosas lições sobre a vida; E minha mãe, Liane Carmem Stamm, pelo seu carinho, coragem e determinação, e por ensinar-me o valor da honestidade e retidão de caráter. A ambos, por me colocarem neste caminho com a melhor ferramenta que alguém pode ter consigo: um livro!

Aos meus sogros, Pr. Guido Wehrmann e Marli Briske Wehrmann, pessoas tão retas e dignas, meu agradecimento por me darem esta esposa maravilhosa;

Professor Celso Ilgo Henz, orientador, amigo, figuraça, só quem tem a oportunidade de conhecê-lo para saber sua retidão, coerência, simplicidade e grande conhecimento. Obrigado por tantas aprendizagens, estás marcado permanentemente em minha vida.

Professora Marilene Gabriel Dalla Corte, minha orientadora na especialização, obrigado por tudo, as marcas de seu olhar sobre a educação permanecerão comigo em minha caminhada.

A ambos, professores Celso e Marilene, sei que compartilhamos deste sonho da verdadeira democratização das instituições públicas. A vocês, meu reconhecimento e respeito, sabedor de que sem seu apoio, incentivo e crença na minha capacidade, não estaria eu aqui hoje, defendendo esta dissertação.

Ao professor Balduino Antônio Andreola, foi um privilégio tê-lo na minha banca de mestrado, obrigado pelas preciosas contribuições e por tornar meu texto tão mais poético.

Às minhas irmãs, Isabel Vanessa Robaert de Souza, Ana Carolina Robaert e Lídia Isadora Robaert, obrigado por me ouvirem em tantos momentos.

Ao meu cunhado, Jônatas Wehrmann, pela parceria na transcrição do resumo desta dissertação para o inglês.

Às Escolas Municipais São José, João Padilha do Nascimento 3 25 de julho, obrigado pela receptividade, hospitalidade e sinceridade. Vocês me fazem acreditar cada vez mais no potencial (trans)formador da escola pública.

Ao Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, em Três Passos, escola do coração, e lugar onde tudo começou. Obrigado por me permitir iniciar e me auto(trans)formar como educador durante tantos anos.

Aos meus colegas de mestrado, dentre os quais descobri grandes amigos, parceiros para todas as horas, muito obrigado.

“[...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.
Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.
Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.
Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.
Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.
Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...]”

(Paulo Freire, 1996)

RESUMO

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

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: ESPAÇO DE (RE)CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA HUMANIZADORA.

AUTOR: SAMUEL ROBAERT

ORIENTADOR: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 27 de agosto de 2015.

Neste texto, abordo a centralidade do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como grande articulador da cotidianidade escolar, como instrumento da inovação na escola e como um potencial articulador da formação permanente dos professores, através de processos auto(trans)formativos, com o desenvolvimento da instituição educativa. Referencio-me em Paulo Freire, Francisco Imbernón, Isabel Alarcão, Antônio Nóvoa, Vitor Paro e Heloisa Luck, dentre outros; para pensar o PPP como um importante mecanismo de participação e compartilhamento de decisões, de forma que a sua construção, compartilhada pela comunidade escolar, constitua-se em um movimento dialógico e humanizador da instituição educativa. Assim, este texto constitui-se em um relato de uma pesquisa de cunho teórico-prático, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos (múltiplos casos), que vem acompanhada das reflexões dela advindas. O *lócus* foi um grupo de três escolas urbanas de uma Rede Municipal de Ensino, sendo sujeitos um total de oito professores, membros dos Conselhos Escolares de suas respectivas escolas. Com esta pesquisa, buscou-se verificar como o PPP das escolas articula a sua cotidianidade e a formação permanente dos professores, tendo por base que essa articulação torna possível o desenvolvimento da profissionalidade docente, através da participação direta dos professores nas discussões acerca das problemáticas da escola e, por consequência, promove o desenvolvimento da instituição educativa. Constatou-se, com a pesquisa, que o PPP não é o articulador dos processos auto(trans)formativos docentes com a cotidianidade da escola e que as políticas públicas para a formação permanente de professores na Rede Municipal de Educação pesquisada têm sido implementadas dentro de uma perspectiva que vê o professor como um executor dessas políticas e não como um autor, perdendo-se um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional docente ligado ao desenvolvimento da instituição educativa.

Palavras-chave: Formação permanente de professores. Projeto Político-Pedagógico. Gestão escolar. Democracia escolar.

ABSTRACT

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

POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT: RECONSTRUCTION OF SPACE OF TEACHING PROFESSIONALISM IN A PERSPECTIVE HUMANIZING

AUTHOR: SAMUEL ROBAERT
ADVISER: PROF. DR. CELSO ILGO HENZ

Date and place of defense: Santa Maria, August 27, 2015.

In this study, we approach the Political Pedagogical Project (PPP) centrality as scholar everydayness important articulator, as innovation instrument at school and potential articulator of teachers permanent formation, through processes auto(trans)formatives, with the development of educational institution. We reference Paulo Freire, Francisco Imbernón, Isabel Alarcão, Antônio Nóvoa, Vitor Paro e Heloisa Luck, among others, in order to think the PPP as an important participation and decision sharing mechanism, in a way that its shared construction by scholar community is a dialogical and humanizer movement of educative institution. So, this text is a theoretical-practical research report, of the qualitative approach, of case-study method, which comprises its arising reflections. Locus was an cluster of three urban school of an Municipal Teaching Network. Eight teachers, scholar council members of their respective schools, served as subjects. This research aims to verify how the school PPP articulates its everydayness and permanent teachers formation, seen that this articulation makes viable the docent professionalism development, through direct teachers participation in argument about schools problematics and, by consequence, promote the educative institution development. With the research we noticed that PPP is not the docent auto(trans)formatives processes articulator with the school everydayness, and that the public politics to permanent teachers formation at Municipal Teaching Network have been implemented in a view that sees the teacher as an executor of such politics and not an author, losing a privileged space of docent professional development linked to educative institution development.

Keywords: Teachers permanent formation. Political-Pedagogical Project. Scholarship management. School democracy.

LSTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	– Conselho Escolar
CNE/CEB	– Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
EaD	– Ensino a Distância
EJA	– Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
STAS	– Sociedade Trespassense de Assistência Social
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE ANEXO

Anexo A – Questionário semiestruturado para os professores membros dos Conselhos Escolares das Escolas Municipais de Educação.....	221
Anexo B – Autorizações institucionais	222
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	225
Anexo D – Autorizações dos professores	231

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – MEMORIAL	29
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA	55
2.1 A abordagem qualitativa da pesquisa em educação.....	55
2.2 A pesquisa enquanto estudo de múltiplos casos: procedimentos e instrumentos de pesquisa	59
CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO	69
3.1 Projeto Político-Pedagógico e sua construção compartilhada: alguns conceitos (re)visitados	69
3.1.1 O Projeto Político-Pedagógico como planejamento dialógico da escola e elemento humanizador da instituição educativa.....	76
3.2 A participação como princípio básico na construção e consolidação de uma escola democrática.....	86
3.3 Projeto Político-Pedagógico: articulações entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da instituição educativa	110
CAPÍTULO 4 – CONSTRUINDO ENTENDIMENTOS ACERCA DA REALIDADE PESQUISADA	133
4.1 Os Sujeitos da pesquisa	133
4.2 A pesquisa	141
4.2.1 Diferentes entendimentos acerca do que é e da importância do PPP	141
4.2.2 Entendimentos acerca da participação da na construção compartilhada do PPP	146
4.2.3 Formação permanente de professores e processos auto(trans)formativos permanentes docentes	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	211
ANEXO	219

INTRODUÇÃO

Vivemos tempos de incerteza em todas as esferas de nossa sociedade, que se alongam a todas as instituições sociais como a família, a igreja, os partidos políticos ou a escola e, apesar disso, parece-me haver consenso de que uma das formas de superá-la é uma profunda democratização de nossas instituições. Trata-se, sim, de caminhar no sentido do “empoderamento” dos sujeitos em todas as “esferas” de nossa sociedade.

Os tempos atuais têm-me feito refletir sobre esta necessária democratização de nossas instituições como forma de colaborar para a democratização da nossa sociedade. E, quando me reporto à democratização, refiro-me à aprendizagem de uma cultura democrática, de um “viver democrático”, uma democracia participativa, que se alinha ao que Boaventura de Souza Santos (2007, 2008) denomina como democracia de alta intensidade.

A democratização faz-se necessária para que os sujeitos possam se apropriar de sua própria história e estar, então, em sintonia com a sua condição de seres no mundo e com os outros, sujeitos históricos, de transformação, opção, decisão e ruptura. Tal entendimento tem permeado constantemente meu pensamento sobre a Escola e, também, sobre os sujeitos centrais de quaisquer transformações ou inovações que se pretendam na instituição educativa, os professores.

Mas haveria imbricação entre a necessária democratização da escola e a formação permanente de professores? Com este texto, pretendo mostrar essa sutil e intrincada relação. Para isso, parto do entendimento de que a construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é um elemento democratizante e, por isso, humanizador da instituição educativa, capaz de articular a formação permanente dos professores e, por isso mesmo, o desenvolvimento profissional dos mesmos com o desenvolvimento da instituição educativa.

Como novidade, o PPP surge na legislação brasileira com a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), reservando a cada escola a responsabilidade pela construção de sua proposta pedagógica, com a participação dos professores. A mesma lei deixou a cargo de cada escola a formação permanente de seus professores. Logo, a formação permanente dos professores

com foco na instituição educativa é parte do processo de democratização, que tem origem antes mesmo da proposição da lei 9.394/96, na Constituição Federal de 1988.

No entanto, passados tantos anos da proposição dessa novidade democratizante na escola pública brasileira, o PPP não tem sido entendido pela comunidade escolar como um elemento democratizante da escola, como este se propõe a ser, mas sim como mais um elemento burocratizante do cotidiano escolar, conforme constatamos em pesquisa anterior (ROBAERT, 2012).

Talvez, um dos fatores que têm contribuído para este entendimento da comunidade escolar, seja a “perenidade” (ARROYO, 2013) com que as propostas de mudança são tratadas no campo da educação, aliadas a nossa pouca experiência democrática e predomínio da visão tecnicista nas escolas. Perenidade esta que acaba por induzir a necessidade de novidades, em detrimento do planejamento a médio e longo prazo. Alguns autores como Arroyo (2013), Nóvoa (2009) e Imbernón (2010) têm refletido sobre essa “perenidade” do campo das propostas de mudança em educação.

Arroyo, por exemplo, ao expor sua preocupação com os pedidos que recebe para elaborar textos sobre implantação de propostas político-pedagógicas, percebe que a educação é um campo propício a modas. Escreve, ainda, que tem muito cuidado, pois teme que seus textos virem modelos que “hoje pode estar na moda e amanhã passará de moda” (2013, p. 9). Também Nóvoa (2009, p. 27), alerta que há “um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” e complementa dizendo que o campo de formação de professores está demasiado exposto a este efeito discursivo. Pondera finalmente o autor, que a moda é a pior maneira de se resolver os problemas da educação. E com esta constatação demarcamos também nosso entendimento.

Talvez, aqui, baseado na historicidade da educação, devesse considerar que a inovação não virá através da elaboração, na prática, de planos “estratosféricos” ou, na teoria, de belos conjuntos de ideias, que prezam, muitas vezes, pelas rupturas e descontinuidades, como também afirma Arroyo (2013); mas, muito provavelmente, a inovação perpassa uma mudança na forma de olhar para a educação e para os professores e professoras.

Então, hoje, assumo a perspectiva de que não haverá inovação de “fora para dentro”, ou seja, com a proposta e planejamento da inovação alheia aos professores

e professoras, como pensavam e ainda pensam muitos técnicos educacionais e estudiosos da educação, mergulhados na racionalidade técnico-instrumental¹ (GIROUX, 1997).

Estes, talvez, acreditaram/acreditam que a inovação venha através de políticas educacionais², pensadas e planejadas em gabinetes, por *sabichões* e *sabichonas*³, e executadas pelos professores, como alternativa para as mazelas e problemas escolares, notadamente marcadas por “mudanças” em grades curriculares e currículos, ou metodologias de ensino-aprendizagem. Mas estas sempre fracassam, pois se mostram incapazes de mobilizar os professores, os alunos e a instituição educativa.

Passados tantos anos de debates e pesquisas e com base em diversos autores do campo da educação, entendo que as mudanças tão esperanças serão possíveis somente com a participação ativa dos professores, ou seja, as inovações somente serão possíveis com a mobilização desses profissionais. Mas, após tantos modismos e a continuidade de um paradigma técnico-instrumental, como pensar essa inovação de “dentro para fora”?

Freire (2011, 2013b), Arroyo (2011, 2013), Imbernón (2010, 2011) e Nóvoa (2009) contribuem para uma reflexão inicial sobre essa problemática. Nesta reflexão, faz-se necessário considerar o papel preponderante dos professores, não na perspectiva simplista desses como executores de programas ou ensinantes (FREIRE, 2000; ARROYO, 2013), mas na perspectiva de profissionais intelectuais (GIROUX, 1997) e sujeitos de transformação, de decisão e de opção.

¹ Para Giroux (1997), o conceito de racionalidade tem um duplo significado. Primeiramente, “se refere a um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros. Em segundo lugar, ela se refere aos interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência vivida.” (p. 35). Dessa forma, a racionalidade técnico-instrumental é aquela em que prepondera o caráter burocrático e hierarquizado da educação e da escola. Nessa racionalidade, conforme Giroux (1997, p. 35), “os materiais controlam as decisões dos professores, e, como resultado, estes não precisam exercitar o seu julgamento lógico. Assim, os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular”.

² De acordo com Franco (2006), as Políticas Educacionais fazem parte do conjunto de Políticas Públicas Sociais e resultam da ação social do Estado, referido aqui como a máquina governamental, no movimento de regulação do setor de educação e pode ser tratada tanto em nível de legislação como de planejamento.

³ Na obra *Professora sim, tia não*, Freire se utiliza dessa expressão para se referir aos técnicos que, envolvidos na lógica instrumental, são responsáveis pelo planejamento dos *pacotes*, ou seja, são os pensadores das Políticas Públicas para a Educação destinadas aos professores, considerados pelos técnicos como meros executores de programas e currículos.

Assim, me remeto à clareza que tem Arroyo, que não consegue dicotomizar a necessária inovação em educação do desenvolvimento profissional dos professores e da instituição educativa. Como reconhece o autor, “a melhor maneira de falar das inovações é dialogar com seus sujeitos, os mestres das escolas” (2013, p. 9). Conforme esse autor,

[...] precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação... pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recurso é pouco (Ibid, p. 9-10).

Da mesma forma que a inovação em educação depende do professor e do seu desenvolvimento profissional como forma de desenvolvimento da instituição educativa, Freire (2001, p. 37) nos mostra que melhorias na educação implicam também em melhorias da qualidade da educação, que por sua vez, não podem prescindir da formação permanente de professores.

Essa problemática tem abarcado minha reflexão, de forma que tenho escrito sobre essa inovação e, principalmente, sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) na perspectiva da democratização coletiva, colaborativa e, por isso mesmo, compartilhada da instituição educativa (ROBAERT; DALLA CORTE, 2014; ROBAERT et al., 2014; ROBAERT; HENZ, 2013), entendendo por democratização compartilhada aquela em que a comunidade escolar se envolve participativamente nas decisões que se tomam na escola e (co)responsabiliza-se pela sua implementação. Por isso, refiro-me à construção do PPP como um processo compartilhado.

Desta feita, foco minha análise no âmbito de uma democracia participativa, de alta intensidade, saindo da esfera de uma democracia meramente representativa. Não que pense que a democracia representativa deva ser delegada a segundo plano, mas sonho com a construção de um sentimento de pertença através da ampla participação de todos no planejamento da escola. Da mesma forma, acredito que a participação dos professores é fundamental para a democratização da escola.

A despeito de inúmeros cursos de formação continuada⁴, normalmente descontextualizados da realidade da escola, grandes investimentos em formação continuada de professores não têm movido um centímetro da cotidianidade da escola. Da mesma forma, parece haver certo sentimento de descrédito com as Políticas Públicas e Educacionais, inclusive as de formação continuada. Sabe-se, inclusive, que muitas escolas têm burocratizado esta inovação escolar que, enquanto tal, pode mesmo ser compreendida como marco legal, e não como um movimento emancipatório, como argumenta Veiga (2003).

Neste texto, escrevo na perspectiva de quem acredita na centralidade do PPP como grande articulador do planejamento da escola, como grande instrumento da inovação na escola e um potencial articulador da formação permanente dos professores, com o desenvolvimento da instituição educativa. Dessa forma, acredito que o PPP tem importância muito além das compreensões que dele se têm.

Contudo, passados vários anos da proposição desse novo formato na organização da educação brasileira, sob o viés da democratização da escola pública, permanecem muitos equívocos e dúvidas quanto à elaboração e à implementação do PPP, um componente tão importante para a Escola.

Conforme nos aponta Vasconcellos (1999), infelizmente, muitos se pautaram, quando da construção do PPP, em uma “deformação idealista, que valorizava apenas as ideias, os postulados filosóficos das ideias, as boas intenções, mas não se comprometiam com a efetiva alteração da realidade” (p. 60). Segundo o mesmo autor, o foco das preocupações dos gestores das escolas, nessa perspectiva, acabou sendo o de resolver as situações e as dificuldades conforme fossem surgindo, ou seja, manter a escola funcionando; já para os professores, a preocupação é, essencialmente, cumprir a carga horária e “desenvolver todo o conteúdo”; os estudantes preocupam-se com avaliações e em “passar de ano”; pais não se preocupam, necessariamente, com o que e como os filhos estão aprendendo, mas que os filhos “aprovem no final do ano”.

Assim, o PPP acabou por ser burocratizado e esquecido devido à rotina escolar e à necessidade de se resolver o que é urgente e individual, faltando o

⁴ Segundo Cunha (2006), a formação continuada compreende as “iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação”.

espaço do compartilhamento, da reflexão, da revisão de posições, do planejamento e da corresponsabilidade de ações coletivas a curto, médio e longo prazo.

E é isto mesmo que o Projeto Político-Pedagógico, justamente, propõe à organização da escola: estabelecer prioridades, definir estratégias e ações coletivas que estejam voltadas para a função social da escola, resolver problemas e, portanto, transformar a prática da escola e a sua realidade.

Dessa forma, busco, com este trabalho de pesquisa, aprofundar e expandir o olhar sobre uma pesquisa realizada em 2013, em uma escola de educação básica. A pesquisa, então intitulada “Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do Projeto Político-Pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica”, teve como público alvo gestores, professores e pais membros do Conselho Escolar da Escola, e objetivou responder a seguinte problemática: Quais as concepções construídas por gestores e demais integrantes da comunidade de uma escola de educação básica sobre a construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Quais as relações existentes entre as concepções acerca do PPP da escola e as ações compartilhadas para a melhoria na qualidade de ensino nesta instituição?

A pesquisa (ROBAERT; DALLA CORTE, 2014) teve como proposição compreender como a visão dos gestores, professores e demais integrantes da comunidade escolar sobre o PPP interfere nas decisões que se tomam na Escola e na concretização de ações que visem à implementação das ideias e pressupostos contidos no PPP. Constatou-se que a escola de educação básica, *locus* desta pesquisa, passou por diversos momentos diferentes, marcados por graus de participação da comunidade escolar e, também, que estes diferentes graus de participação estavam diretamente relacionados às concepções que os gestores possuíam acerca da participação da comunidade escolar.

Com a pesquisa, percebeu-se, também, que a compreensão de que a participação da comunidade escolar se dá apenas através do Conselho Escolar é muito presente entre professores, pais e gestores, havendo dificuldade de vislumbrar outras formas, também democráticas e mais participativas, de envolver pais e professores na implementação compartilhada do PPP. Da mesma forma, verificou-se que o PPP era tido por todos como um documento importante dentro da escola, mas, incoerentemente, pouco conhecido pelos professores, existindo mais como um marco burocrático do que como um planejamento norteador da Escola.

Com o aprofundamento da pesquisa, através do meu projeto atual e que permitiu a ampliação do referencial teórico inicial, busco lançar meu olhar de pesquisador sobre uma realidade mais ampla: as escolas de uma Rede Municipal de Educação. Como forma de delimitar a pesquisa, esta se centrará nas escolas da área urbana, em uma amostragem de três escolas. Os participantes serão os professores membros dos Conselhos Escolares ou do Círculo de Pais e Mestres (CPM), na ausência de Conselho Escolar instituído. Pretendo assim, com esta pesquisa, ampliar o olhar, buscando compreender como o Projeto Político-Pedagógico é (re)construído no contexto desta realidade estudada e, principalmente, como ele articula a cotidianidade escolar, principalmente a Formação Permanente dos professores.

Dessa forma, este texto é composto por um 1º Capítulo, no qual se prioriza estabelecer as “ligaduras e soldaduras” entre a experiência existencial maior do autor e a sua trajetória profissional, que se imbricam como justificativa desta pesquisa; por um 2º Capítulo, no qual é desenvolvida a descrição da metodologia adotada; por um 3º Capítulo, constituído por um referencial teórico, subdividido em três partes: (01) uma revisão teórica dos conceitos relativos à construção e implementação compartilhada do Projeto Político-Pedagógico, (02) uma defesa da participação como princípio básico na construção e consolidação de uma escola democrática, na qual se procura apresentar os benefícios da prática da construção e implementação compartilhada do Projeto Político-Pedagógico e (03) uma busca em se estabelecerem as relações entre o Projeto Político-Pedagógico e os processos auto(trans)formativos docentes na perspectiva da formação permanente docente vinculada ao desenvolvimento profissional e desenvolvimento da instituição educativa; por um 4º Capítulo, com os resultados das análises; e, por fim, pelas conclusões finais deste trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 1 – MEMORIAL

Não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem (Paulo Freire).

O grande educador Paulo Freire, ao lembrar sobre sua maior obra, a *Pedagogia do Oprimido*⁵, reflete consigo mesmo no livro *Pedagogia da Esperança*⁶, sobre sua caminhada e sua trajetória profissional, da qual não consegue desligar sua prática experiencial de vida. Por isso, ao falar de si, também fala a todos nós e, mais especificamente, no caso deste texto, fala a mim, através de um pensamento que é a síntese da compreensão que o autor tem da sua trajetória profissional: “É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 2011, p. 213).

Assim, este 1º Capítulo rememora minha caminhada, minha trajetória profissional tão ligada à minha caminhada pessoal, onde me percebo, enquanto professor, sujeito que ensina, mas também sujeito que aprende, inclusive a caminhar por este caminho que eu mesmo fui construindo.

Nesse pensamento, na *Pedagogia da Esperança*, Freire refere-se à sua própria formação, que se constitui em um processo de (auto)formação⁷, ou, como nos propõe Henz (2012), um processo de auto(trans)formação de si mesmos(as),

⁵ Exilado no Chile, Freire escreve sua obra de maior repercussão: *A Pedagogia do Oprimido*. Ao longo de quatro capítulos, desenvolve uma teoria contundente, apresentando a contradição dialética opressor-oprimido, a educação emancipadora, como contraposição à educação bancária, os conceitos de diálogo, tema gerador e função pedagógica do partido político e desenvolve a teoria da ação dialógica. Segundo Pauly (2010), a tese central do livro é “ninguém educa ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1981, p. 27 apud PAULY, 2010, p. 311).

⁶ O livro *Pedagogia da Esperança* marca um reencontro de Freire com a *Pedagogia do Oprimido*. O livro narra as memórias do autor na sua maior elaboração teórica e algumas revisões e defesas diante de críticas. Uma delas, a de que o livro *Pedagogia do Oprimido* seria “machista” por se referir apenas a gênero masculino, encontra guarida em Freire, que passa a utilizar a expressão homens e mulheres, ou educadores e educadoras.

⁷ Segundo Isaia (2006, p. 351), trata-se de um “processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre o processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se”. Envolve um movimento interno de implicação com a própria formação, fator indispensável para que esta aconteça, já que ninguém pode formar o outro se este não quiser formar-se.

que “implica consciência, intencionalidade e responsabilidade no sentir/pensar/agir, intersubjetivamente, de cada um(a)” (HENZ, 2012, p. 6). Com Freire e Nóvoa (2009), não posso dicotomizar a trajetória profissional da minha experiência existencial. Reflito sobre essa trajetória como um dever-ser. Sobre este dever-ser, constitutivo de cada educador, Arroyo escreve:

Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (2013, p. 27).

Percebo, então, que não posso falar do professor Samuel, sem me referir ao Samuel. Não posso dizer quem sou, como e onde sou sem me referir à minha trajetória profissional.

Da mesma forma, não posso iniciar a minha pesquisa, sem me lembrar do que me motivou a ela, sem fazer as “soldaduras e ligaduras” de que nos fala Freire (2011), sem desvelar, primeiro, como e por que cheguei aqui, neste lugar, neste tempo, neste espaço. Como reflete Freire, “às vezes, nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos a precária claridade dos primeiros” (2011, p. 26).

Assim, apresento-me: sou o Samuel ou professor Samuel, como estudantes e mesmo muitos colegas professores referem-se a mim, ou o Samu, como amigos e familiares me chamam. Casado com Damaris, psicóloga, desde 6 de agosto de 2008. Filho de Valdoni, pedreiro e Liane, cozinheira. Nasci em Três Passos em 30 de março de 1981 - de madrugada, pelo que minha mãe me contou. Tenho quatro irmãs, todas mais novas do que eu: Isabel, Ana, Lídia e Jéssica, que é filha de meu pai, mas com outra companheira.

Sempre vivi nesta pequena cidade, no Noroeste do Rio Grande do Sul, distante dos grandes centros urbanos, quase na divisa com a Argentina, próximo ao Salto do Yucumã⁸. Meu pai sempre trabalhou como pedreiro, auxiliar de pedreiro, ou ainda, colocador de carpetes. Minha mãe também sempre trabalhou fora, mas no

⁸ Salto do Yucumã, localizado no município de Derrubadas, a 44 Km de Três Passos, é a maior queda longitudinal de água em um rio. No caso, o rio Uruguai.

comércio, como atendente ou vendedora e, depois de algum tempo, em um negócio próprio, uma loja de artigos para presentes.

Cresci em uma pequena casa de madeira, nos fundos da casa da minha avó Leonida, que pertencia a ela e era alugada por meus pais. O pátio era grande, tinha até um pé de caqui de chocolate. Nós nos divertíamos muito com as brincadeiras no pátio, no balanço, com os amigos da vizinhança. E esperávamos o ano todo pelos caquis de chocolate. Mas, minha avó também, então, a disputa pelos caquis era sempre tensa. Depois, mudamos para outra casa, mais outra, onde tinha uma pitangueira, uma goiabeira e um abacateiro. E acabou que esquecemos o pé de caqui. Quanta diversão nessas árvores!

Para Freire, uma árvore em especial tinha um significado único e esta árvore era a mangueira. No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire nos fala sobre o seu retorno a Jaboatão e sua busca pela infância, nos campos gramados e nas mangueiras com suas frondes verdes, e mostra-nos o significado dessa árvore na sua experiência vivencial, pois foi sob a sombra de uma mangueira que o menino Paulo Freire aprendeu, com seus pais, e utilizando gravetos, a ler e escrever. Para nós, educadores brasileiros, a mangueira soa como uma metáfora para o significado de Freire na educação brasileira. Segundo Streck (2010, p. 253), Paulo Freire “é como a mangueira em cuja sombra educadores e educadoras, [...] de diferentes lugares do mundo, [...] têm um lugar de encontro. É a sombra que convida e desafia para o diálogo, para a troca e para a comunhão”.

As casas onde moramos tinham em comum grandes pátios, onde podíamos subir nas árvores, brincar de esconde-esconde, pega-pega, com o cachorrinho Lulu⁹. E, se isso não era suficiente, íamos fazer “excursões”, desbravando os riachos, bosques e cachoeiras das redondezas, como aquele riacho, do outro lado da rodovia “BR”¹⁰, onde meu pai dizia que pescava quando era criança, mas onde eu nunca vi nenhum peixe!

⁹ Lulu recebeu esse nome, pois, na primeira série, ao estudar o “alfabeto”, utilizamos uma cartilha. Ao chegarmos à letra “L”, descobri que o “L” era de um cachorrinho chamado Lulu. Logo, nesse tempo, ganhamos um cachorrinho todo preto de um vizinho e, por isso, decidi colocar esse nome no cachorrinho.

¹⁰ Trata-se da Rodovia Federal BR – 386, que liga a cidade a Palmeira das Missões e à cidade de El Soberbio, na província argentina de Misiones.

Ou até bancar o *Indiana Jones*¹¹ num terreno cheio de capim; talvez até procurando pedras para nossa coleção, que guardávamos, para desespero de minha mãe, embaixo da cama. E que grandes coleções juntávamos!

Se isso não fosse possível, então organizávamos uma “expedição arqueológica” nos fundos das casas dos vizinhos, onde, após “árido trabalho”, encontrávamos alguns ossos de cachorros, os quais nos deixavam deveras impressionados. Ficávamos horas e horas “analisando os ossos” e pensando se não poderiam, na verdade, pertencer a algum dinossauro. Que tempo bom aquele! Tempo de brincadeiras. Meus pais nos deixavam brincar muito e fazer descobertas livremente. Uma noite, até eles brincaram conosco de esconde-esconde. Como aquela noite deixou saudades!

Ingressei na escola com seis anos de idade, na Educação Infantil da Escola de 1º e 2º Graus¹² Érico Veríssimo, mas não permaneci, pois lembro que eu não queria ficar sozinho, sem minhas irmãs, e tinha muita dificuldade de falar com meus colegas, por timidez. E, também, porque eu queria ficar em casa.

Meus pais eram - e continuam sendo - grandes leitores, apesar do pouco estudo. Meu pai sempre dizia que não teve paciência para permanecer na escola e, após concluir a sétima série e reprovar várias vezes, muitas delas por faltas, evadiu para trabalhar como auxiliar de pedreiro. Minha mãe, com um pouco mais de estudo, terminou o 1º Grau (Ensino Fundamental) e, casando-se com meu pai, foi trabalhar no comércio da minha cidade. Só voltou à escola – fazendo o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) – quando eu estava fazendo a graduação. Aí, eu aproveitava e ajudava-a com algumas tarefas de química quântica. Foi um tempo interessante: eu ajudando minha mãe a aprender... fui descobrindo que meus pais não eram tão fortes e invencíveis como eu sempre tinha achado, mas que eram pessoas normais, como eu.

Apesar do pouco estudo, minha mãe sempre leu muito para nós – eu e minhas irmãs. Meu pai, da mesma forma, sempre leu muito. Sempre o víamos

¹¹ Personagem de filmes de Steven Spielberg que fez muito sucesso no cinema, no final da década de 1980 e início da década de 1990. A personagem principal, professor universitário e arqueólogo, viajava pelo mundo em aventuras incríveis. Os filmes, imensamente reprisados nas tardes no programa da rede Globo de televisão “Sessão da Tarde”, fizeram a nossa imaginação voar a ponto de querer ser um arqueólogo.

¹² Na minha época de estudante do Ensino Fundamental ainda vigorava a Lei 5692, de 11 de Agosto de 1971, anterior à LDB, na qual a nomenclatura para designar o Ensino Fundamental era 1º Grau e do Ensino Médio, 2º Grau.

comprando livros e enciclopédias, os quais ele dizia que, um dia, seriam muito úteis para nós. Minha mãe preocupava-se em comprar livros para nós; toda a semana, um exemplar novo era ansiosamente aguardado. Ficávamos nervosos à espera de qual seria a nova história.

Quando eu tinha seis anos, minha mãe levou-me, juntamente com minha irmã, à Biblioteca Pública, que ficava no porão da prefeitura municipal. E eu me tornei um leitor, indo semanalmente à biblioteca. Como isso fez diferença na minha vida! Foram meus pais que me ensinaram o gosto pela leitura! Ensinaram-me pelo exemplo e não pelos discursos sobre a sua importância. Ainda hoje, volta e meia, meu pai liga e, por vezes, lê, para mim, páginas de livros que está lendo no momento. Tamanha a emoção e envolvimento que a leitura lhe desperta.

Na primeira série do Ensino Fundamental, voltei para a escola e, dessa vez, tive que ficar. Ingressei na primeira série em 1988. As coisas iam bem para mim, mas, um dia, a professora dividiu a classe em filas e colocou-me na primeira. Eu não sabia muito bem o que aquilo significava, mas aquela fila era bem pequena, tinha apenas eu e mais dois alunos, enquanto as outras filas eram bem maiores. A professora falava para a turma que, se eles quisessem chegar à nossa fila, deveriam estudar muito.

Penso, hoje, sobre a brutalidade que aquela atitude significou para os estudantes que estavam nas filas “atrasadas”. Estudei todo o Ensino fundamental nessa escola, sempre me preocupando em tirar boas notas. Lembro-me das apresentações de trabalhos para a turma e da minha dificuldade em falar em público, em expor o que eu pensava para os outros e, também, nas raras oportunidades que a escola disponibilizava para isso.

Também me lembro da dificuldade de conviver com colegas muito malandros, que jogavam pilhas nos ventiladores ligados e pegavam o caderno de chamada dos professores e rasuravam as notas, tiravam sarro das minhas roupas, da minha pasta ou mesmo se eu usasse uma meia de cor diferente. Tudo era motivo de piada, de brincadeira, de ofensas gratuitas e, de preferência, públicas. Para eles, parecia muito divertido, mas, para mim, era uma tortura diária ficar ali, naquele mesmo espaço, com eles. Os estudantes de hoje, por mais que conversem ou não estudem como, às vezes, eu gostaria que fizessem, parecem-me muito mais cordiais e amigos entre si do que os da minha época de Ensino Fundamental. Dos tempos do

Ensino fundamental, não tenho muitas recordações, mas o Ensino Médio foi um tempo de grandes motivações.

Um ano muito especial para mim foi o primeiro ano do Ensino Médio. Eu havia decidido fazer um curso novo que tinha iniciado há apenas um ano. Chamava-se Magistério e eu não sabia ao certo o que isso poderia significar, apenas que, através dele, eu poderia ser professor. Então, percebo, hoje, que este ano foi muito especial em minha formação profissional, ao contribuir para que eu fizesse a opção que fiz, de ser educador. Era o ano de 1996, em que ingressei no curso que, na época, denominávamos de Magistério, na Escola que, na época, chamava-se Escola Estadual de 1º e 2º Graus Érico Veríssimo, em Três Passos-RS, e que era por todos chamada, informalmente, de “Estadual”.

Estava eu, um adolescente com muita vontade de estudar e aprender, de fazer a diferença de alguma maneira, ingressando em um curso que também era novo, que estava em sua segunda turma. Tão novo era o curso que lembro, até hoje, dos professores comentando uns com os outros que “agora a escola precisava de uma coordenação pedagógica”. Lembro que, pensava eu, na época: “fosse o que fosse, isso de Coordenação Pedagógica deveria ser algo importante”. Mas, apesar de ter estudado nessa escola desde a Educação Infantil, nunca ouvira falar dessa tal de Coordenação Pedagógica. Talvez porque a escola nunca tivesse tido uma, apesar de chegar a ter mais de dois mil alunos.

Tenho presente em minhas memórias que, depois de uma infância como um aluno “gordinho”, vítima de *bulling* e perseguição de muitos dos colegas, optei em fazer o Magistério, pois sabia que aqueles que me perseguiram não o fariam; então, era uma forma de me “livrar” deles. Mas, essa opção acabou me levando a uma (re)descoberta de possibilidades como estudante. O encontro com professores muito especiais fez-me ver potencialidades onde antes eu só enxergava defeitos.

O tempo do Magistério (1996-1999) foi um feliz encontro entre estudantes ansiosos por aprender e professores, iniciando um curso novo e, pela primeira vez, em uma escola pública na cidade de Três passos e em toda a região. Então, todos estavam especialmente dedicados a fazer dar certo. Foi um encontro especial que marcou profundamente minha trajetória e ensinou-me a como iniciar meu caminho. Foi um tempo de decidir e (re) afirmar minha escolha em ser educador. Mas não foi um período sem turbulências.

A Escola, por uma posição ideológica da equipe que a dirigia e, também, pelas próprias necessidades de um curso que se propunha a formar educadores de nível médio, priorizou componentes curriculares como sociologia e filosofia no currículo do Magistério, algo a que, na época, os outros estudantes que faziam o Ensino Médio comum, o PPT (Preparação para o Trabalho), não tinham acesso.

Lembro, até hoje, de professores que discutiam conosco a Guerra Guaranítica e a Guerra do Paraguai de uma forma totalmente diferente, que nos faziam pensar, que me faziam refletir. Recordo-me das aulas em que discutíamos Max Weber, Émile Durkheim e Karl Marx e de saudosos professores como a Madalena Luís, a Lúcia, a Rosane e o Constantino Marcon, que souberam conduzir as reflexões criticamente e com muita humildade. Lembro-me dos seus olhos “brilhando” quando falava em ser professor e como isso me chamava a atenção.

Percebia nesses professores algo muito diferente: eles nos desafiavam a que déssemos o melhor de nós e faziam-nos escrever e refletir criticamente sobre os problemas da sociedade, sobre os problemas da educação. Mais do que isso, demonstravam que acreditavam em nós. E, para falar a verdade, foi a primeira vez que percebi que um grupo de professores acreditava em mim e no meu potencial como estudante.

Até então, não me lembro de ter parado para pensar sobre o significado por trás do que poderia ser veiculado em um livro, jornal ou televisão. Passei a pensar diferente, um mundo novo e inesperado abriu-se para mim. Foi uma boa surpresa. Percebi, da mesma forma que Freire, que “a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver” (2013b, p. 64), mas que era um espaço instigador da minha curiosidade de estudante. Posso dizer, com todas as limitações que a escola tinha, eu me sentia muito desafiado a aprender. Tive esse privilégio, mas sei que muitos não tiveram a oportunidade de estudar em uma escola assim.

Pensando, hoje, como Freire (1996), que o papel do professor está para além de ensinar determinados “conteúdos”, mas ensinar a *pensar certo*¹³, percebo que a minha formação no Ensino Médio me permitiu ter uma compreensão do mundo, para além das aparências, ou do que era veiculado no jornal ou televisão. Vejo, hoje, que

¹³ De acordo com Freire, Pensar Certo é conceber a história como possibilidade e não como determinismo. “Pensar certo - e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo - é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”. (FREIRE, 1996, p. 49).

alguns professores no Ensino Médio foram professores que *pensavam certo*. Sim! Penso que posso me reportar a meus professores dessa forma, pois nos mostravam, através de suas práticas, que, como seres históricos, éramos capazes de mudar a nossa história, que esta não era um dado certo, mas uma construção humana. Mas, *pensar certo* não é algo que pode ser simplificado, é mais do que um conjunto de ideias, ideais e teorias, mas uma forma de ser-no-mundo, ser-com-os-outros. *Pensar certo* é uma postura diante do mundo. Como escreve Freire,

[...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. [...] É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. É difícil porque nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso” (1996, p. 49).

A experiência no Magistério foi muito proveitosa, tínhamos leituras obrigatórias, mas que nos comprometiam com o texto, de cujas compreensões, fomos nos tornando sujeitos (FREIRE, 1996); discutimos a lei 9.394/96, quando da sua promulgação; organizamos vários seminários, que estavam sob a nossa responsabilidade. Lembro que, no primeiro ano do então 2º Grau, o assunto foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, e o último, no terceiro ano, foi o mais desafiador: organizamos o Seminário Paulo Freire. Em grupos, lemos e estudamos várias obras de Paulo Freire. O meu grupo leu, estudou e apresentou a obra “À sombra desta Mangueira”. Foi um grande desafio. Comprei meu primeiro livro, *Pedagogia da Autonomia*, que havia acabado de ser lançado por Freire.

Assim, hoje, está mais clara a conexão existente entre o caminho que fui construindo e a minha auto(trans)formação como educador. Percebo o quanto a leitura de Paulo Freire, nos tempos do Ensino Médio, muito embora sem a dimensão real do seu significado para a constituição da educação brasileira, contribuiu para a minha decisão de caminhar como educador. Como diz Freire,

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Dos tempos do Ensino Médio, que foram fundantes da minha caminhada, recordo-me, também, dos constantes desafios que recebíamos e das causas pelas quais passamos a lutar. Dos congressos, seminários e movimentos sindicais que

passsei a integrar e que representavam, para mim, a luta, não somente por mais condições de trabalho e salários, mas também por uma sociedade mais justa, por uma educação de mais qualidade para a população que sofria pagando altos impostos. Assim, o *pensar certo* dos professores desafiava-nos a um engajamento na luta dos educadores, que era, na época, a luta pela escola pública. A postura de meus professores faz-me (re)pensar em Freire, para quem,

[...] o pensar certo [...] parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem acha cheia ou cheio de si mesmo. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (Ibid, p. 28).

Nesse movimento de luta, certa vez, chegamos à escola e não havia energia elétrica. Isso porque tinha um problema na fiação do prédio, de maneira que se levavam choques ao se tocar a parede, e, por isso, em determinados momentos, a rede elétrica do prédio tinha que ser desligada. Mas, aquela manhã, em especial, tinha o diferencial da escuridão dos primeiros dias do inverno, quando o sol despontava mais tarde. Então, não poderíamos ter aula devido à falta de luminosidade suficiente para isso.

Fomos nós, jovens estudantes do Ensino Médio, movidos pelo sentimento de que deveríamos ser coerentes com o que estávamos a estudar, que decidimos fazer nossa parte para sensibilizar as autoridades do problema de estrutura física que nossa escola vinha enfrentando. Organizamo-nos em forma de um protesto, que logo teve a adesão de todos os colegas da escola e da direção do Grêmio Estudantil. Organizamos um movimento de “boicote”, fomos entrevistados pela rádio da cidade, fizemos denúncias nos jornais e concedemos entrevistas para a televisão. Como resultado desse movimento, o dinheiro para a obra foi disponibilizado e as reformas logo iniciaram. Foi uma vitória, para nós, muito comemorada. Como escreve Freire (1996, p. 75), “a realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar”. Foi no Magistério, junto com colegas e professores, que compreendi o que Freire escreve sobre que “na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema” (1996, p. 75).

Percebi, nesses movimentos, e também participando de caminhadas e marchas em Porto Alegre, como a “Marcha dos Sem”, que a educação é política e que, até mesmo a opção pela “neutralidade” é uma opção política. Como reflete Freire:

ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (1996, p. 77).

Compreendi, também, e foi muito duro perceber isso, que existem os que dominam e os que são dominados. Já a professora Madalena Luís, que, nas suas aulas de sociologia, falava-nos da Guerra do Paraguai em uma perspectiva muito diferente daquela que eu havia aprendido antes, mostrou-nos outra forma de ver a história e os seus entrelaçamentos com a realidade que temos hoje. Para mim, como aluno adolescente no Ensino Médio, também não foi fácil perceber isso. A realidade passou a aparecer muito diferente daquela a que até há pouco tempo tinha contato.

Entendi o que a professora Madalena Luís estava querendo nos dizer. Sobre olhar a guerra sob outra perspectiva, a perspectiva dos milhares sem lar, com suas famílias destruídas. Lembro-me, até hoje, da capa da revista *Veja*¹⁴, com aquele menino em condição de severa desnutrição, a qual a professora Lúcia nos mostrou. Aquilo era no nosso país, meu Deus! Naquele momento, comecei a entender que, nem todos em nosso país tinham as mesmas condições que eu tinha. E que, por mais pobre que fosse, havia milhares de seres humanos brasileiros em condições muito piores que as minhas. Como isso me fez pensar em meu compromisso com os outros seres humanos. Foi uma aula que não esqueci. O discurso da professora era outro, diferente do lançado pelos meios de comunicação como jornais e televisão.

Passei a buscar fazer uma análise mais ampla da minha presença no mundo e percebi-me compromissado com o sonho de uma sociedade que, pensava, poderia colaborar na construção. Talvez Freire expresse muito bem esse sentimento de mudança que me abarcou:

¹⁴ Revista *Veja* de 6/05/1998 com uma reportagem de capa com foto de um menino nordestino e uma de suas falas entre aspas. Título da reportagem: Fome no Nordeste, “Ainda bem que eu não tenho que comer calango”.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 53).

Fui percebendo, então, algumas coisas das quais nunca me havia dado conta, que, “do ponto de vista dominante, quanto mais se proclame a mentira da neutralidade da prática educativa [...], tanto melhor para a consecução dos seus fins” (FREIRE, 2013b, p. 137). Dessa forma, um mundo dividido entre dominados/oprimidos e dominadores desvelou-se para mim. Foi algo surpreendente, que não teria a mim se desvelado se eu não estivesse naquele curso, no Magistério.

Compreendi, então, que nós, brasileiros, assim como os demais povos latino-americanos, “carregamos conosco e em nós a inexperiência democrática, às vezes vigorosa, que nos marca desde os tempos da colônia, de que são contradição expressões novas ou impulsos novos de democracia. Marcas coloniais que perduram até hoje” (FREIRE, 2013b, p. 273). Então, o Magistério foi uma experiência muito desveladora do meu condicionamento e também motivadora da minha luta pelo sonho que permanece como base da minha formação profissional até hoje.

E, hoje, noto a influência, antes imperceptível, que recebi das pessoas com as quais convivi e convivo, “ou deste ou daquele professor ou professora cuja coerência jamais faltou” (FREIRE, 2013b, p. 131), e do quanto estes professores influenciaram na minha caminhada profissional.

Naqueles tempos, havia em mim algo como que um negativismo. Sempre achei que seria muito difícil fazer um curso superior. Na verdade, recordo-me que sempre achei isso impossível. Não me recordo do porquê de tamanho negativismo, mas, na minha cidade e região, não havia universidades públicas, sendo que a mais próxima era Santa Maria. Na minha escola, até havia o Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), mas eu não tinha dinheiro para pagar o *xerox*, quanto mais para pagar a taxa de inscrição. Também não tinha coragem de pedir dinheiro para minha mãe, pois meus pais haviam se separado e minha mãe criava a mim e minhas três irmãs com muitas dificuldades. Como eu não tinha como fazer as fotocópias, pegava emprestado dos meus colegas, lia e resumia tudo o que era

possível. Essas leituras também contribuíram muito, depois, para o ingresso e permanência no Ensino Superior.

Logo após terminar o Ensino Médio, foi realizado um concurso público estadual no qual fui aprovado, sendo nomeado professor de Séries Iniciais na mesma escola onde havia estudado desde a Educação Infantil. Na época, foi um sentimento incrível, pois eu tinha apenas 18 anos, havia terminado o Magistério há menos de um ano e já havia passado no primeiro concurso público!

Foi uma festa, pois consegui, então, os recursos financeiros para iniciar o curso superior, que eu fazia em Ijuí, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), distante cento e dezoito quilômetros da minha cidade. Fazia esse percurso diariamente, durante toda a semana. Então, era algo cansativo também, mas eu estava determinado a fazer a Licenciatura em Química.

Minha experiência inicial como professor foi durante um momento muito dinâmico pelo qual minha escola, que agora se chamava Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, estava passando: a Constituinte Escolar¹⁵. Foi um movimento vivido intensamente pela comunidade escolar. Na verdade, enquanto estudante, já havia presenciado um momento de participação na escola. Foi quando a direção chamou a comunidade escolar para a construção de uma “filosofia” da escola. Nesse momento, inúmeros problemas da instituição foram amplamente debatidos, com uma boa participação de todos. Mas, agora, com a Constituinte Escolar, sonhávamos com muito mais, queríamos mudar a escola profundamente.

Anos mais tarde, cursando uma especialização em Gestão Educacional pela UAB (Universidade Aberta do Brasil) e UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), realizei uma análise documental na escola, na qual percorri todo o caminho

¹⁵ Segundo o Caderno 4 da Constituinte Escolar, página 4, a Constituinte Escolar, “amplo movimento desencadeado em abril de 1999 em todo o Estado, é o principal instrumento para a construção da Democracia Participativa do Governo do Estado do Rio Grande do Sul na área da Educação”. Ainda define o caderno, que se trata de um espaço de participação popular na definição de políticas públicas e fortalecimento do controle social sobre o Estado. A constituinte envolveu 5 momentos distintos: 1) Elaboração de propostas, sensibilização, preparação das condições para o desencadeamento do processo e lançamento da constituinte; 2) Estudo da realidade regional contextualizada, resgate de práticas pedagógicas e levantamento de temáticas para aprofundamento; 3) Aprofundamento das temáticas levantadas no segundo momento; 4) Definição de princípios e diretrizes da escola democrática e popular; 5) Reconstrução do PPP das diferentes instâncias da Secretaria da Educação, como Escolas, Coordenadorias regionais de educação e Secretaria Estadual de Educação.

da educação básica e encontrei os seguintes registros sobre a construção da “filosofia da escola”:

Foi distribuída aos pais duas questões para serem respondidas em grupo, a primeira questão: Como eu quero que seja a escola que meu filho frequenta? A segunda questão: Que tipo de cidadão quero que seja meu filho? (LIVRO DE ATAS, ATA N° 7, p. 27 a, 1983-2000).

Esses questionamentos e as respectivas respostas dos pais constituíram a base de uma “filosofia” construída a partir de vários encontros. Hoje, percebo que a escola, de uma forma tímida, procurou constituir-se em um espaço mais democrático, antes mesmo da Constituinte Escolar. Na pesquisa que realizei durante a Especialização em Gestão Educacional, encontrei o seguinte registro em ata assinada pelos meus pais. Quero dizer, foi muito bom perceber que meus pais haviam participado desta construção.

Logo a professora [...] se pronunciou comentando a filosofia da escola, onde é priorizado o trabalho coletivo e o melhor para as crianças dentro da consciência da cidadania. Falou também dos princípios da escola, onde cada um tem o seu papel na educação. Logo após foi apresentada a proposta pedagógica onde a diretora enfatizou a importância da participação dos pais na construção desta proposta (LIVRO DE ATAS, ATA N° 1, p. 29 b - 30, 1983-2000).

Mas, andando mais alguns anos no tempo e voltando ao movimento da Constituinte Escolar, percebo o quanto isto me envolveu profundamente, mesmo que, como professor iniciante e inexperiente, não compreendesse a sua real dimensão e importância. Talvez porque, como professor iniciante, eu ainda tivesse em mim as profundas marcas do tempo de estudante na escola e, por isso, olhasse todo o processo, também, na perspectiva de estudante.

Como resultado de profundos e arraigados debates e apesar de toda a complexidade do processo, que envolveu pais, alunos, professores e funcionários, tivemos a alegria de construir, participativamente, o primeiro Projeto Político-Pedagógico da escola, mesmo que muitos não tivessem a verdadeira construção conceitual necessária para entender o que havíamos feito ali. Vejo, hoje, que eu também estava neste grupo, dos que não tinham esta construção, e por isso, anos mais tarde, hesitei, junto com meus colegas, em defender o que, com tanto esforço, empenho e diplomacia, havíamos participativamente construído.

Mas, na época da Constituinte Escolar, vivíamos um amplo debate e eu, como professor iniciante, estava disposto, juntamente com um bom grupo de

professores, a pensar as mudanças tão sonhadas por todos nós. Sobre este movimento político pedagógico, que culminou na construção do primeiro Projeto Político-Pedagógico da escola, também encontrei registros na análise documental que realizei. Entre tantos registros, destaco abaixo, o que mostra o encaminhamento prático dado pela Coordenação da Constituinte Escolar e que demonstra a preocupação em que o Projeto Político-Pedagógico “saísse do papel” e acontecesse na prática. Essa é a razão do questionamento feito, de que se apontasse o que poderia ser feito na prática para que, realmente, as mudanças ocorressem.

Aos vinte e sete dias do mês de novembro de dois mil reuniram-se no salão do Instituto Estadual de Educação Érico Veríssimo, a direção, Coordenação Pedagógica da Escola e da Constituinte Escolar e pais para discutirmos sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola [...] então os pais se reuniram em grupos para analisar e colocar o que pode ser feito na prática para que realmente aconteçam mudanças [...] (ATA N°5, p. 45 b, 1983-2000).

Nos registros desse movimento democrático, encontrei indícios que apontavam para um processo de participação mais amplo do que os desenvolvidos até então, com a presença dos pais, professores e mesmo estudantes na construção do Projeto Político-Pedagógico. Isto ficou claro pelo registro em ata n° 1 do ano de dois mil:

[...] o Diretor [...] fez a abertura dando boas - vindas e os pais foram indagados a falarem sobre as coisas boas; muro, portão fechado, novas salas, centro profissionalizante, melhorou o ensino; coisas que ainda não estão boas: saída dos ônibus, esporte - falta tabela. Incentivo ao esporte, atividades culturais, cobertura dos prédios, falta de livros de matemática 7ª série, dificuldade em matemática no magistério; movimento dos alunos com a sociedade (boas); problemas quanto à droga [...] (ATA N° 1, p. 15 a, 1983-2000).

Na mesma ata, o então diretor da instituição encaminhou para os pais, material da Constituinte Escolar, em que os pais elencam as prioridades a serem trabalhadas pela escola:

[...] A seguir os pais ganharam uma folha com as temáticas e os temas que serão trabalhados dentro da Constituinte Escolar. Os pais escolheram os temas que gostariam que a escola trabalhasse dentro de vinte e cinco temas os cinco mais importantes [...] (ATA N° 1, p. 45 b, 1983-2000).

Inúmeros outros registros deste momento participativo encontram-se na escola. Tal participação e o “clima de inovação” presentes encorajaram-nos a propor

mudanças, inovações na nossa forma de avaliar e de desenvolver o trabalho pedagógico.

Fizemos alterações das quais me lembro até hoje: mudanças nas avaliações, quando passamos a escrever “pareceres”, com uma nota única, assim como passamos a avaliar em quatro áreas de conhecimento, rejeitando as “disciplinas” que tínhamos até então. Mudamos a “grade curricular”, numa tentativa de integrar componentes curriculares e, dessa forma, tentar alcançar os objetivos traçados no Projeto Político-Pedagógico.

Mas, essas mudanças foram introduzidas apenas no nosso “grupo do currículo”, capitaneado por professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que, pela natureza da sua organização, já contava com professor unidocente, facilitando tanto o conhecimento do estudante para a construção do parecer avaliativo, como o trabalho interdisciplinar da organização curricular.

Depois da emoção das primeiras mudanças e na perspectiva de um trabalho verdadeiramente interdisciplinar, passei a viver as durezas de implementar isso na prática: fazer planejamentos integradores das áreas, elaborar pareceres detalhados de cerca de trinta estudantes por trimestre, fazer estudos sobre metodologias diferenciadas e, também, estudar todas as noites, incluindo longas viagens até a Universidade, buscando minha formação inicial, estando quase quarenta horas em sala de aula. Foram anos de muita luta e perseverança.

Apesar disso, o clima de democracia e de orgulho pelas conquistas me motivava, além do sentimento de responsabilidade que eu tinha pelos estudantes de fazer o melhor que eu poderia. Fui aprendendo a ser professor, no convívio com os estudantes de turmas de quarta série e buscando soluções para os problemas de minha prática, conforme estes iam despontando. Logo, com a mudança de governo e também de direção da escola, o clima e a sensação de autonomia¹⁶ e liberdade desapareceram, dando lugar a uma atmosfera mais “pesada”, de menor liberdade, com a direção da escola inclusive se posicionando e tentando interferir no direito de

¹⁶ Segundo Freire, autonomia é algo que não é dado, mas que se constrói através de experiências de liberdade, é processo de decisão e de humanização, historicamente construídas por inúmeras experiências de decisão, de liberdade e de opção que vamos tendo ao longo da vida. “Ninguém é autônomo primeiro para decidir depois” (FREIRE, 1996, p. 120). Autonomia é, assim, uma experiência de liberdade.

greve. Para mim, a participação e a luta sindical, pelo que eu considerava justo e correto, era algo absolutamente natural.

Mas, o confronto de ideias e ideais, as discordâncias de cunho ideológico e as disputas de poder entre grupos divergentes na escola acabaram por mitigar o clima anterior de liberdade e autonomia. De uma situação de significativas mudanças, protagonizadas em especial pelos professores, passamos ao que Freire chamaria de “cultura do silêncio”¹⁷ (2011, p. 56).

Os professores abarcaram um longo período de silêncio, emudecidos pelo medo – penso, hoje, que era isso. Para mim, que havia feito o Ensino Médio ali naquela escola, participado das marchas, greves e inúmeros movimentos, era algo absolutamente natural expressar minha opinião, mesmo que discordando. Da mesma forma, era algo absolutamente impensável que algum professor, ao escutar o posicionamento, não fosse ao menos considerá-lo. Hoje, vejo que era ingenuidade de um jovem professor, pois, para a equipe diretiva, discordar parecia soar como “desrespeito”.

Como consequência, um clima muito ruim abateu-se sobre a escola e eu me sentia como que “podado” e desrespeitado como professor. Minha caminhada de ampla liberdade nesta escola estava sofrendo um profundo abalo, principalmente, porque os responsáveis pelo autoritarismo eram os mesmos que, quando ainda estudantes de Magistério, nesta mesma escola, protagonizaram amplos movimentos pela participação da comunidade. Mas, como nos aponta Freire “é impossível compatibilizar um discurso progressista com uma prática autoritária” (2013b, p. 141), da mesma forma que “o que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial” (FREIRE, 2011, p. 95). Assim, parecia-me que a prática, muito incoerente, impedia que estes gestores fossem considerados progressistas, apesar do discurso democrático.

Certa vez, ouvi de uma professora, com grande experiência como gestora da escola e também professora e líder sindical, que fazer greve era só prejudicar os estudantes, pois, quando havíamos decidido sermos professores, já sabíamos, de antemão, da realidade salarial, sabíamos que professor ganha pouco e que, se insatisfeitos, deveríamos procurar outro trabalho.

¹⁷ Para Paulo Freire, a cultura do silêncio é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada de sua própria cultura (BRANDÃO, 2010, p. 101).

Ouvi da mesma professora, por ocasião de uma greve, de forma muito irônica, que um pai a procurara e sugerira que eu “pegasse uma enxada”, pois “onde já se viu professor, homem desse tamanho, fazendo greve”. Muito impressionado com tais palavras, percebi que a mesma professora que me dizia tal absurdo já fora a maior líder sindical de minha região. E, mesmo assim, parecia não entender o significado da greve para os professores.

Penso com Freire (2013b, p. 246) que “engajar-se em experiências democráticas, fora do que não há ensino da democracia, é tarefa permanente de progressistas coerentes que, compreendendo e vivendo a história como possibilidade não se cansam de lutar por ela, democracia”. Assim, a luta política, em defesa dos direitos dos educadores, representa um “momento importante da prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 1996, p. 66), da mesma forma que, enquanto educador, participando, então, do movimento sindical e percebendo de perto as lutas de poder e as fortes defesas dos corporativismos dos que já ganhavam tanto, não posso aceitar ser um *tio*¹⁸, mas devo me engajar na luta dos educadores, que é a luta pela escola pública. Como diz Freire,

Quanto mais aceitamos ser tias e tios, tanto mais a sociedade estranha que fazemos greve e exige que sejamos bem-comportados. Tanto mais aceitamos, pelo contrário, a sociedade reconhece a relevância do nosso que-fazer quanto mais nos dará apoio. É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se (1997, p. 33).

Após algum tempo, comecei, a pedido da direção da escola, a trabalhar no Ensino Médio, com o componente curricular química, mesmo antes de estar formado, por necessidade da escola. As primeiras experiências com o Ensino Médio foram tensas, pois eu não me sentia preparado para trabalhar com esse nível de ensino; mas fui estudando, ensinando-aprendendo e construindo o meu espaço na escola.

¹⁸ Paulo Freire denuncia a armadilha epistemológica do termo tio ou tia. Segundo Freire (1997, p. 9) “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco”. E acrescenta: “Recusar a identificação da figura do professor com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente”. (FREIRE, 1997, p. 9).

Apesar de meu trabalho como professor, sempre sentia que tinha um compromisso social com minha escola; sentia-me compelido a participar das diversas instâncias da escola. Decidi, quando ocorreram as eleições para o Conselho Escolar, candidatar-me, para participar democraticamente da minha escola e, como forma de garantir a minha palavra e a palavra dos meus colegas frente à direção da Escola, que eu considerava autoritária. Fui membro do Conselho Escolar por duas vezes: na primeira, como secretário do Conselho e, na segunda, como representante dos professores.

Percebi que o Conselho Escolar não funcionava como eu achava que deveria, que as pautas e decisões já chegavam “meio que decididas”, que os investimentos já vinham como “sugestão”, sendo referendados por nós como se houvesse um clima muito democrático ali. Percebi, também, que isso era tratado com a maior naturalidade por todos. Era a cultura da escola, de fazer desse jeito. Não havia espaço para a crítica, sempre recebida por um “quem é esse que está dizendo isso?”. Todos entendiam que essa forma de proceder era a mais adequada e nem pais, nem professores ou os estudantes, totalmente sem voz, sentiam-se à vontade para expressar suas posições, suas discordâncias. Penso, hoje, que, talvez, nem passasse “pela cabeça” dos pais e estudantes que eles poderiam discordar e propor, sugerindo algo diferente.

Da mesma forma, disputas de poder e o medo de perder privilégios estreitavam alianças de poder, nas quais os interesses de uns abarcavam o apoio a outros, garantindo laços que perpetuavam todo um grupo no poder. Havia, ali, apenas concordâncias e os encontros eram utilizados para referendar decisões como se todos estivessem em um clima muito democrático. Não havia participação verdadeira. Estava presente o “medo da liberdade [...] a fuga do real, a tentativa de domesticá-lo pela ocultação da verdade” (FREIRE, 2011, p. 79).

Reflijo com Freire sobre como “o gosto da liberdade desaparece se seu exercício escasseia” (2013b, p. 241). Da mesma forma que o gosto pela liberdade faz parte da natureza do ser humano, faz parte da sua vocação para “*ser mais*”, e “a liberdade, um *sine qua* da vocação para o *ser mais*, não é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida” (Ibid, p. 241). Talvez seja esta a razão da apatia dos meus colegas na época. Percebo, hoje, que, com a liberdade tolhida, o desânimo e o medo fizeram com que fosse muito longo o período de silenciamento dos meus colegas.

Interessante que tal silenciamento perdurou até que nos mobilizamos para uma greve, durante o governo de Germano Rigotto¹⁹. Essa greve foi um momento fantástico, do qual me lembro com saudosismo. Não foi apenas mais uma greve, pois, dessa feita, a direção era contrária e tentou nos convencer a não fazer a greve, através de atitudes que nos poderiam amedrontar. Fizemos uma reunião com um grupo de professores fora da escola e decidimos entrar em greve, à revelia da direção da escola. E a diretora de então ficou furiosa e, nós, firmes, convencendo outros colegas a entrarem na luta conosco.

Participamos ativamente com mobilizações na praça da cidade e viagens a Porto Alegre para as atividades da greve. Em uma delas, fomos recebidos pelo pelotão de operações especiais da polícia militar. Eu nunca havia visto tal número de policiais, nem nunca havia pensado na possibilidade de que poderia ser despendido aos professores e professoras um tratamento tão violento. Fomos tratados com violência e bombas de gás! Eu estava lá, eu vi! Policiais com cassetetes e professoras, muitas professoras sendo agredidas, por estarem se manifestando pelos seus direitos! Foi uma experiência de liberdade. A nossa coragem em assumir a opção pela greve me motivou novamente, como se pudesse ver uma luz de democracia verdadeira lá no fim do túnel.

Penso e percebo, hoje, que nenhuma instituição que coaduna com práticas democráticas, sejam elas representativas ou participativas, pode prescindir da participação através das práticas dialógicas, pelas quais se vai “aprendendo democracia pela experiência da decisão, da crítica, da denúncia, do anúncio” (FREIRE, 2013b, p. 144). O diálogo é significado na medida em que os sujeitos que dialogam não apenas conversam ou mantêm um *blábláblá* desobrigado (FREIRE, 2011), mas conservando suas identidades, defendem-nas e crescem uns com os outros.

Participei, então, em eleição para diretor, como candidato a vice-diretor, na “minha escola”. Vivenciei a experiência de sentir as posições favoráveis e as contrárias, mas a eleição foi mais tranquila, pois nossa chapa era a única inscrita.

Comecei minha experiência de gestor no turno da tarde da escola, com mais de quatrocentas crianças e adolescentes sob nossa responsabilidade, juntamente

¹⁹ Germano Antônio Rigotto é um dentista, advogado e político brasileiro filiado ao PMDB. Foi eleito governador do Rio Grande do Sul em novembro de 2002. Assumindo em 2003, governou o Estado até 2006.

com professores e funcionários. Para mim, era algo muito grande. Comecei com várias ideias, mas logo percebi que muitas coisas seriam possíveis, mas outras não. Mudanças mais profundas na estrutura da escola estavam muito ligadas às políticas da Secretaria de Estado da Educação, estando inacessíveis a nós da “equipe diretiva”. Era assim que denominávamos o grupo formado por direção, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. Talvez, aqui, caberia o conceito de Libâneo (2008, p. 102-103), de que “uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos”, mas ressaltando que esta equipe não pode se resumir à Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica da Escola, e sim envolver toda a comunidade escolar, em especial, os professores e os estudantes.

Foi uma experiência que mudou minha compreensão sobre a Gestão da Escola. Percebi as limitações, a interferência direta da Coordenadoria de Educação na Escola e das Políticas Públicas de Estado, através desta e da Secretaria de Estado da Educação, interferindo diretamente em muitas construções que a escola havia elaborado, junto com professores e pais ao longo dos anos. E a tão sonhada autonomia começou a parecer algo muito distante; e o sentimento de impotência e inoperância, aliado à falta de um sentimento de responsabilização, tendo em vista que tais políticas eram exteriores a nós, ameaçava inviabilizar o sonho da continuidade que tanto ansiávamos.

O trabalho com os professores também era complexo e, quando percebi, estava correndo, diariamente, sem saber o que fazer primeiro, recebendo pais que solicitavam vagas, às quais não tínhamos; dedicando-me à resolução de contendas, brigas e desentendimentos entre estudantes, estudantes e professores e também entre professores. Por mais que sonhasse com uma escola diferente, incomodavam-me muito os altos índices de reprovação e a retenção de estudantes nas séries, o que, posteriormente, trazia dificuldades pela grande diferença de idade entre os colegas de turma.

As sensações de “correr e apagar incêndios” eram constantes. Mais tarde, ao ser apresentado às escritas de Lück (2010, 2011), durante a Especialização em Gestão Educacional pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), li a prática realizada em minha escola descrita ali, nas páginas do livro da autora. Um dos conceitos que me chamou a atenção foi a “síndrome de apagar incêndios” (LÜCK, 2011). Perceber que eu estava enredado em uma densa trama e que minha prática

poderia ser tão bem descrita pela autora, através dessa metáfora, deixou-me incomodado.

Passei a perceber que, olhando para trás, ao final do dia, o que havia realizado parecia tão pouco perto de tudo que havia ficado para o próximo. Havia a sensação de que tudo o que fazíamos, por mais bem intencionados e comprometidos que fôssemos, parecia solto, desligado, desconectado da nossa vida e da vida dos estudantes e outros professores. Queríamos construir uma escola diferente, dinâmica, alegre, da qual nós e nossos estudantes tivéssemos orgulho. Organizávamos projetos grandiosos, mas pareciam “desligados” da sala de aula, da prática dos professores, daquilo que, pedagogicamente, a escola propunha-se a desenvolver com os estudantes.

A Especialização em Gestão Educacional pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) conduziu-me a leituras e a reflexões numa perspectiva totalmente diferente daquela que eu estava acostumado. Compreendi, então, que muitas das nossas limitações estavam atreladas à presença de uma racionalidade técnico-instrumental, a um paradigma tecnicista, relacionado com o conceito de administração e muito distante do conceito de gestão, como nos apresenta Lück (2011). Entendi que estava trabalhando dentro dessa lógica, dessa racionalidade, com a mesma perspectiva de uma linha de montagem industrial.

Desvelou-se para mim que minha incoerência, minhas lutas e ideias já não eram as mesmas; que, mergulhado no sistema, havia perdido a sensibilidade, deixado de ver e ouvir o que estava ao meu redor. Estava racionalizando a escola e as relações que ali se estabeleciam/estabelecem com um alto nível de burocratização e hierarquização, tendo muito presente que as relações dentro dela estavam pautadas na burocracia e que o meu dia a dia era extremamente burocrático.

Ao mesmo tempo, incomodava-me o fato de que todos nós, imersos nesta perspectiva tão desumanizante, podíamos contradizer tanto os nossos ideais libertários, progressistas e democráticos pelos quais eu e meus colegas tanto havíamos lutado. Percebi que deveria haver algo escondido nas concepções dos gestores e demais membros da comunidade escolar que levavam todos a viverem dentro desse paradigma sem perceber.

À medida que vários autores foram-me apresentados, como Padilha (2001), Paro (2011), Vasconcellos (1999), Veiga (1995, 1998, 2003, 2011), Lück (2010,

2011) Libâneo (2008), fui construindo um referencial teórico inicial, que permitiu uma ampla compreensão da centralidade do Projeto Político-Pedagógico como o grande articulador da cotidianidade da escola. A partir disso, compreendi também como a democracia e participação poderiam contribuir para o desenvolvimento do sentimento de pertença (VEIGA, 2011).

Incomodava-me o fato de que somente a “equipe diretiva” preocupava-se em sair e organizar as salas, fechar as janelas, desligar as luzes, ou colocar os materiais com cuidado e zelo pelo que é público. Parecia-me que os professores, pais e estudantes não se sentiam responsáveis pela escola.

Fui percebendo, a partir disso, a importância de compreender quais conceitos perfaziam tal compreensão de democracia e participação de pais, professores e gestores da escola. Deveria haver, afinal, uma série de conceitos de participação e democracia divergentes dos que os autores já citados me estavam apresentando. Isso porque as reuniões do Conselho Escolar, da forma como eu havia presenciado, e mesmo as reuniões com pais, não coadunavam com a proposição de uma escola verdadeiramente democrática e compartilhada, marcada pela ampla participação nos processos decisórios e de planejamento, pelas práticas dialógicas e pelo compartilhamento das responsabilidades.

Entendendo por escola verdadeiramente democrática aquela alicerçada nos pilares da gestão democrática²⁰, marcada por uma cultura de poder compartilhado, com a participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios, baseada no engajamento de todos (LÜCK, 2011).

Mas também aprendemos com Freire (2013b, p. 245) que “ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem se desencanta da terça para a quarta-feira somente porque as nuvens ficaram pesadas e ameaçadoras. Assim temos a perspectiva de que, “ensinar democracia é possível”. Para isso, contudo, é preciso testemunhá-la” (FREIRE, 2013b, p. 244). O autor ainda reflete:

²⁰ Segundo Medeiros (2006, p. 215), “refere-se ao exercício de administrar, gerenciar sistemas, órgãos, instituições, entidades, políticas, programas, projetos que se caracteriza por incorporar processos que permitam gestores, responsáveis e beneficiários dos resultados participarem, sob forma de representação e/ou diretamente, de tomada de decisão formulando, executando e controlando socialmente as propostas colocadas em prática”. Nesta forma de gestão, há incorporação de princípios democráticos, através de democracia participativa e representativa, que se complementam por meio de diversos instrumentos político-pedagógicos, como assembleias, audiências públicas, reuniões, fóruns, congressos, conferências, entre outras.

O que quero dizer é que o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso *sobre* a democracia, não raro contraditado por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (Ibid, p. 244-245).

No entanto, surpreendentemente, percebia uma notória satisfação dos membros do Conselho Escolar, da equipe diretiva, da qual eu era integrante e dos professores com as reuniões, com a “democracia”, a “liberdade” e “autonomia” que ora vigoravam; ou melhor, com o discurso sobre democracia que vigorava. Mas o discurso era marcado por uma prática autoritária.

O que acontecia era que os interessados na participação verdadeiramente democrática, apesar de não a praticarem, achavam-se inclusos em uma prática democrática. Deveria haver conceitos de democracia e participação diferentes norteando tal compreensão na comunidade escolar. E foram estas concepções a que me propus pesquisar, construindo meu trabalho de pesquisa intitulado “Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do projeto político pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica” (ROBAERT, 2012).

Em 2013, quando iniciei os estudos no Mestrado em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), outros autores foram se somando, como Alarcão (2001,2011), Freire (1988, 1996, 1997, 2011, 2013a, 2013b, 2014, 2015), Caria (2011), Santos (2011), Arroyo (2011, 2012a, 2012b, 2013), Imbernón (2011), o que permitiu diálogos inesperados, através da ampliação do referencial teórico inicial e a potencialização da compreensão da importância e centralidade do Projeto Político-Pedagógico na democratização das práticas escolares e também como inovação educativa, principalmente, como articulador dos processos de auto(trans)formação docente (HENZ, 2012) com o foco na instituição educativa, visando ao seu potencial transformador e articulador do desenvolvimento profissional do professor com o desenvolvimento da instituição educativa.

Esse processo foi potencializando a problemática inicial e, também, permitindo o surgimento de novos olhares. Ficaram postas, por exemplo, as possibilidades do Projeto Político-Pedagógico nas interfaces das relações entre a Gestão Educacional e a Gestão Escolar, ser um articulador da formação permanente dos professores dentro do ambiente organizacional da própria escola. Formação Permanente construída a partir das necessidades educacionais manifestadas pelos

próprios professores, quando da construção reflexiva e dialogada do PPP da Escola e diretamente ligada à realidade da mesma e da comunidade em que está inserida, ou seja, às necessidades dos estudantes.

Apesar da evidente importância do tema para a democratização da escola, muito se tem falado acerca do PPP, outro tanto se tem especulado e muitas imagens parecem estar estabelecidas entre os gestores dos sistemas educacionais, diretores, equipes diretivas e professores acerca desse documento. Tanto assim, que muitos recebem com estranheza o fato de que, após tantos anos do surgimento dessa novidade na legislação educacional, alguém ainda se proponha a pesquisar e estudar um assunto que, poderiam pensar todos, estaria consolidado e, na opinião destes, mesmo superado.

Fora isso, o descaso com que essas percepções são recebidas pelas pessoas diz muito para todos nós: reforça a ideia de nossa tradição não democrática, advinda de longos anos de democracia não participativa, ou democracias “à cabresto”²¹, democracias forjadas, do medo e das ausências de comprometimento; reforça a falta de entendimento da real dimensão do significado de uma comunidade escolar trabalhando conjuntamente para superar as dificuldades encontradas em seu seio; reforça o medo da liberdade (FREIRE, 2011) e de assumir as responsabilidades que esta traz consigo; pode ser que também reforce o medo dos gestores, tanto na interface da Gestão Educacional quanto na interface da Gestão Escolar, do envolvimento da comunidade escolar nos processos de (re)construção da escola.

Aqui, talvez, ainda, possa admitir de forma puramente especulativa, que a compreensão existente é a de que “escola é assunto para quem entende”, ou seja, não é assunto para pais e estudantes, como alerta Paro (2011).

Apesar dessas evidências, ninguém ousa dizer que o PPP não é importante. Qualquer educador ou gestor com quem nos propomos a conversar vai se referir à importância desse documento. Mas temos evidências, baseadas em pesquisa recentemente realizada (ROBAERT, 2012), de que o real valor e dimensão dele não são percebidos pela equipe diretiva da Escola, de que a comunidade escolar não

²¹ Democracia a cabresto faz alusão ao cabresto utilizado por animais, que se constitui em um instrumento em que o objetivo é guiar o animal pelo caminho onde o condutor do animal, geralmente o boiadeiro ou cavaleiro assim desejar. Sob o uso do cabresto o animal perde a sua capacidade de decidir por onde quer andar. De forma semelhante, em uma democracia a cabresto, o “cidadão” pode ser “guiado” por onde o político assim desejar.

está envolvida em sua construção e consecução e de que, quando isso acontece, o PPP permanece como documento inerte.

Tal situação incomoda-me como professor e pesquisador, pois se contrapõe à educação na perspectiva da humanização, como processo de construção compartilhada de uma cultura democrática, não como “salvadora da nação”, mas como elemento essencial na democratização da nossa sociedade.

Assim, entendendo que a pesquisa tem de ser a continuidade da vida do pesquisador e, sabendo que “conhecer é um esforço contínuo de querer e buscar compreender o mundo em que está inserido” (GHEDIN e FRANCO, 2014, p. 149), enquanto pesquisador, não posso deixar de transparecer minhas convicções e posições acerca do objeto da minha pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA DE PESQUISA

Quando o pesquisador deixa transparecer as próprias convicções, assume com liberdade e coragem suas perspectivas epistemológicas e delas não abre mão, a metodologia surge como auxílio na construção do conhecimento, e não como caminho burocrático da organização da pesquisa (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 123).

2.1 A abordagem qualitativa da pesquisa em educação

Esta pesquisa, enquanto investigação no campo das ciências humanas, mais especificamente da educação, possui características específicas e peculiares, já que o objeto da pesquisa mostra-se sujeito à influência de inúmeros fatores internos e externos.

Conforme Ghedin e Franco (2011), estas características precisam ser consideradas pelo pesquisador que pretende compreender minimamente o fenômeno educativo: como prática social humana, a educação é um processo histórico, inconcluso, que “não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos dessa prática” (p. 40); como prática social histórica, a educação transforma-se pela ação humana e também produz transformações naquele que participa; a educação é um campo específico que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la; as situações educativas são sujeitas às circunstâncias imprevistas, não possíveis de serem planejadas; como atividade essencialmente humanizadora, a prática educativa sempre visa à emancipação, por isso “o método científico que a estudar deve ter como pressuposto a possibilidade de oferecer aos sujeitos do grupo pesquisado condições formadoras e incentivadoras dessa emancipação” (p. 42).

André e Ludke, apoiados em Bogdan e Biklen (1982), também enumeram algumas características básicas que configuram este tipo de abordagem na pesquisa em educação:

- 1 - A pesquisa em educação tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]
- 2 - Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]
- 3 - A preocupação com o

processo é muito maior do que com o produto [...] 4 - O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...] 5 - A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo [...] (2013, p. 12).

Acerca dessas características, Ludke e André (2013) consideram que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação em investigação; o material obtido é rico em descrição de pessoas, situações e acontecimentos que podem incluir, entre outros,

[...] transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista [...] o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 13).

As autoras ainda consideram que a abordagem qualitativa permite que se retrate a complexidade escola de forma sistemática, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Ainda, de acordo com Ghedin e Franco (2011), devido às suas especificidades e complexidade, não é possível analisar o fenômeno educativo com os mesmos critérios de cientificidade da ciência tradicional, já que os novos entendimentos sobre a realidade social fizeram com que a mesma deixasse de ser percebida e entendida como mecânica, linear e previsível, mas sim como dinâmica e complexa.

Assim, o fenômeno educativo, enquanto fenômeno social, não é previsível e nem pode ser generalizado de um contexto para os outros, pois é marcado por características muito peculiares, muito próprias daquele contexto que é objeto da pesquisa. Por isso, para analisar o fenômeno educativo, é preciso que se incorpore a “subjetividade construtora do real” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 43), ou seja, faz-se necessário que se supere o princípio da exterioridade da realidade, ou ainda, a superação da realidade como que composta de fatos isolados e sem relação.

Durante muito tempo, o fenômeno educacional foi estudado como se pudesse ser isolado, da mesma forma que a ciência fazia com os fenômenos físicos, de preferência em um laboratório, isolado das influências externas, na busca de um padrão e de leis que pudessem ser generalizadas e universalizadas para todos os outros fenômenos semelhantes. Da mesma forma, “[...] durante muito tempo se

acreditou na possibilidade de decompor os fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, cujo estudo analítico, e se possível quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 4). Mas tal metodologia, própria das “ciências duras”, não deu conta da complexidade do fenômeno educativo, entendendo que, esta complexidade comporta em si o necessário enfrentamento das contradições e das incertezas inerentes ao ato educativo (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 48).

Outro aspecto muito importante que emerge na abordagem qualitativa é que a escola, o professor e seu desenvolvimento profissional ganham relevância na pesquisa em educação. Assim, temos todo um conjunto de novas compreensões que vão sendo incorporadas ao conhecimento educacional. Conforme Ghedin e Franco,

O professor vai passando gradativamente, na evolução das pesquisas, de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias. E, além do professor como sujeito, surgem também os alunos, os pais, a comunidade e reafirma-se a questão essencial do sujeito (2011, p. 61).

Da mesma forma que a abordagem qualitativa permite que os sujeitos ganhem relevância, a pesquisa qualitativa permite também uma nova compreensão do cotidiano, como espaço significativo, cultural, de construção e (re) construção da existencialidade humana e também de descoberta do cotidiano.

A descoberta do cotidiano, na pesquisa qualitativa, veio trazer uma compreensão diferente dos fenômenos que compõem a realidade social, que passa a ser dotada de sentido, de múltiplas significações. De modo que as técnicas de pesquisa enriquecem-se, pois

Quem trabalha com pesquisa qualitativa sabe que, na busca dos conteúdos implícitos, dos valores encobertos que pautam os sentidos do cotidiano, há necessidade de profundas descrições, de interpretações; os discursos precisam ser decodificados, as falas, organizadas em unidades de significados, pesquisador e pesquisados fundem-se e criam proximidade que pode promover intersubjetividade, os papéis alternam-se, as personagens dialogam, novas percepções agregam-se a sentidos antigos, cada fato novo precisa de muitos olhares (GHEDI e FRANCO, 2011, p. 65).

A visão sobre o pesquisador e a pesquisa acompanhou as mudanças na pesquisa qualitativa. Conforme Ludke André (2013) acreditava-se que o pesquisador, em sua atividade investigativa, deveria manter-se o mais separado

possível do objeto em estudo, de forma que suas ideias e preferências não pudessem influenciar o seu ato de conhecer. Mas, diferente disso, em uma abordagem qualitativa, o pesquisador “não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 5).

De acordo com Godoy (1995), uma pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, ou seja, os estudos qualitativos têm como preocupação central o estudo e a análise do mundo empírico em sua singularidade multidimensional. Dessa forma, “a descoberta do cotidiano veio referendar a não linearidade, a não objetividade, a não previsibilidade dos fenômenos que compõem a realidade social” (GHEDIN e FRANCO, p. 62). Ainda:

O aspecto sócio histórico das práticas educativas imprime a cada situação educativa um caráter singular, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e na natureza de sua intencionalidade. Isso implica que o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser significado, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 104).

Na pesquisa qualitativa, o objeto de estudo não representa uma generalização, ou seja, é impossível dizer que os resultados observados nesta instituição podem ser aplicados a outras e, por isso, não foi possível trabalhar com uma amostra representativa no sentido estatístico, nem mesmo as conclusões foram passíveis de generalizações.

Segundo Paro (2011), o método qualitativo de pesquisa é o mais adequado em ciências sociais, pois permite abordar com mais profundidade os múltiplos aspectos do objeto em estudo, não tendo preocupação com dados estatísticos. Sobre isso, Leal (2002) afirma que o pesquisador, nesta condição, tem como especificar seu problema de pesquisa, delimitando-o, progressivamente, e decidindo quais as questões mais pertinentes para o seu esclarecimento. O autor também aponta que, para isso, deve haver uma boa revisão de literatura, pois é esta que permitirá ao pesquisador o “indispensável apoio técnico de que necessita” (p. 236).

Além disso, ao se partir, na abordagem qualitativa, de um problema inicial de pesquisa, o pesquisador já está convencido da presença de determinado fenômeno,

ainda que este não tenha como precisar sua frequência e intensidade (PARO, 2011). Assim, Leal (2002, p. 235) aponta que “[...] pesquisa significa busca de respostas, de soluções”, no entanto, esta busca não se dá às cegas, sem uma metodologia e um referencial teórico adequado.

Considerando o referencial teórico que subsidia esta pesquisa de cunho teórico-prático, é importante destacar que as teorias que o constituem são elaboradas a partir de “representações mentais do que é bom, desejável, ou ideal; expressam preferência, inclinações pessoais. Assim como para qualquer pessoa, os conhecimentos ganham sentido para o pesquisador através de seus valores” (LEAL, 2002, p. 235). Portanto, não se pretende, neste trabalho, assumir qualquer neutralidade, pois, conforme Boni e Quaresma (2005, p. 70) apontam:

O interesse pelo tema que um cientista se propõe a pesquisar, muitas vezes, parte da curiosidade do próprio pesquisador, ou então de uma interrogação sobre um problema ou fenômeno. No entanto, a partir do momento que o objeto de pesquisa é escolhido pelo próprio pesquisador isso, de certa forma, desmistifica o caráter de neutralidade do pesquisador perante a sua pesquisa, já que na maioria das vezes, a escolha do objeto revela as preocupações científicas do pesquisador que seleciona os fatos a serem coletados, bem como o modo de recolhê-los.

2.2 A pesquisa enquanto estudo de múltiplos casos: procedimentos e instrumentos de pesquisa

Esta pesquisa ancora-se em estudo de abordagem qualitativa, ou seja, o objeto de pesquisa é abordado sem a preocupação de medir ou quantificar os dados coletados. A metodologia adotada foi a dos múltiplos casos, ou multicasos, tendo em vista que este estudo contém mais de um único caso. Yin (2005) considera que, nesta situação, a metodologia a ser adotada é a de casos múltiplos, permanecendo, no entanto, a mesma estrutura metodológica de um estudo de caso clássico. Neste sentido, Yin afirma que “nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos” (p. 68).

Dentre as vantagens citadas pelo autor, de um estudo de casos múltiplos, está o de que as provas resultantes são consideradas mais convincentes, sendo o estudo global mais “robusto”. Da mesma forma, Yin justifica a utilização da lógica da

replicação e não da amostragem para os casos múltiplos. Segundo esta lógica, o estudo conduzido e relatado neste texto, possui cada um, individualmente, características semelhantes e que podem ser replicadas uns nos outros, ou seja, os resultados permitem inferir que os três casos se relacionam.

Segundo Yin (2005), se todos os casos forem previsíveis, fornecerão evidências que constituirão a uma base convincente para o conjunto inicial de proposições. Por outro lado, se os casos forem contraditórios, deverão as proposições iniciais ser revisadas e testadas em outro conjunto de casos. Argumenta também que um importante passo para a replicação é o desenvolvimento de uma rica estrutura teórica, que precisa necessariamente expor as condições sob as quais determinado fenômeno se encontra.

Mas, no que o estudo de caso se distingue dos outros tipos de pesquisa? Nesse tipo de pesquisa, segundo Ludke e André,

[...] A preocupação central ao desenvolver este tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (2013, p. 24).

Tomando esse pressuposto, o objeto de pesquisa possui características como: é histórico, ou seja, está localizado no tempo, podendo ser transformado; possui consciência histórica, não apenas o pesquisador lhe atribui sentido, mas todos os envolvidos; o pesquisador se identifica com o objeto da pesquisa; é ideológico, pois pressupõe visões de mundo historicamente construídas; é essencialmente qualitativo, pois a realidade social é muito mais rica e diversa do que as teorias (MIOTO e LIMA, 2007). E, conforme nos apontam Ghedin e Franco,

A medida que a pesquisa qualitativa favorece que a cotidianidade seja percebida, valorizada, mostre-se como gestadora e germinadora dos valores e papéis sociais, vai possibilitando aos pesquisadores a apropriação das relações entre particulares e totalidade, entre o indivíduo e o ser humano genérico, entre cultura e história (2011, p. 62).

Segundo André (1984), os estudos de caso propiciam representar o conhecimento idiossincrático de algo, ou seja, o enfoque do estudo dá-se em eventos particulares ou especificamente relacionados com um grupo de pessoas ou uma instituição. Dessa forma, os estudos de caso possuem algumas características como: buscam a descoberta a partir de dados e em função deles; enfatizam a interpretação em contexto, ou seja, buscam representar os conflitantes pontos de

vista presentes na instituição social; usam variadas fontes de informação e dedicam-se a representar a realidade em estudo de forma completa e profunda; os relatos são feitos de formas mais simples e com a linguagem mais acessível ao leitor que outras metodologias de pesquisa.

Para Ludke e André (2013), o estudo de caso é sempre bem delimitado, devendo ter seu contorno bem definido no decorrer do estudo. Partiremos, nesta pesquisa, de um quadro teórico inicial, que servirá de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 21). Este procedimento ancora-se no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado nem dado, mas é processo de construção e (re)construção constantes.

Dessa forma, “o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 24). Assim, o estudo de caso que inicia com um plano inicial vai se delineando e delimitando mais claramente conforme a pesquisa se desenvolve.

O estudo de caso pode se constituir a partir de questionamentos iniciais, pontos críticos evidenciados em determinado grupo ou instituição ou mesmo no exame da literatura e observações feitas por especialistas sobre o problema, bem como do contato do pesquisador com documentação ou pessoas ligadas a determinado problema, conforme apontam Ludke e André,

[...] o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes [...] estará coletando dados no início, no meio e no final do semestre letivo; ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes etc. (2013, p. 22).

Nessa pesquisa, adotaremos as três fases do desenvolvimento de um estudo de caso, conforme Nisbet e Watt (1978), citados por Ludke e André (2013), constituindo-se nas fases: 1) Exploratória; 2) Coleta de dados e 3) Análise e interpretação sistemática de dados.

Consideramos também, conforme as autoras, que essas três fases podem se superpor em diversos momentos, sendo difícil delimitar a separação entre elas.

- 1) A **Fase Exploratória** consiste no “momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada e campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 24). Além disso, como propõe Creswell (2014), a pesquisa de estudo de caso começa com a identificação de um caso específico, que possa ser descrito e delimitado dentro de determinados parâmetros, como um local e momento específicos. A delimitação do estudo ocorre após a identificação dos pontos-chave e os contornos aproximados do problema. Esta etapa é fundamental já que não será possível explorar todos os ângulos do fenômeno no tempo disponível para a realização da pesquisa.

- 2) Após a fase exploratória, inicia-se a **Fase de Coleta Sistemática de Informações**, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados para isso. No caso desta pesquisa, a coleta de informações dar-se-á através de entrevistas semiestruturadas e análise documental em registros da Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação, Direção, Coordenação Pedagógica e Conselho Escolar das escolas-alvo da pesquisa. Segundo Stake, citado por Creswell (2014, p. 89), “por meio dessa coleta de dados, surge uma descrição detalhada do caso na qual o pesquisador detalha aspectos tais como a história, a cronologia dos eventos ou a realização rotineira das atividades do caso”.

- 3) A terceira **Fase** do estudo de caso em questão - **a Análise** - perpassa a segunda fase, já descrita anteriormente, referente à construção de informações, pois, quando desta, já surge a necessidade de “juntar” a informação, tornando-a disponível aos participantes para que eles se manifestem sobre a relevância e acuidade do que é relatado. (LUDKE e ANDRÉ, 2013). As autoras ainda sugerem a preparação de um curto relatório trazendo a análise do fato, o registro de observações ou a transcrição de uma entrevista, como forma de tornar os resultados da pesquisa abertos a todos que dela participaram ou que se interessaram por ela.

Com relação aos métodos de coleta de informações que adotaremos, trata-se de dois importantes instrumentos de coleta de dados para posterior análise, que serão entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Sobre o uso de entrevistas, Ludke e André (2013) ponderam que se trata de instrumentos que permitem o estabelecimento de uma relação de proximidade, possibilitando o surgimento de uma atmosfera de influência recíproca para quem pergunta e quem responde. O uso de entrevistas semiestruturadas permite que o entrevistado discorra sobre o tema, com base em suas experiências e conhecimentos. Ainda, segundo as autoras, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 39).

Também, em relação à prática de entrevistas, Duarte (2002) afirma que a escolha dos sujeitos entrevistados é essencial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais são possíveis as construções das análises que permitem se chegar às conclusões mais amplas do problema de pesquisa aqui proposto. Por isso, com o objetivo de permitir uma compreensão mais ampla da problemática, propomo-nos a entrevistar professores das escolas-sujeitos da pesquisa, membros do Conselho Escolar dessas mesmas escolas, como forma de amostragem das escolas da área urbana de uma Rede Municipal de Educação.

As entrevistas, na definição proposta por Haguette, citada por Boni e Quaresma (2005, p. 72) são um “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”, consistindo num instrumento através do qual o pesquisador busca obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Nesse sentido, Boni e Quaresma (2005) apontam que as perguntas feitas ao entrevistado devem ser elaboradas considerando a sequência do pensamento deste; o pesquisador deve conduzir a entrevista de forma que esta tenha uma sequência lógica para o entrevistado.

Dessa forma, nesta pesquisa, utilizei entrevistas semiestruturadas, compostas de perguntas abertas. Esse tipo de questão possibilita que o entrevistado discorra sobre o tema proposto da mesma forma que o pesquisador possa conduzir a discussão para o assunto de interesse, fazendo perguntas adicionais quando necessário (re)compôr o contexto da entrevista (BONI e QUARESMA, 2005). Quanto à relevância desse tipo de entrevista, Boni e Quaresma (2005, p. 75) dizem o seguinte:

As técnicas de entrevista aberta e semiestruturada também têm como vantagens a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura

mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são a possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais efetiva entre as duas partes.

No entanto, Chagas (2000) também alerta para alguns possíveis condicionantes das respostas dos pesquisados, tais como: busca de conformidade ao grupo, tendência de imitação social, medo de julgamento do outro, busca de prestígio social, participação nas emoções coletivas, submissão aos estereótipos culturais, medo de mudanças. Por isso, buscou-se, também, nesta pesquisa, uma análise documental.

Assim, juntamente com as entrevistas semiestruturadas, fez-se uso de análise documental em registros de atas de reuniões pedagógicas das escolas, já que esta, de acordo com Ludke e André (2013, p. 45) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Mas, o que vem a ser a análise documental? Quais as vantagens do uso de documentos na pesquisa? Quando temos o momento ideal para o uso dessa técnica?

Sobre a análise documental, Pimentel (2001) afirma que, embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao contexto atual, isto não significa que devam ser esquecidos, muito pelo contrário, estão presentes de alguma forma na atuação de cada sujeito que perfaz esta instituição, pois participamos, hoje, do que anteriormente foi elaborado.

Guba e Lincoln (1981 apud LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 43) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa: primeiramente, os documentos constituem-se uma fonte estável e rica, pois, persistindo ao longo do tempo, podem ser consultados por várias vezes; os documentos também são uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; são uma fonte reativa, pois permitem acesso aos sujeitos mesmo na sua ausência; seu uso requer apenas investimento de tempo, pois seu acesso é gratuito.

No entanto, não farei uso de quaisquer documentos, pois conforme Ludke e André (2013, p. 47) “a escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando sua seleção”. Assim, procedeu-se à análise documental em registros de atas de reuniões entre professores e também

em reuniões com pais, procurando fazer um resgate histórico das ações referentes à construção do Projeto Político-Pedagógico, bem como das relações com os processos auto(trans)formativos docentes. Ao utilizar essa técnica de pesquisa, a análise documental, objetivou-se buscar uma compreensão do caminho percorrido pelas escolas ao longo dos anos em relação à construção e consecução compartilhada do PPP, percebendo os avanços, retrocessos, contradições e a percepção que os sujeitos históricos têm desta construção.

Após esta fase, do levantamento de dados através de entrevistas semiestruturadas e análise documental, iniciou-se a fase da análise do conteúdo. Ludke e André (2013) explicam melhor a metodologia de Krippendorff (1980):

[...] pode caracterizar-se como método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens das mensagens. Essas mensagens, diz ele, podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos. Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 48).

Sobre o consenso acerca do material analisado, Krippendorff (1980), citado por Ludke e André (2013, p. 48), aponta que “a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo.” Ou seja, assumo aqui, que a diversidade de pontos de vista pode enriquecer a pesquisa.

Para se proceder com o início da análise, faz-se necessária a escolha da unidade de análise. Para isso, adotaremos a unidade de registro (HOLSTI, 1969 apud LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 49), na qual:

[...] O pesquisador pode selecionar segmentos específicos do conteúdo para fazer a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item. Outras vezes pode ser mais importante explorar o contexto em que determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência.

Depois de organizar os dados num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. Sobre a construção destas, Guba e Lincoln (1981 apud LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 50) apresentam sugestões que podem auxiliar o pesquisador na organização de categorias para os dados encontrados.

Sugere, então, que se faça o exame do material, procurando encontrar os aspectos recorrentes, ou seja, verificar se certos temas, observações ou comentários aparecem com certa regularidade. Estes dados formam a base para o primeiro agrupamento por categorias. Estas categorias vão sendo confrontadas com os autores utilizados aqui como referencial teórico, modificando-se, ao longo do estudo, podendo surgir novos conceitos.

Por fim, este conjunto de categorias de análise deve ser submetido ao teste de credibilidade, conforme Ludke e André (2013, p. 51) argumentam: “[...] o melhor teste sobre a propriedade de um sistema de categorias é sua credibilidade junto aos informantes. Submetido à apreciação destes últimos, o esquema de categorias pode ser aprovado, criticado e, se necessário, reformulado”.

Na análise dos dados qualitativos, trabalhei na perspectiva teórica hermenêutica, enquanto teoria geral de interpretação. A hermenêutica pretende analisar o sentido do discurso (GHEDIN e FRANCO, 2011), tendo a centralidade da sua análise na existência da linguagem.

A linguagem, não é a única forma de manifestação da existência, mas é uma delas, e está carregado da própria realidade que a produziu, de forma que a hermenêutica constitui-se em um esforço para entender como o ser humano compreende o mundo, ou seja, constitui um esforço para compreender como ser no mundo atribui sentido à sua própria existência, ao seu próprio ser.

Assim, como forma de compreender o sentido que professores de uma Rede Municipal de Educação dão para a sua realidade, me proponho aos seguintes questionamentos *suleadores*²²: Por que insistir tanto com esse documento? Que possibilidades ele pode trazer para a escola em termos de que esta avance na busca de seus objetivos educacionais, como nos determina a legislação? Haveria imbricações com os processos auto(trans)formativos docentes, sempre dialógicos e intersubjetivos (HENZ, 2012), e, por conseguinte, com o desenvolvimento da instituição educativa? Como podemos assumir o Projeto Político-Pedagógico como espaço de auto(trans)formação permanente de professores?

²² Segundo Madalena Freire, responsável pelo glossário do livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire foi, primeiramente, alertado acerca da ideologia implícita no termo **nortear**, pelo físico Márcio Campos. Ao utilizar o termo **sulear** em contraposição ao significado ideológico da palavra **nortear**: tomar como referência o norte, ou seja, adotar como referência política, econômica e cultural os países do norte, Paulo Freire demarca um posicionamento político e ideológico lançando um olhar contextualizado nos problemas enfrentados pelo povo brasileiro e latino americano. Boaventura de Souza Santos utiliza a mesma palavra ao propor um olhar para o Sul, uma epistemologia do Sul.

Dessa forma, busco focar a reflexão acerca dos processos de construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico e suas relações com os processos de auto(trans)formação permanente dos docentes, sob o viés da democracia participativa, lançando os questionamentos: Estariam as escolas construindo participativamente seus Projetos Políticos-Pedagógicos? Quais as limitações e possibilidades destes processos? Quais os fatores que poderiam limitar e/ou contribuir para o sucesso deste empreendimento educacional? E de que forma o Projeto Político-Pedagógico pode ser um articulador da “vida escolar”, incluindo a auto(trans)formação permanente dos professores no ambiente organizacional da própria escola?

Assim, esta pesquisa está ancorada na seguinte problemática: **Como acontecem os processos de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e quais as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente em uma Rede Municipal de Educação?**

Como forma de buscar aprofundar a problemática, tenho por objetivo geral, **reconhecer e analisar em escolas de uma Rede Municipal de Educação, como acontecem os processos de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente.**

Tenho os seguintes objetivos específicos: 1- Identificar os espaços/formas como se organiza(m) a auto(trans)formação permanente dos professores de uma Rede Municipal de Educação e as articulações com o Projeto Político-Pedagógico das escolas; 2 - Identificar demandas concretas e possibilidades – “inéditos viáveis”²³ - para que a construção do PPP se constitua processo de auto(trans)formação permanente dos docentes; 3 - Compreender os entendimentos dos professores da Rede Municipal de Educação acerca da (re)construção do Projeto Político-Pedagógico; 4 - Compreender como os professores percebem a

²³ Trata-se de uma categoria de Paulo Freire baseado no entendimento de que homens e mulheres são capazes de transformar a sua realidade. Assim, os inéditos viáveis seriam respostas de homens e mulheres, através de sua ação transformadora do mundo. Segundo o verbete de autoria de Ana Maria Araújo Freire, na Pedagogia da Esperança, “O ‘inédito viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (ARAÚJO FREIRE in FREIRE, 2011, p. 277-279).

relação existente entre a construção da sua profissionalidade e a (re)construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Com a finalidade de realizar um estudo de cunho teórico-prático e, portanto, relacional entre a empiria de uma amostragem das escolas urbanas de uma Rede Municipal de Educação e as teorias na área da formação de professores, buscou-se, como referência, autores que abordam aspectos fundamentais ao processo de construção do Projeto Político-Pedagógico e aos processos de auto(trans)formação docente, entre eles Vasconcellos (1999, 2003), Veiga (2003, 2011), Libâneo (2001; 2008), Luck (2010, 2011), Freire (1988,1996, 1997, 2011, 2013a, 2013b, 2014a, 2015), Arroyo (2012a, 2012b, 2013), Imbernón (2011), Alarcão (2001, 2011) e Paro (2011).

CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Projeto Político-Pedagógico e sua construção compartilhada: alguns conceitos (re)visitados

Há polêmica em torno da terminologia adequada para intitular o Projeto Pedagógico de uma instituição educacional. É Projeto Pedagógico, Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica? Qual a terminologia correta? Qual concepção permeia tal terminologia?

A Lei 9.394/96, em seu artigo 12, define como Proposta Pedagógica e dá a incumbência da sua elaboração às Instituições de Ensino. Entretanto, a atual Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, promulga a terminologia Projeto Político-pedagógico (PPP), com ênfase ao aspecto central da educação relacionado à formação de cidadãos constituídos em uma escola democrática para todos e de qualidade social.

Freire (1996, 2015) percebe o caráter eminentemente político da educação, de tal forma que é impossível separar o aspecto político do pedagógico, e o pedagógico do político, ou seja, em todo ato pedagógico transparece uma posição sobre o currículo, sobre o perfil de estudante ou de sociedade que o professor planeja, projeta, sonha ou acredita.

A expressão desta politicidade dá-se na medida em que nos podemos questionar, como resultado de uma ação pedagógica, por que, para que e para quem interessa esta prática pedagógica. Como nos diz Freire,

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e *a favor de quem e de quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (1989, p. 27, grifos do autor).

Esse educador brasileiro mostra-nos que há uma neutralidade impossível - a despeito da insistência dos tecnicismos - no que-fazer do professor. Da mesma forma, é impossível estar no mundo, enquanto ser humano, sem fazer política. O

simples estar com o outro pressupõe um posicionamento político, por isso fazer política é uma forma natural de se estar no mundo e com o mundo.

Tal compreensão é também compartilhada por Veiga (2011), para quem todo o projeto pedagógico é político, pois se articula com o compromisso sociopolítico, com interesses reais e coletivos da população escolar. Ele tem um compromisso com a formação do ser humano para a sociedade. Lima (2009, p. 41), baseado na obra de Freire, também percebe a natureza política dos projetos pedagógicos porque ora refletem, ora interrogam valores e orientações políticas de grande alcance. Os termos “político” e “pedagógico” são, portanto, indissociáveis, pois propiciam a experiência democrática necessária à participação de todos os membros da comunidade escolar.

Mas o que vem a ser o PPP? No que se constitui? De acordo com Medel,

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola retrata sua realidade. Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa: diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo; equipe técnico-pedagógica: coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionários: serventes, merendeiras, inspetores de alunos; alunos, responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local (2008, p. 1).

Para Caria, o PPP “é a síntese de uma determinada totalidade histórica e social, que se processa num movimento dialético na cotidianidade, a partir das contradições inerentes a qualquer ato educativo” (2011, p. 100). Dessa forma, o PPP sintetiza um determinado olhar sobre a realidade, atua como um mediador da prática educativa, “visto que posiciona seus atores quanto à realidade que o cerca e estabelece níveis de superação dessa realidade a partir de metas concretas e possíveis, a cotidianidade representa o solo a ser pisado pelos seus empreendedores” (Ibid, p. 100).

O PPP, nessa concepção, está relacionado à realidade de uma escola democrática e cidadã, o que pressupõe a participação de todos na elaboração do documento que retrata esta escola, e cuja “constituição dá-se coletivamente pelo exercício do diálogo” (CARIA, 2011, p. 101). O autor também destaca os desafios a serem enfrentados no futuro e nas ações que serão efetivadas quando se enfrentarem esses desafios. Portanto, construir e implementar participativamente é de um dos pilares de sustentabilidade da gestão democrática nas escolas públicas.

Diversos autores abordam conceitualmente o significado de gestão democrática. Segundo Ferreira (2004, p. 1241): “Gestão significa tomada de decisões, organização, direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir suas responsabilidades”. Luck (2011, p. 21) também destaca a intrínseca relação entre o emergente modelo de gestão e a participação nos processos de tomada de decisão:

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão [...] já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos.

Medeiros (2006, p. 215), ao conceituar gestão democrática da Educação, percebe que “o caráter democrático da educação é inalienável dos processos emancipatórios humanos, inerentes à educação, como bem público e direito subjetivo”. Processos emancipatórios somente se dão a partir de experiências sólidas de construção de autonomia. Da mesma forma, não há emancipação humana sem que a autonomia seja construída primeiro. Pensando em uma escola emancipatória dos seres humanos, a gestão democrática firma-se como condição intrínseca na construção de experiências de autonomia.

Para Freire, a gestão democrática só poder ser entendida na medida em que uma administração, sendo democrática, pauta-se em favor da autonomia. Sabemos que a autonomia somente se constitui em experiências estimuladoras de liberdade (FREIRE, 1996) e quando existirem possibilidades concretas de exercício de voz, “de ingerir, de decidir em certos níveis de poder” (FREIRE, 2015, p. 86).

Freire também percebe a contradição gritante e incoerente de uma escola que se diz democrática, portanto, constituída em uma gestão democrática, mas cujas relações entre professores, alunos e gestores dão-se dentro de moldes verticais e com estruturas de poder hierarquizadas, em que não há espaço para a dúvida, críticas e sugestões. Onde professores estão silenciados e submissos a pacotes e alunos submetidos a posição de quem deve apenas estudar, sem nada questionar (FREIRE, 2015).

Estruturas verticalizadas não favorecem as relações dialógicas, mas apenas o “antidiálogo” que, necessariamente autoritário, desvirtua a natureza ontológica do ser humano e, por isso mesmo, contradiz o processo democrático.

Em uma gestão democrática, necessária em função dos desafios brasileiros de aprendizagem da democracia, há necessidade da participação verdadeira de professores, pais e alunos, como forma de descentralizar as decisões, pois, segundo Freire (2015), é impossível fazer uma administração democrática com estruturas que só viabilizam o poder autoritário e hierarquizado. Da mesma forma, em uma perspectiva verdadeiramente democrática, é impossível pensar a formação permanente dos professores fora de um contexto de experiências de democracia e de construção de autonomia.

Por isso, entendo que a formação permanente dos professores, através de processos auto(trans)formativos, articulada-se com o desenvolvimento profissional e da instituição educativa, através da construção do PPP, já que pode instaurar uma nova lógica dentro da escola, em que a construção da autonomia dos sujeitos permite a instauração da autonomia da instituição educativa. Esta lógica diferente na formação permanente dos professores, com o foco na instituição educativa, pode permitir a construção de um novo paradigma colaborativo entre os professores (IMBERNÓN, 2011). A formação permanente centrada na discussão dos problemas da escola e na busca de soluções, junto com toda a comunidade escolar, só é possível dentro de uma lógica de autonomia e emancipação.

Da mesma forma, “a formação de sujeitos de sua história e da história de seu entorno implica o envolvimento corresponsável dos envolvidos nas decisões e no controle da construção e oferta de condições objetivas de sua formação” (MEDEIROS, 2006, p. 215). Temos aqui, então, um entrelaçamento crucial entre gestão democrática, autonomia, participação nos processos decisórios e emancipação do ser humano. Podemos compreender esse entrelaçamento em Freire:

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem com rapidez e eficiência, a ação governamental. As estruturas pesadas, de poder centralizado, em que soluções que precisam de celeridade, se arrastam de setor a setor, à espera de um parecer aqui, de outro acolá, se identificam e servem a administrações autoritárias, elitistas e, sobretudo tradicionais, de gosto

colonial. Sem a transformação das estruturas assim que terminam por nos perfilar à sua maneira, não há como pensar em participação popular ou comunitária. A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública (2001, p. 38).

Assim, o sucesso de uma instituição, que está na emancipação do ser humano, está significativamente relacionado à mobilização de todos, de maneira conjunta, de forma a dar às pessoas oportunidade de sentirem-se responsáveis pelos resultados do trabalho coletivo da escola.

O PPP, nessa perspectiva, constitui-se importante mecanismo de participação e compartilhamento de decisões, elemento de uma gestão leve e não autoritária, nem licenciosa, devido a seu poder articulador e organizador, por meio do engajamento de todos em busca de atingir os pressupostos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem, assim como soluções para os diferentes problemas da escola, fazendo com que todos tenham um sentimento de pertença ao grupo, estabelecendo-se uma “coerência comum” (VEIGA, 2003).

Como síntese histórica, o PPP permite aos seus empreendedores “mergulharem na cotidianidade, conhecê-la enquanto fenômeno histórico e epistemológico e se (re) posicionar diante dela” (CARIA, 2011, p. 102). Quando nos referimos à cotidianidade²⁴, estamos assumindo que o sujeito se coloca diante de sua vocação ontológica, a de sujeito histórico, que Freire (2011, 2013b) denomina de vocação para *ser mais*, à qual já nos referimos no primeiro capítulo deste texto.

O PPP da escola, para além de ser um mero documento, constitui-se num mecanismo de democratização, justamente porque torna possível relacionar e projetar a escola ideal com a escola real, tendo por base a inter-relação entre o presente e o futuro através da participação e responsabilização de todos. No entanto, como marco regulatório ou pressuposto legal, o Projeto Político-Pedagógico corre o risco de ser burocratizado, transformando-se em um documento pronto e acabado, já que “[...] a inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes” (VEIGA, 2003, p. 271).

O risco que se corre aqui, para além da sua burocratização, ao não pensar o PPP no terreno da cotidianidade, é o de expor "seus protagonistas à construção de

²⁴ Cotidianidade é um conceito definido por Caria (2011) como “o ambiente espaço-cultural em que ele protagoniza a sua existência material, política e simbólica, reconhecendo a educação como prática mediadora do homem, como ato de filiação simbólica, de inserção histórica, que se dá na cotidianidade” (p. 102),

modelos idealistas e/ou pragmáticos de projetos” (CARIA, 2011, p. 101). Caria define como *idealista* aquele em que só reproduz a retórica de uma educação que garanta a formação de cidadãos críticos e participativos, que consta nos documentos oficiais, mas sem comprometer com as ações para se atingir tais ideais. Por *pragmáticos*, entende o autor que são projetos que “se relacionam com a realidade apenas por pressupostos supostamente pedagógicos, tecnicistas, de teor fundamentalmente psicologizante, dispensando questões teóricas de ordem política e filosófica, para sua intervenção sobre ela”. Para Caria, projetos idealistas e/ou pragmáticos incorrem no risco do estranhamento do cotidiano a seus autores.

Em vista do estranhamento, os empreendedores do PPP podem não perceber como contraditória a dicotomia projeto real/projeto idealizado. E então, sem representar uma verdadeira síntese histórica, o PPP tem comprometida sua própria natureza.

No entanto, a cotidianidade, devido a sua característica dialética, também aliena os sujeitos em relação à sua vocação ontológica, pois possui características que impedem o sujeito de se apropriar de sua própria realidade.

O autor também reflete que, a medida que a cotidianidade se caracteriza pela repetição e padronização, as possibilidades de alienação, em relação ao sentido histórico do fazer cotidiano aumenta. Dessa forma, a cotidianidade pode ser reduzida a um “instintivo e irrefletido mecanismo de ação e de vida” (CARIA, 2011, p. 103).

Entende, ainda, o autor que o PPP, em suas proposições conceituais, sofre uma crise, tanto de sentido como de método. Isto porque, enquanto que na constituição histórica dos Sistemas de Ensino prevalece a uniformização de práticas e currículos, bem como de ações e programas, a Lei 9.394/96, que preconizou o PPP, privilegia a valorização de práticas e iniciativas. Nessa compreensão antagônica, reside a crise de sentido do PPP, já que a lei, ao mesmo tempo em que prevê a autonomia da instituição escolar, faz isso em “consonância” com os Sistemas de Ensino, aos quais as instituições educativas estão ligadas, ou seja, retira a autonomia anteriormente dada.

Somos concordantes com Caria (2011), que percebe que, apesar desta crise de sentido e método, em uma perspectiva dialética e histórica, a construção compartilhada do PPP, ou seja, o planejamento que agrega as múltiplas expressões da comunidade na busca de uma escola mais autônoma pode permitir um maior

diálogo humanizador, através da construção de uma “ambiência escolar mais humanizadora” (CARIA, 2011, p. 109) e o exercício de um controle social sobre a política educacional local.

A educação, como processo de humanização, só pode assim ser entendida em uma concepção dialética da história, em que “o futuro eclode da transformação do presente como um dado dando-se” (FREIRE, 2013b, p. 177). Ou seja, o futuro não é algo acabado, pronto, que tem de ser, mas uma possibilidade, aquilo que fazemos com o presente. (FREIRE, 2013b). Na compreensão dialética da história, mulheres e homens são muito mais que seres-no-mundo, mas seres-com-o-mundo, capazes de construir sua história, e, por isso mesmo, no uso das capacidades de valorar e decidir, tornam-se responsáveis pelas decisões que tomam, comprometendo-se com a sua condição de sujeitos históricos.

Entendo que a construção compartilhada do PPP é um movimento humanizador na medida em que permite o “diálogo, como encontro de homens, para a ‘pronúncia’ do mundo” (FREIRE, 2014a, p. 184-185). E o homem só “pronuncia o mundo”, ou seja, “só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo” (FREIRE, 2014a, p. 26).

Esse movimento de humanização, de busca por *ser mais* (FREIRE, 2014a), que é vocação ontológica do ser humano, “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade de existires” (FREIRE, 2014a, p. 105).

Devido à importância do PPP, capaz de articular a cotidianidade da escola, como elemento humanizador, que institui uma cultura democrática e dialógica na instituição educativa, acreditamos que ele não pode se constituir apenas como um postulado de ideias estranhas ao cotidiano da escola; mas deve representar, sim, um espaço de planejamento participativo da escola, de encontro de ideias, do gosto pela liberdade, de debates e de aprendizagem. É também um espaço para a ação e reflexão sobre a prática pedagógica da escola e para o planejamento de ações pedagógicas para atingir os objetivos educacionais construídos de forma colaborativa pela comunidade escolar. De forma que construção compartilhada do PPP é um espaço riquíssimo para a formação permanente dos professores de forma relacionada ao desenvolvimento da instituição educativa.

3.1.1 O Projeto Político-Pedagógico como planejamento dialógico da escola e elemento humanizador da instituição educativa

Temos assumido a ideia do planejamento como processo humanizador, através da construção compartilhada do PPP. Para podermos discorrer sobre isso, queremos, inicialmente, neste subtítulo, compreender, à luz dos autores que embasam este referencial teórico, o que significa “projetar” e, também, dar consecução às ações pensadas e planejadas.

Vasconcellos (1999) discute o significado e a importância do planejamento para a escola, quando coloca que “[...] planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível [...] o real ser comandado pelo ideal’ (p. 35)”. Para esse autor, planejar remete a querer mudar algo e acreditar na possibilidade de mudança da realidade.

O fator decisivo para a significação do planejamento é a percepção por parte do sujeito da **necessidade de mudança**. É claro que se tudo vai bem, nada há para se modificar na escola [...]. O ponto de partida é uma pergunta básica: há algo em nossa prática que precisa ser modificado, transformado, aperfeiçoado? Se não há, não se precisa de projeto. A ausência de falta, a inapetência (física e/ou intelectual), a ausência de desejo é sinal de estagnação, e, portanto, de morte (VASCONCELLOS, 1999, p. 36, grifos do autor).

Para Libâneo (2008), também, o ato do planejamento consiste na antecipação da prática, de forma a fazer previsões e programar ações, sendo essencial para os processos de tomada de decisões. Dessa forma, o planejamento da escola traduz-se em planos e projetos que são fundamentais, na perspectiva do autor, para que a gestão da escola não ocorra “ao sabor das circunstâncias” (p. 149), ou seja, de improviso, sem avaliação dos resultados. Mas o que deve ser planejado na escola? Segundo Libâneo (2008, p. 149),

A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola.

Para isso, faz-se necessário o conhecimento da realidade, a reflexão sobre ela e a determinação coletiva de coordenadas a serem seguidas por todos para que se atenda às necessidades sociais e individuais dos estudantes.

A necessidade do planejamento conjunto surge quando os diversos atores envolvidos na educação sentem a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, no sentido de mudança da realidade existente para a realidade desejada. Assim, de acordo com Veiga,

[...] o projeto político-pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado (1998, p. 12).

O PPP precisa refletir a realidade concreta da escola, considerando os vários aspectos que a determinam e não uma realidade mascarada, pois se pretende que a comunidade, ao refletir sobre sua realidade, possa trabalhar coletivamente e traçar estratégias para avançar na busca de uma educação de qualidade para todos.

Lück (2011, p. 53) aborda os objetivos da proposição do PPP, tendo em vista a promoção da participação como condição para se atingir a qualidade de ensino, os quais são:

- a) Garantir significado social às ações e práticas pedagógicas, no contexto escolar.
- b) Elevar os padrões de qualidade da organização escolar e dos resultados de seu trabalho educacional.
- c) Envolver a família e a comunidade no processo político-pedagógico escolar.
- d) Promover o sentido de corresponsabilidade e compromisso coletivo dos participantes da escola por suas ações.
- e) Estabelecer maior integração entre currículo escolar/aprendizagem dos alunos e a realidade.
- f) Criar ambiente formador de cidadania e aprendizagem de habilidades participativas.

A proposição do PPP e sua consecução compartilhada objetivam, primeiramente, proporcionar a experiência democrática nas escolas, de maneira que o exercício de [re]construção da cidadania possa ser apreendido pelas pessoas, que, no uso dessa cidadania, possam contribuir para o amadurecimento da sociedade, superando antigas práticas não democráticas tão bem articuladas e enraizadas historicamente.

No uso dessa cidadania, ao participar da construção do PPP da Escola, a comunidade desenvolve um sentimento de corresponsabilidade pela sua consecução, ou seja, todos passam a sentir-se parte efetiva e importante para que a escola atinja seus objetivos educacionais. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica

passa a ser organizada em virtude dos objetivos que a comunidade escolar conclui serem fundamentais para essa escola, deixando de ser “solta” e sem significado para a vida do estudante. Por isso, como articulador do trabalho pedagógico da Escola, o PPP possibilita que os professores trabalhem com objetivos claros, relacionados aos objetivos da Instituição; os conteúdos escolares também deixam de ser fins em si mesmos, passando a ser conectados com a vida e com a realidade dos estudantes.

Por isso, não é possível que o PPP seja aceito pela comunidade escolar como um simples documento, como ampliação da burocracia escolar ou como se estivesse desligado do cotidiano escolar; tampouco é aceitável que os gestores ignorem a importância e a relevância do PPP para a organização e democratização da Escola.

No entanto, apesar de inaceitável, muitas vezes a construção desse documento não expressa os anseios da comunidade escolar, mas, de maneira geral, tem se traduzido apenas no cumprimento de normas, ou seja, ainda é retrato da mera expressão da visão tecnicista presente em muitas escolas.

Nessa perspectiva, Veiga (2011) afirma que o projeto não pode ser algo construído e engavetado e, em seguida, encaminhado para as autoridades com a comprovação de que certa determinação do Sistema de Ensino foi cumprida. Vasconcellos (1999) também aponta essa questão como problemática central do planejamento escolar, quando afirma, por exemplo, que, com certa frequência, os professores são chamados a determinadas tarefas de preenchimento de formulários com objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, ou para participarem da discussão do PPP da escola sem, no entanto, haver um envolvimento com este projeto.

Lück (2011) argumenta que a realização de ações episódicas, que indicam a falta de visão do todo em relação aos processos educacionais, está relacionada com a falta de planejamento. A autora aponta:

Essa falta, aliás, sustenta a atuação orientada por demandas e pressões imediatistas, pelo ativismo e pela síndrome de “apagar incêndios” cuja ocorrência, aliás, é comumente considerada como sendo resultado do sistema e não da orientação e modo de agir espontaneista de pessoas, com enfoque reativo, visando resultados próximos (LÜCK, 2011, p. 83).

Assim sendo, o planejamento da escola, que deveria estar relacionado, primeiramente, à construção e, frequentemente, à consecução do seu Projeto Político-Pedagógico, permite que se supere a tendência de agir episodicamente, ou seja, em situações casuais “[...] que resultam na construção de rotinas vazias de possibilidade de superação das dificuldades do cotidiano” (LÜCK, 2011, p. 83).

Caria (2011, p. 16), ao fazer uma análise de sua trajetória como educador e gestor, afirma que, mesmo que se reconheça a existência de planejamentos escolares, o sentido burocrático dado a eles predomina sobre experiências sólidas de construção de autonomia. Ainda, para esse autor, é comum observar que o planejamento escolar se traduz, muitas vezes, em consultas pontuais e avulsas, feitas pelos gestores a alguns segmentos, bem como combinações didático-pedagógicas parciais, “fundamentalmente orais, registrada durante uma reunião de pais, professores, funcionários” (CARIA, 2011, p. 18).

Sobre essas práticas casuais e ações não pensadas e planejadas no conjunto da escola, Vasconcellos (1999) aponta que, muitas vezes, age-se mecanicamente, com o objetivo de cumprir os prazos exigidos pelas Mantenedoras ou Sistemas de Ensino, e o planejamento acaba ficando vazio de significados, sem sentido real para a escola.

O autor, também, discute alguns fatos observados nas escolas, com referência aos planos que são entregues e engavetados, quando coordenadores, orientadores e supervisores cobram exaustivamente os professores para que entreguem os seus planos: A prática do professor não leva em conta o que foi planejado; planos são copiados de livros; escolas fazem projetos e estes ficam esquecidos; escolas com belos textos na sua filosofia, no regimento, mas permanecendo com práticas contraditórias; a escola constrói o projeto, mas, com a mudança do governo, ele acaba esquecido e engavetado; a escola faz o Projeto Político-Pedagógico só porque a Coordenadoria de Educação ou Mantenedora fez essa exigência, ou como forma de “cumprir a lei”.

De maneira geral, o que Vasconcellos (1999) constata é a total descrença no planejamento. Mas por que isso acontece? Não seriam o planejamento e decorrentes planos verdadeiros mecanismos de democratização e qualificação da escola básica e, sobretudo, de organização do trabalho docente? Como uma escola pode desenvolver com coerência seu papel social sem dar a devida importância ao planejamento?

Em relação a essas ideias percebidas entre os educadores, Veiga (2011) afirma que o Projeto Político-Pedagógico é um planejamento da escola que se preocupa em instaurar uma forma diferenciada de organização do trabalho pedagógico que

[...] rompa a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (p. 14).

Apesar de constatar a descrença dos educadores no planejamento, Vasconcellos (1999) reafirma a sua importância e destaca aspectos do planejamento que podem contribuir para uma escola mais democrática, como dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo de pessoas que perfazem a escola em torno de consensos, superação do caráter fragmentário das práticas em educação, ajudar a prever e resolver dificuldades, fortalecer o grupo para enfrentamento e superação de conflitos e contradições.

O PPP, documento suleador do trabalho escolar e resultando de processos de planejamento coletivo e compartilhado, pode aglutinar e mobilizar as pessoas em torno de uma causa comum, ou seja, “[...] ser um elemento estruturante da identidade da instituição” (VASCONCELLOS, 1999, p. 61).

Devido a seu caráter coletivo, o PPP pode contribuir para a superação da imposição ou disputas individuais que são muito prejudiciais para a escola. As ideias de Veiga (2011) corroboram com esta perspectiva ao postularem que o PPP “[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias” (p. 13).

Como plano global da instituição, como instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade, o PPP é um elemento de organização e integração das atividades práticas na instituição, não devendo ficar basicamente no nível filosófico nem no nível de constatações sociológicas de um diagnóstico. (VASCONCELLOS, 1999).

Talvez a problemática do planejamento esteja, necessariamente, no olhar burocrático sobre ele lançado, próprio da racionalidade técnico-instrumental, como já refletimos anteriormente, baseados em Caria (2011). Ao contrário disso, queremos assumir posicionamento de oposição a este ideário muito presente no pensamento

pedagógico brasileiro e extremamente conservador de planejamento, como algo burocrático, de natureza instrumental.

Queremos sim, lançar um olhar para o ato de planejar como um conjunto de ações teóricas e práticas que assumem uma natureza dialógica e humanizante, na medida em que permitem aos sujeitos, enquanto históricos, ser-no-mundo e com-os-outros. Como nos diz Paulo Freire (2014a, p. 93), “a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra, a mais oca, mitificante. É práxis²⁵, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

O planejamento, de forma compartilhada e dialógica, é um processo que, enquanto reflexão-ação, possui uma dimensão teórica e prática. Para Freire (1988, p. 17), esta capacidade de atuar, operar e também de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, que se relaciona com a sua capacidade de refletir, faz do ser humano um ser da práxis. Por isso, a construção compartilhada do PPP é um movimento humanizador da instituição educativa. Porém, para percebermos isso, faz-se necessária a mudança no “olhar sobre” a instituição educativa.

Este mesmo olhar, que rompe com a perspectiva instrumental e burocrática no cotidiano escolar, Freire (1997) lança para os processos formativos permanentes docentes. E mostra-nos que não é possível pensar a formação permanente dos professores sem nos reportarmos à dialeticidade entre prática e teoria, que deve ser plenamente vivida nos contextos da formação.

Segundo o autor, o “desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática” (1997, p. 71) pode levar à compreensão distorcida da prática e da teoria. Uma das maiores expressões dessas distorções entre teoria e prática dá-se na forma dos *pacotes*²⁶, que desconsideram que o saber produzido em determinado contexto não pode ser superposto ao saber gerado na prática de outro contexto.

²⁵ Práxis é um conceito muito presente na obra de Freire. Segundo Rossato (2010, p. 325), “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”. É uma síntese entre teoria-palavra e ação.

²⁶ Freire se utiliza desta expressão no livro *Professora sim, tia não*, como forma de marcar posição diante das políticas públicas para educação que frequentemente são promovidas por técnicos, que pretendem transformar a educação, propondo que os professores executem a inovação elaborada pelos outros.

Para romper com essa lógica instrumental, com essa visão mecanicista do mundo, Freire (1997) propõe um novo olhar aos processos de (auto)formação através da prática dos círculos de pais e professores, os círculos dialógicos, que se davam em um contexto teórico em que se procurava a razão de ser das coisas. Para Freire, “os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se em realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente” (1997, p. 74). Da mesma forma, contundentemente, Freire (2001) critica as “formações de férias”, nas quais se insiste no discurso sobre a teoria, tendo por base que os professores irão pôr em prática tal teoria, durante o ano letivo.

Sobre o planejamento, enquanto movimento humanizante da instituição educativa, somos concordantes com Caria (2011, p. 106-126), que expõe alguns princípios subjacentes ao ato de planejar, como: planejar é pronunciar o mundo para modificá-lo; planejar é um ato dialógico e humanizador; planejar propicia importantes vivências educativas; planejar é integrar a escola à realidade local; planejar é compreender que outro mundo é possível; planejar é produzir sentido para o caminhar da comunidade escolar; e planejar é reiterar a natureza plural e democrática da escola.

Planejar é uma postura de ser no mundo, que é muito mais que ser-no-mundo. É também um ser-com-os-outros. Como ser no mundo, o ser humano se tornou uma

[...] Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 1996, p. 18).

Como ser-no-mundo, que sonha, toma decisões, avalia, rompe, estabelece valores, o ser humano é também um ser que anuncia sua palavra, uma vez que, “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, implicando num permanente diálogo com o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo” (FREIRE, 2014a, p. 108). Dessa forma, planejar é, também, pronunciar o mundo, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas no trabalho, na ação-reflexão” (Ibid, p. 108).

Planejar, enquanto ação-reflexão-ação, é ato dialógico e, por isso, humanizador. Enquanto um elemento que permite a dialogicidade e espaço para as pessoas refletirem sobre os desafios, medos, anseios, sonhos, limites e possibilidades, a construção compartilhada do PPP permite que a escola se comprometa com a realidade histórica em que está inserida.

Permite, também, o sentimento recíproco de comprometimento²⁷, da instituição educativa com as pessoas, e das pessoas com a instituição educativa.

O planejamento do PPP, ao mesmo tempo, é a sistematização da palavra da escola, num processo de imbricação coletiva das pessoas com a escola, em que se possibilita a construção da autonomia de cada um e, como consequência disso, passa-se a ter uma instituição educativa mais autônoma. Sujeitos autônomos são fundamentais para que a escola se constitua enquanto tal, pois, segundo Freire, uma escola autônoma constitui-se entre sujeitos autônomos. Além disso, como afirma Caria (2011, p. 111)

A participação no planejamento da escola permite, ao envolvidos, ampliar os seus níveis de autonomia pessoal, já que favorece o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens e habilidades sociais, como, por exemplo, aprender a conviver com a diferença, a valorizar o conflito e a pluralidade de ideias, a aprender a se comunicar e a interagir com os outros, a decidir em grupo e a valorizar o saber social.

Assim, a participação no planejamento da escola permite à comunidade escolar, na vivência da experiência democrática, outras experiências educativas, além de integrar a escola à realidade.

Por isso, assumimos que o planejamento da escola deve acontecer na medida em que a comunidade escolar sonha e acredita que outro mundo é possível. Dessa forma, trabalhamos, aqui, dentro de outra lógica humana, outra racionalidade, que permite que caminhemos outro caminho. Assim, planejar é também fazer o caminho caminhando, como escreve Freire. Ao planejar e construir compartilhada e cooperativamente o PPP, a comunidade escolar caminha no sentido de caracterizar

²⁷ Freire (1988) destaca a capacidade de comprometimento como a capacidade de agir e refletir. Segundo ele, “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 sua própria criação; um ser é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se” (1988, p. 17). Esta capacidade de atuar, operar e transformar a sua realidade, de acordo com o que foi proposto, com o que foi refletido, torna o homem e a mulher seres de práxis. (FREIRE, 1988). Este compromisso, que é algo intrínseco à existência do ser humano, só existe no engajamento com a realidade.

os aspectos que definem uma identidade política e pedagógica para a instituição educativa. No entanto, como nos alerta Caria (2011, p. 117),

É importante observar que a identidade política e pedagógica da escola não se dá pela simples adesão a determinadas concepções teóricas retiradas de documentos referenciais publicados pelo MEC (*Ministério da Educação e Cultura*) ou ainda livros específicos. A escola alcança traços identitários mais nítidos quando se põe a problematizar a sua prática e a investigar quais as verdadeiras concepções que estão impregnadas no corpo escolar durante as suas práticas pedagógicas, administrativas e políticas.

Mas, qual seria o sentido da ampliação da participação nos processos decisórios na escola a partir da construção e consecução compartilhada do Projeto Político-Pedagógico da escola? Ou melhor, que importância e relevância existem no ato de decidir?

Não podemos falar em poder da decisão, em poder da palavra, sem nos reportarmos ao grande educador Paulo Freire, que, apesar de não se referir diretamente ao Projeto Político-Pedagógico, sempre acreditou na transformação da sociedade através da educação, opondo-se à visão mecanicista da história, assumindo uma compreensão dialética, em que a história é uma construção, uma possibilidade, não algo que simplesmente está dado. Diferente da compreensão da história como algo inexorável, Freire (2013b) compreende o cotidiano como algo possível de ser problematizado. Para ele, esta perspectiva coloca sobre homens e mulheres “a questão da responsabilidade na história” (2013b, p. 178).

Por isso, a participação não pode ser fictícia, mas deve acontecer no poder da decisão, enquanto exercício livre e responsável de sujeitos autônomos, destacando a centralidade da ação comunicativa e práticas reflexivas e emancipatórias, adotando uma postura dialética de organização educativa e cultural. Segundo Freire (2014a, 2015), as estruturas administrativas centralizadoras, que acabam por ser autoritárias, não permitem que se instaurem processos de tomadas de decisão coletivas. Isto implica diretamente no processo de construção da autonomia, pois, segundo Freire, a autonomia se constrói em processos de decisão: “É decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 1996, p. 106); e um processo assim só pode se constituir, envolvendo, no caso da Escola, toda a comunidade escolar.

Não existe democracia sem participação e não existe participação sem amplos processos que assegurem a todos o direito de “dizer a sua palavra” (FIORI [Prefácio], FREIRE, 2014a). Isto porque, ao dizer a sua palavra, o homem se faz,

assumindo conscientemente a sua condição humana. A educação humana reproduz esta estrutura dinâmica e dialética de produção do ser humano histórico. Para Fiori (in Freire, 2014a, p. 8), “para o homem, produzi é conquistar a sua forma humana”.

Assim, os processos dialógicos, através da construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico, são essencialmente humanizantes. Esse processo de humanização dá-se no fato de que dizer a palavra é, essencialmente, dialogar e o diálogo²⁸ implica a instauração do mundo do homem. “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transformando-as; não é só pensamento, é ‘práxis” (FIORI [Prefácio], FREIRE, 2014a, p. 26). A escola precisa ser um espaço de humanização, já que não nascemos humanos. Como membros de uma espécie, carregamos características biológicas que nos identificam, mas que, por si só, não nos humanizam.

Assim, as decisões em uma escola que se pretende constituir democrática, devem envolver a todos, já que “a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração” (FIORI [Prefácio], FREIRE, 2014a, p. 26). E as responsabilidades, advindas das decisões tomadas, passam a ser compartilhadas por todos.

Mas, não podemos ignorar que vivemos em uma sociedade profundamente marcada por suas heranças autoritárias, fortemente influenciada pela racionalidade técnico-instrumental. Nossas experiências democráticas são extremamente recentes e as pessoas não aprenderam a dizer a sua palavra. Por isso, é necessário que façam o exercício da pronúncia da palavra, pois a autonomia não se constitui sem isto.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico é uma política da Gestão Escolar, verdadeiramente comprometida com os ideais democráticos, que não centraliza o poder da palavra, mas que, comprometida com a formação de sujeitos autônomos, utiliza os espaços coletivos para que todos juntos construam o Projeto da Escola.

²⁸ Para Henz (2012, p. 13), dialogar é um processo em que todos se permitem pensar em voz alta, sabendo-se questionáveis em suas ideias e disponíveis para escutar o outro. Segundo o autor, “no diálogo solidário, na escuta sensível, na amorosidade, todas e todos podem ir aprendendo/transformando condições para ser mais, dizendo a sua palavra como denúncia de um mundo com relações opressoras e desumanizadoras, mas também enquanto pronúncia transformadora desse mundo, através da fala, do trabalho, da ação-reflexão” (HENZ, 2012, p. 13).

O movimento dialógico em que toda a comunidade escolar se envolve no planejamento da Escola, através da construção compartilhada do PPP, permite amplas experiências democráticas, de exercício da palavra e do poder decisório, em uma sociedade acostumada a delegar amplos poderes a representantes, que, muitas vezes, mostram-se descompromissados. Através da Escola, podemos aprender formas de democratizar a democracia, ou seja, tornar a democracia mais participativa. Assim, a participação na elaboração e na consequente consecução compartilhada do Projeto Político-Pedagógico permite o desenvolvimento da autonomia pessoal e, através deste, um maior controle social sobre a política educacional (CARIA, 2011).

3.2 A participação como princípio básico na construção e consolidação de uma escola democrática

Ao tomar a frase educação e democracia como objeto de minha curiosidade, devo me colocar uma primeira questão: que queremos dizer quando dizemos educação e democracia? [...] Educação para a democracia, educação e experiência democrática, democracia através da educação. Não há dúvida, por outro lado, de que a frase sugere outra indagação: é possível ensinar democracia? Que significa educar para a democracia? (FREIRE, 2013, p. 232).

Esse pensamento tem-nos acompanhado e estimulado em nossas reflexões. Seria possível ensinar e aprender democracia? E, se possível, como possibilitar isto? Freire mesmo, com base em sua experiência como secretário da educação da cidade de São Paulo, reconhece que tal objetivo para a escola pública demanda estruturas leves e uma gestão também caracterizada por estruturas democráticas e democratizantes.

No entanto, são várias as concepções acerca de como deve ser a gestão de uma escola. Apesar de nos encaminharmos para uma mudança paradigmática, como Luck (2011) sustenta, há a presença da concepção mecanicista da história (FREIRE, 2013a), que, nos gestores, traduz-se na verticalização e centralização das decisões que são tomadas. Seguramente que o pensamento mecanicista tem “governado” e estabelecido a lógica de organização e gestão dos Sistemas de

Ensino e suas subordinadas menores, as escolas e, também, professoras e professores, como muito bem pudemos avaliar e compreender em pesquisa recente que fizemos (ROBAERT, 2012).

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções sobre qual deve ser o papel da escola e que tipo de ser humano se deve ajudar a construir para a vida em sociedade. A visão técnico-científica e as diversas concepções que giram em torno de uma visão sociocrítica (LIBÂNEO, 2008) divergem em múltiplos aspectos.

A administração escolar, quando respaldada pelo ideário neoliberal e na perspectiva capitalista, com claros princípios fordistas de divisão do trabalho, é denominada por Libâneo (2008) como técnico-científica. Quando pautada nas práticas democráticas e participativas, o mesmo autor a denomina de sociocrítica.

As práticas administrativas da visão técnico-científica são influenciadas pelos mesmos princípios de quem administra uma fábrica. Nessa visão, a escola é neutra e deve funcionar de forma prática e racional, cada um exercendo a sua função, como em uma linha de montagem e, ao final, temos o nosso “produto”. Para alcançar eficiência, predomina o planejamento e organização para alcançar melhores índices de eficácia. As decisões são centralizadas na figura do diretor e há alto grau de hierarquização de funções. Também, tudo o que a escola e os professores precisam fazer, ou seja, o papel e a função que cada um deve desempenhar já estão previamente estabelecidos.

Diferentemente da abordagem técnico-científica de gestar a escola, as concepções relacionadas a uma linha mais sociocrítica concebem a escola como um espaço não neutro, não passível de ser observado de fora e ser entendido de forma objetiva, pois é formado por pessoas, ou seja, o espaço escolar é construído pelo coletivo de pessoas que a constituem, envolvendo professores, estudantes, pais e funcionários. Nessa visão, prevalecem formas democráticas de gestão, com processos coletivos e participativos de tomada de decisões e há práticas de natureza cooperativa. Daí decorre que professores, estudantes, pais e gestores tornem-se sujeitos históricos, isto é “[...] sujeitos capazes de intervir conscientemente e coletivamente nos objetivos e nas práticas de sua escola, na produção social do futuro, da comunidade, da sociedade” (LIBÂNEO, 2008, p. 160).

Paro (2011), na mesma perspectiva, estabelece diferenças nítidas entre os princípios administrativos e o conceito mais abrangente de gestão. O autor percebe

que, embora existam muitos defensores da aplicação dos princípios de administração de uma empresa na escola, há uma diferença clara entre eles. Para isso, argumenta que as empresas, embora ofereçam produtos diferentes, têm, como objetivo final, o lucro; por isso, podem seguir os mesmos princípios administrativos, mesmo que adotando técnicas diversas e relacionadas à especificidade dos seus produtos. Entretanto, na escola, não é possível a aplicação dos princípios da administração tais como aplicados em uma empresa, já que a preocupação central da escola é ajudar na auto(trans)formação do cidadão crítico, autônomo e atuante em sociedade, um cidadão “sujeito do desenvolvimento da sua personalidade” (PARO, 2011, p. 37).

A escola tem objetivos muito diferenciados dos de uma empresa tipicamente capitalista e, logo, o que torna uma empresa eficiente não é capaz de atingir os mesmos objetivos em uma escola. Apesar disso, esse modo equivocado de ver a administração da escola, sob o prisma da empresa mercantil, continua muito presente nas políticas públicas.

Lück (2011) aborda as mudanças que vem ocorrendo no meio educacional na perspectiva do que vem chamando de mudança paradigmática. Citando Capra (1993, p. 13), a autora entende que um paradigma “[...] significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam determinada visão da realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza” (p. 34), ou seja, o paradigma é um conjunto de ideias que estabelece um modo de ser e pensar coletivo, dentro de um determinado contexto. Assim sendo, entender a mudança paradigmática emergente é importante para o gestor compreender o que se espera da sua atuação no novo contexto social e econômico, e as relações que esta tem com as decisões que se tomam na escola e com o caráter democrático e participativo dessas decisões. Isso coloca o PPP da escola no centro de tudo o que se faz no espaço escolar, inclusive na capacidade de articular a formação permanente dos professores com a cotidianidade escolar.

Além disso, não é mais possível, diante da crescente complexidade das organizações e dos processos sociais que nelas ocorrem, que estas sejam orientadas pela visão técnico-científica, que as concebe como máquinas e as pessoas que nela atuam como componentes dessa máquina, controlada de fora para dentro (LÜCK, 2011).

Percebe-se que, muitas vezes, ao mesmo tempo em que as práticas da escola permanecem num paradigma técnico-científico, as instituições procedem com uma simples mudança terminológica, sem, no entanto, haver mudança das práticas que efetivamente ocorrem na escola. Proceder com uma simples mudança terminológica não garante à instituição uma ampliação da visão de administração para gestão. Para isso, é necessário um novo entendimento de organização educacional, que não substitua o de administração, mas que supere o enfoque fragmentado.

O conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto: abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não considerada pelo conceito de administração, e, portanto, superando-a (LÜCK, 2011, p. 55).

Na administração, em que predomina a centralização da autoridade e da responsabilidade pela tomada de decisões na pessoa do diretor escolar, predomina um distanciamento entre os que formulam as políticas educacionais e programas escolares e os que executam essas políticas.

Para Lück (2011, p. 78) “[...] essa centralização ocorre acentuadamente em organizações burocratizadas, com minuciosa divisão de tarefas e delimitação rígida de hierarquia, dentre outros aspectos”. Esse distanciamento tem provocado uma série de problemas, como a instituição de políticas públicas que desconsideram a heterogeneidade das escolas, bem como as desigualdades sociais, culturais e econômicas que marcam profundamente nossa sociedade; a falta de percepção das necessidades reais; as generalizações que se despreocupam com a realidade concreta e a burocratização e hierarquização de controles (LUCK, 2011).

Tal visão, de que a todas as escolas são aplicáveis às mesmas políticas públicas, como por exemplo os encontros de formação de professores com vistas a revisão de conhecimento técnico, demonstra falta de compreensão da complexidade das relações que se estabelecem nas escolas, caracterizadas por um conjunto de percepções e práticas que, juntas, formam uma cultura escolar que marca profundamente cada instituição, ou seja, as escolas são marcadas pela heterogeneidade e não pela homogeneidade com que são tratadas. Tal postura faz com que os Sistemas de Ensino sejam incapazes de compreender os problemas

reais de cada instituição, impossibilitando, também, a aplicabilidade eficiente das políticas públicas.

Diante da grande ineficiência e ineficácia do antigo modelo de administração escolar, o paradigma da gestão propõe a descentralização das decisões, trazendo para a escola uma experiência democrática de partilha de responsabilidades através da participação de todos nos processos de tomada de decisão. Isso acarreta uma profunda mudança na forma de se ver e entender a gestão da escola, onde os processos de descentralização ocorrem através da participação da comunidade na elaboração e implementação compartilhada do PPP, permitindo que se construa o entendimento coletivo de que a educação é uma responsabilidade de todos.

Mas, quais seriam os fundamentos da necessária democratização de nossa sociedade, que justificam a luta em prol da também democratização das instituições, como a educativa? Qual seria o sentido da construção compartilhada do PPP? Qual o sentido de assumirmos a importância da participação com engajamento de professores, pais e alunos no planejamento da escola?

Podemos entender o sentido da democratização da escola e, para tanto, da construção compartilhada do PPP com a obra de Paulo Freire, que nos remete à luta pela democratização, luta que é “dos seres humanos pelo *ser mais*. Pela superação dos obstáculos a real humanização de todos. Pela criação de condições estruturais que tornem possível o ensaio de uma sociedade mais democrática” (2013b, p. 252-253, grifo do autor). Com a obra esperançosa de Freire, podemos entender a necessidade da democratização das instituições para a humanização de nossa sociedade.

A existência humana não se dá fora de sua continuidade, ou seja, fora da história. História que não é marcada por uma passagem descomprometida dos seres humanos pelo mundo, mas sim pela transformação do mundo pelos seres humanos. E “estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2013a, p. 32). Assim, a transformação do mundo é tarefa de muitas mãos, é trabalho coletivo e tarefa solidária e esperançosa.

A transformação do mundo só é possível pelos seres humanos. Diferentemente dos outros animais que vivem no suporte, não apenas se adaptando a ele, os seres humanos não apenas vivem no suporte, mas nele se sabem e o transformam para suas necessidades. O ser humano, historicamente, sempre agiu no sentido de transformar o seu mundo. Por isso, criou a agricultura, as cidades, a

linguagem escrita, os instrumentos tecnológicos que se tornaram extensões do seu corpo e que ampliaram as suas possibilidades.

Um ser assim, tão determinado, inacabado e consciente de seu inacabamento, não poderia ter um comportamento diferente do que o de lutar para ser sujeito, negando veementemente a condição de objeto. O fato de se perceber no mundo, com o mundo e com os outros, coloca o ser humano em posição de responsabilidade com este mundo.

Retomamos novamente Freire, para o qual a presença humana no mundo “não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (1996, p. 54). Na construção do mundo que temos hoje, homens e mulheres foram sujeitos das transformações com as quais se inscreveram na história. E isso representa mais do que ideologia, mas um imperativo existencial e histórico, pura necessidade ontológica do ser humano.

Na busca de ser mais, a transformação do mundo só é possível ao sujeito e não ao objeto. E essa necessidade de transformar o mundo, produz a necessidade de o ser humano decidir, optar, romper. Esses processos de decisão, por sua vez, inscrevem o ser humano no mundo e instauram a história como possibilidade e não determinismo histórico. Com Freire (2013a), marcamos posição no nosso entendimento da necessidade da democratização das instituições e da sociedade:

Não podemos assim renunciar à luta em favor do exercício de nossa capacidade e de nosso direito de *decidir* e de *optar*, de *romper*, sem os quais não podemos reinventar o mundo. É neste sentido que me parece de fundamental importância a insistência sobre a compreensão da História como *possibilidade* e não como *determinismo*. É impossível entender a história como tempo de possibilidade sem o conseqüente reconhecimento do ser humano enquanto ser da *decisão*, da *ruptura*, da *opção* sem cujo exercício não há como falarmos em *ética* (FREIRE, 2013a, p. 37).

A obra do grande educador brasileiro segue nos orientando e também questionando permanentemente. Seria possível ensinar democracia? Seria possível criar instituições mais democráticas? Freire acredita que sim, mas que tal feito “não é tarefa para quem se desencanta da terça para a quarta-feira somente porque as nuvens ficaram pesadas e ameaçadoras” (2013b, p. 245). Ou seja, assumimos que a democratização das instituições é processo que precisa ser vivenciado de forma permanente para ser aprendido.

A aprendizagem da vivência democrática e tolerante é processo possível, “para isso, contudo, é preciso testemunhá-la” (FREIRE, 2013b, p.244), fora do que não é possível a aprendizagem da democracia. Sem o testemunho, também não se dá a aprendizagem da tolerância. Reiteramos o pensamento objetivo de Freire, no qual nos referenciamos:

O que quero dizer é que o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso *sobre* a democracia, não raro contraditado por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (Ibid, p. 244-245).

Uma sociedade como a nossa, historicamente marcada por curtos e breves períodos de relativa democracia, assolada por abissais desigualdades e atos de profunda intolerância, não pode se democratizar sem que se enfatizem as experiências respeitadas de liberdade. Mais do que isso, que se crie o gosto pela liberdade, que “faz parte da natureza mesma de mulheres e de homens, faz parte de sua vocação para *ser mais*” (FREIRE, 2013b, p. 241, grifos do autor). Por isso mesmo, não é possível a aprendizagem da democracia pelo discurso sobre a mesma, ainda mais quando o discurso é contraditado por comportamentos autoritários, práticas extremamente danosas para uma democracia incipiente como a nossa.

Acredito no potencial transformador da escola, mas percebo, contudo, que o que Freire aponta é muito verdadeiro, e que “a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p. 67). A democratização da sociedade é trabalho de todos, mas acreditamos no potencial pedagógico do testemunho vivencial da democracia nas escolas.

No entanto, esse sonho pela democratização da escola, da qual entendo que o planejamento coletivo da escola, através da construção compartilhada do PPP, é expressão máxima, tem que ser compreendida enquanto processo que representa um grande desafio para diretores, professores, pais e demais integrantes da comunidade escolar, visto que qualquer escola não tem como negar o instituído.

Assim, apesar de nos parecer uma perspectiva promissora, no sentido de a comunidade escolar ter maior ingerência sobre os rumos da política educacional local, com a conseqüente transformação da escola em um espaço realmente democrático, há muitos desafios pela frente, “nuvens ameaçadoras”, nas palavras de

Paulo Freire, mas que não nos fazem deixar de sonhar e esperar, pois não temos como abandonar a exigência ontológica.

Esse entendimento demarca nosso posicionamento com Freire, de que o planejamento dialógico e colaborativo da escola, através da construção compartilhada do PPP, está relacionado com uma realidade democrática e cidadã, o que pressupõe a participação de todos na elaboração do documento que retrata essa escola.

Portanto, quando abordamos a construção compartilhada do PPP, precisamos entender que nos reportamos, obrigatoriamente, a estruturas leves de gestão e ao poder compartilhado pela comunidade escolar, ou seja, referimo-nos a uma gestão democrática da escola pública. Dessa feita, a democracia participativa é impreterível. Isso porque, na democracia participativa, professores, alunos e pais se tornam sujeitos do ato de organizar-se, pois a democracia precisa ser vivida, falada, através da pronúncia do mundo, o que envolve uma participação direta nas decisões que se tomam na escola. Aprendemos com Freire que:

Ninguém vive plenamente a democracia sem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito de também de atuar (1997, p. 88).

A instituição educativa é, nessa perspectiva, *locus* de produção de discursos, regras e ações (LIMA, 2009), pois não há outra forma de se aprender a decidir e a participar, sem que seja decidindo e participando (FREIRE, 1996).

Com Freire, aprendemos sobre o papel da escola na aprendizagem do gosto pela vivência democrática:

É preciso que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 1997, p. 89).

Para Freire (1996), o domínio da decisão, da opção e da ruptura instaura a necessidade da responsabilidade, pois “faz parte do processo de aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir [...] Por isso é que a decisão é um ato responsável” (FREIRE, 1996, p. 106). Quando se decide, opta-se,

passa-se, naturalmente, a se assumir a responsabilidade pela opção que se faz. O que torna também o processo de tomada de decisão um processo extremamente ético.

Por isso, entendo que o processo de participação direta de pais e professores nos processos decisórios da escola, enquanto movimento democratizante, pode desenvolver, em todos, o sentimento de corresponsabilidade, trazendo grandes benefícios para a escola.

No entanto, essa participação pode, muitas vezes, estar sendo mascarada pelos gestores (administradores?), pois existe a tendência de se modernizar práticas mudando-se meramente a nomenclatura, sem, contudo, mudarem-se as concepções que levam a tais práticas e, por isso, elas continuam as mesmas. Assim, o que pode acontecer é que a participação seja manipulada de modo a atender às exigências legais e como forma de promover legitimidade a decisões já tomadas anteriormente por um grupo menor. Lück (2011, p. 24) aponta que

[...] realizam-se reuniões, debates, seminários em que são apresentadas para discussão questões a partir de decisões e ideias já formadas antecipadamente a respeito, ou então que se tem a oportunidade de falar à vontade, de exercer o “direito de voz e opinião” sem esforço pelo aprofundamento da compreensão sobre as questões tratadas e pela construção de compromissos coletivos em torno delas.

Então, é importante ficar claro que a simples discussão ou expressão do aval por decisões já tomadas não confere caráter democrático a uma instituição, muito pelo contrário, apenas salienta a resistência à mudança e falta de gestão articuladora competente, o que Cardoso (1995, apud LÜCK, 2011) denomina de pseudodemocracia.

Freire (2015), na obra “Política e Educação”, aborda a inibição total e a falsa participação de pais e professores nas escolas de uma forma geral. O grande educador refere-se, aqui, à sua experiência como secretário da educação do município de São Paulo, durante o governo de Luísa Erundina²⁹, quando encontrou um quadro de uma administração centralizadora, hierarquizada e engessada, incapaz de estimular a democracia diante da tradição autoritária de nossa sociedade.

²⁹ Luísa Erundina foi a primeira mulher eleita prefeita da cidade de São Paulo, no período entre 1989 e 1993, eleita pelo Partido dos Trabalhadores.

Para o autor, “era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola [...] com estruturas administrativas que só viabilizam o poder autoritário e hierarquizado” (FREIRE, 2015, p. 87), razão pela qual iniciou a discussão da descentralização das decisões, priorizando os Conselhos Escolares e o exercício de ter voz, de ingerir, “de decidir em certos níveis de poder” (ibid, p. 86) de pais e professores.

O fato da principal característica da gestão democrática ser, muitas vezes, banalizada pode estar relacionado aos diferentes significados atribuídos à participação de professores, pais e gestores.

Lück (2011) aponta que, realmente, em muitas circunstâncias, os professores têm sido chamados a participarem, como em atividades extracurriculares, por exemplo; ou, ainda, para decidir sobre problemas apontados pela direção da escola, “[...] cujas soluções alternativas são sugeridas pela própria direção, servindo a assembleia para referendar tais decisões” (LÜCK, 2011, p. 32). Nesse caso, a autora salienta que se trata de participação passiva, que pode até trazer resultados imediatos benéficos, mas que, em longo prazo, produz resultados altamente negativos que deterioram a cultura organizacional da instituição, pois: a) destroem as possibilidades de colaboração; b) promovem o descrédito na direção; c) geram desconfiança e insegurança; d) destroem as sementes de participação que passam a se sentir usadas e negar o processo e a legitimidade deste. Ao contrário dessa prática, o que se espera é uma participação efetiva em que

[...] os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares (LÜCK, 2011, p. 33).

Uma participação que precisa acontecer não de forma passiva e na forma do que a autora aponta ser participação como presença. Nessa forma de participação, por exemplo, professores trabalham meramente por obrigação e, quando podem, “escapam” do seu trabalho; pais atuam nos Conselhos Escolares somente atendendo à solicitação da direção da escola e validando seus atos; estudantes vão para a escola por obrigação ou por determinação de seus pais. Percebe-se que o que ocorre efetivamente quanto à participação é que os sujeitos envolvidos agem sem intencionalidade de contribuir para o sucesso da escola, e esta permanece na

inércia, com as mesmas dificuldades, limitações e desafios. Portanto, o que conta é apenas a presença física da pessoa e, nesse sentido,

[...] evidencia-se, pois, a significação inadequada e falsa de participação, nesse entendimento, que considera a presença física, o estar presente, como o bastante para que a pessoa seja considerada participante. Deixa-se de considerar o que o termo em si pressupõe, além de fazer parte de, a ação efetiva de contribuição para o desenvolvimento da organização ou unidade social (LÜCK, 2011, p. 37).

Muitos, também, acreditam que oportunizar espaço para que as pessoas expressem suas ideias e opiniões sobre determinado assunto, a possibilidade de se falar sobre o que se sente é uma característica da participação. Um olhar mais perspicaz, no entanto, pode elucidar situações muito contraditórias na escola: as pessoas falam e expressam o que pensam, mas sobre algo que já está decidido e, portanto, já é apresentado como algo pronto e acabado. Assim, muitas vezes, tende-se a considerar boa uma reunião na qual o maior número possível de pessoas se sentiu à vontade para se expressar, e o grau de participação é medido pela quantidade de “falas” e “contribuições”; mas o que realmente ocorre, no entanto, é que essa participação termina por aí. As decisões já foram tomadas e todos ajudam a referendar o que já havia sido anteriormente decidido, sem participar efetivamente da construção de uma proposta, apenas da discussão da implementação de uma proposta pronta e unilateral.

Uma forma muito comum de participação nas escolas são os Conselhos Escolares, nos quais a maneira de participação dá-se por um sistema de representatividade. Ou seja, a comunidade escolar delega a determinados representantes, escolhidos mediante voto, o direito de traduzir e expressar o que “sentem” em um Conselho específico onde são debatidos os problemas da escola. Grêmios estudantis, por exemplo, são representações colegiadas de estudantes; a própria forma de escolha de diretores, através do voto direto, também é uma forma de delegar a alguém a função de representação da maioria.

No entanto, percebe-se que a simples eleição de diretores e dos membros do Grêmio Estudantil, assim como dos Conselhos Escolares, não garante a institucionalização da democracia e a gestão democrática na escola; ou seja, o conceito de participação e de gestão democrática é muito mais amplo e complexo e pode, talvez, ser mais devidamente expressado pelo que Lück (2011) denomina de participação como tomada de decisão e participação como engajamento.

Essas formas de participação implicam partilha de poder, ou seja, a gestão é partilhada e, por isso, deve ser participativa e coletiva. No entanto, percebe-se, ainda, a participação como tomada de decisão, que, apesar do maior grau de participação nas decisões e democracia, ainda persiste grande preocupação com a resolução de problemas já anteriormente estabelecidos pela direção da escola. Lück (2011) manifesta-se acerca das principais limitações dessa forma de participação:

Não se discute, muitas vezes, por exemplo, qual o papel de todos e de cada um na vida da escola, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão; que outros encaminhamentos poderiam ser adotados de modo a obter resultados mais significativos. Portanto, sem tais questionamentos, e o compromisso com o encaminhamento de ações transformadoras, pode-se sugerir que a tomada de decisão fica circunscrita e limitada apenas a questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, condição fundamental para que as pessoas envolvidas se apropriem das ideias orientadoras das ações e, ao realizarem-na, o façam a partir da compreensão a respeito do que as ações representariam e quais as implicações quanto ao seu impacto sobre os processos sociais e educacionais da escola (p. 45).

Todas as formas de participação já elencadas e discutidas geram uma forma equivocada de perceber e entender a democracia. Na verdade, percebe-se uma falsa impressão de democracia, que pode ser entendida dessa forma, pois, muitas vezes, o PPP da escola não se encontra no centro das decisões que são tomadas na escola, gastando-se muito tempo para se resolverem problemas imediatos e de relevância secundária, criando-se uma falsa impressão de processos democráticos na escola.

A melhor forma de participação, que confere maior grau de legitimidade às decisões que se tomam na escola é a participação por engajamento (LÜCK, 2011), que implica o envolvimento em todos os processos sociais, na consecução compartilhada de decisões e o envolvimento total na busca dos resultados pretendidos, sempre tendo como aspecto fundamental e elementar o PPP da escola.

A participação efetiva de todos na construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico da escola é fundamental, pois

[...] o projeto pode se tornar um documento inerte se não houver o envolvimento continuado das pessoas. São as pessoas que, na qualidade de atores sociais, dão vida aos projetos, desenvolvendo atividades várias, e mobilizando, nesse sentido, as estratégias que se lhes apresentam como conducentes à realização das tarefas a executar (ALARCÃO, 2011, p. 101).

Diante disso, a escola democrática, efetivamente participativa é inteligente e reflexiva, pois se constrói continuamente, “[...] decide o que fazer em cada situação específica e registra o seu pensamento no projeto educativo que pensa para si” (ALARCÃO, 2011, p. 97). A promoção da participação permite que todos contribuam para a busca dos objetivos educacionais da escola, que é a de tornar as aprendizagens dos estudantes mais eficazes.

Os conceitos de participação da equipe de gestores de uma instituição estão intimamente ligados às práticas que efetivamente se desenvolvem na escola, conforme verificamos em pesquisa realizada em uma escola de educação básica na cidade de Três Passos – RS. (ROBAERT, 2012). Os pais, por exemplo, podem ser chamados a participar “[...] para tratar de questões periféricas da vida escolar, como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola ou ainda acompanhar os filhos quando eles apresentam problemas de comportamento e/ou aprendizagem” (LUCK, 2011, p. 74), fazendo com que estes não participem nem se sintam efetivamente corresponsáveis pela escola e pela aprendizagem dos filhos, limitando-se a participações esporádicas e episódicas. No entanto, esse tipo de participação, como presença apenas, pode ser considerado ideal e democrático pelos gestores, quando na verdade não o é, como já referido anteriormente.

Paro (2011) também questiona a forma como acontece a participação dos pais nas escolas, sinalizando que:

[...] é preciso ter claro desde o início que, quando se recomenda ou se reivindica a participação da comunidade na escola pública básica, não se está adotando um conceito estreito de participação que o identifica à simples ‘ajuda’ dos pais ou responsáveis na manutenção da escola [...]. Também não se trata de enxergar a participação da comunidade como forma de envolver os pais na execução de serviços de manutenção, fazendo reparos de móveis ou equipamentos ou procedendo à pintura e conservação do prédio escolar. Certamente que nada proíbe que os pais se disponham a executar esse tipo de trabalho, mas que ele não seja o objetivo ou a razão de ser da ‘participação’ (p. 195).

O autor questiona a prática comum das escolas em referendar a participação dos pais por meio de campanhas para concertos e reparos na infraestrutura, o que não confere à escola um caráter democrático, já que esse tipo de participação não permite que a comunidade escolar participe ativamente do planejamento dessa atividade, sendo apenas executora de pequenas tarefas. O que se espera de uma escola verdadeiramente democrática é que todos participem dos processos de tomada de decisão, de modo a sentirem-se corresponsáveis pelo atendimento aos

objetivos educacionais propostos compartilhadamente. Lück (2011) também questiona este tipo de participação dos pais na Escola:

Quanto à participação dos pais, ela é muitas vezes desejada para tratar de questões periféricas da vida escolar, como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola ou ainda para acompanhar os filhos quando eles apresentam problemas de comportamento e/ou aprendizagem (LÜCK, 2011, p. 74).

A crítica que se faz aqui não se refere à participação dos pais nas melhorias de infraestrutura da escola, muito pelo contrário, esse tipo de auxílio é bem-vindo nas Escolas. O que se questiona são as formas de participação nos processos de tomada de decisão que elencam essas melhorias como prioridades na escola. Quem define essas obras como prioridade? Com base em que objetivos? Por que os pais não são chamados a participarem dessas decisões?

Paro (2011) aborda, com base em suas pesquisas, que esta é uma concepção de participação da comunidade escolar muito recorrente nas escolas: a participação como forma de auxílio nas tarefas de melhorias financeiras e estrutura física da escola. Como forma de contrapor esse cenário, o autor afirma que uma maneira de implementar na escola a participação efetiva da comunidade é a adoção de uma política de participação coerente, sem medidas isoladas e paliativas, mas com a adoção de práticas que evidenciem uma postura de respeito e consideração pelos pais e estudantes, bem como a população circunvizinha da escola.

[...] no que diz respeito à participação dos representantes os pais no conselho de escola, para bem exercer seu mandato e expressar a vontade de seus representados, é preciso que a escola ofereça espaços em que os pais possam discutir suas ideias e interesses e passa-los a seus representantes, para que estes possam apresenta-los e defende-los nas reuniões de conselho (PARO, 2011, p. 200).

Uma sugestão que o autor apresenta para isso é o oferecimento de espaço e tempo para que os representantes de pais possam se reunir com seus representados e levar para as reuniões os interesses e as preocupações reais da comunidade escolar. Quanto a essa sugestão, Paro (2011) reconhece a dificuldade de as empresas liberarem os pais com o propósito de participarem de atividades referentes à escola e, por isso, a escola deve participar da luta pelos direitos desses trabalhadores. Outra sugestão do autor é a formação de grupos de pais, não com o objetivo de discutir problemas físicos e financeiros, o que já acontece, teoricamente, em Associações de Pais e Mestres e Conselhos Escolares, mas, sim, para discutir

temas diversos ligados à educação dos filhos, como violência, disciplina, sexo, televisão, drogas, desobediência infantil, violência infantil, entre outros.

Mas a discussão que poderíamos fazer aqui é: em que medida os professores estão dispostos a democratizar a escola? Seria pensável a democratização dos conteúdos, como nos propõe Freire?

Freire, em sua construção teórico-prática, vai mais além e propõe a educação sob uma perspectiva de radicalidade democrática, com os pais, alunos e comunidade participando mais abertamente das discussões acerca do que se ensina e aprende na escola. Para ele, não existe a possibilidade da radicalidade democrática “com educadores e educadoras que apenas *depositam* conteúdos nas *cabeças vazias* de submissos educandos” (FREIRE, 2013b, p. 245, grifos do autor). Freire (2013b) defende que o problema fundamental que se coloca, de natureza política e marcado pela presença de ideologias, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o ensino, contra quem, contra quê. Freire se questiona:

Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola. qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? E não se diga, em ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro - o que proclama que analfabeto não sabe votar (FREIRE, 2013b, p. 152).

Assim, assumir o poder de pais e de alunos na escolha dos conteúdos pressupõe o debate democrático de como esses conteúdos devem ser tratados em oposição à simples transferência deles do educador ao educando. No entanto, para Freire (2013b), não será possível a democratização do poder de escolha dos conteúdos sem, primeiramente, a democratização do ensino.

Freire (2013b) persegue seu ideal de radicalidade democrática, pelo qual não há outra possibilidade para o professor ou professora progressista em face da problemática dos conteúdos, senão o de empenhar-se na luta pela democratização da sociedade, que requer a democratização da escola e esta, a democratização dos conteúdos e do seu ensino. Assumir essa radicalidade implica permitir a instauração de um diálogo pedagógico do conteúdo e do objeto cognoscível. A relação dialógica entre professor e estudante não anula a possibilidade do ato de ensinar, muito pelo

contrário, ela é a base na qual o ato de ensinar vai se fundamentar e tornar-se possível.

Freire contesta a visão de muitos de que a relação dialógica entre professor e estudante possa reduzir o papel do professor. Para ele, “o diálogo entre professores ou professoras e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles e elas” (FREIRE, 2011, p. 162). Professores e alunos não são iguais, se o fossem, um se converteria no outro. Por isso, o diálogo não torna professores e alunos iguais, mas marca um momento em que “sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim, crescem um com o outro” (Ibid, p. 162).

Os processos de participação de professores também se mostram complexos nas escolas e Lück (2011) percebe que é comum que reclamem da não possibilidade de participação, mas que, quando lhes é dada oportunidade, omitem-se ou recusam-se a participar. Para a autora, isto decorre do processo de resistência à mudança, comum em qualquer contexto social, e conclui que pode ser consequência da falta de entendimento do real significado de participação, tanto por parte de professores como dos gestores. Outra explicação para a resistência à mudança é a desestabilização da ordem vigente que esta provoca no grupo.

Conforme Lück (2008, p. 77): “Esse processo de resistência se explica porque mudanças promovem desestabilização da ordem vigente e de nichos de poder estabelecidos, instaurando desacomodação geral, despertando reações contrárias”. Qualquer mudança promovida em uma escola representa ameaça para a ordem vigente, ou melhor, para as relações de poder vigentes. Assim, grupos que têm seus “direitos” (privilégios estabelecidos) ameaçados organizam-se no sentido de proteger seus interesses ou seus privilégios.

A construção compartilhada do PPP permite, assim, a superação do poder individual e a promoção do poder coletivo, levado os indivíduos de uma escola à construção da competência educacional. Mas uma escola somente superará este modelo de poder individualizado quando refletir sobre essas relações de poder, no sentido de superá-las de forma criativa.

Lima (2009), ao fazer uma análise da centralidade dos processos decisórios na democratização da escola, analisa que o professor ou professora que não decide, não participa ativamente nas decisões político-pedagógicas, “imobiliza-se, perde

voz, não dialoga [...] e pela sua não exposição sistemática, ou ausência, vai-se silenciando e desprofissionalizando” (2009, p. 93).

Esta desprofissionalização docente acontece na medida em que o professor prescinde de sua autonomia e deixa de ser capaz, também, de contribuir para autonomia dos seus estudantes. Assim, “autonomia é um processo de amadurecimento do ser” (ibid, p. 93), e a prática da autonomia é relevante tanto para os estudantes como também para o professor, pois é o fundamento para o exercício da cidadania e do autogoverno.

Entende-se por autonomia da gestão escolar a capacidade de a escola tomar suas próprias decisões e influenciar o ambiente escolar no sentido de levar as pessoas que nela atuam a canalizar seu trabalho de forma a buscar a solução dos problemas educacionais, principalmente no sentido de melhorar as aprendizagens dos estudantes.

Entre as várias características da autonomia elencadas por Lück (2010), a necessidade da gestão compartilhada é de extrema relevância ao contexto escolar, já que não é possível pensar em autonomia sem perceber que se trata de um processo coletivo e participativo, resultado do estabelecimento dialogado de decisões. Isso porque, como nos remete Lima (2009), ao focar seu estudo na obra de Freire, sinaliza que não existe autonomia sem dialogia e, dessa forma, percebe na obra de Freire, as importantes relações que se estabelecem entre esses conceitos:

A autonomia da escola, a autonomia dos professores e dos alunos, e de outros atores educativos, concretizando-se através dos processos democráticos de tomada de decisões, incidindo sobre todas as áreas político educativas [...] consubstancia-se no exercício de uma pedagogia da autonomia, assegurando-lhe condições para a sua realização livre e democrática mas, sobretudo, traçando-lhe um quadro de valores, objetivos e projetos político-educativos de referência (LIMA, 2009, p. 96).

Percebo, na obra de Freire, que autonomia, desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa, através da democratização da escola, são dimensões inseparáveis.

Lück (2010) também aponta dimensões indissociáveis e complementares da autonomia: a financeira, a administrativa e a pedagógica, em consonância com a atual LDB, e acrescenta mais uma a dimensão política, de maneira a deixar claro que a autonomia não é apenas financeira, mas uma prática que se constrói com

autoria. É no exercício da autonomia que tais dimensões vão se constituindo como expressão máxima de uma Escola que sabe onde quer chegar e reconhece o seu papel social; [re]constrói-se na busca da qualidade das aprendizagens dos estudantes.

Por isso, a autonomia precisa ser vivenciada e fundamentada em uma concepção democrática, compartilhada em todos os níveis de gestão, ou seja, é importante haver um entendimento recíproco entre dirigentes dos Sistemas de Ensino e das Escolas de que esta concepção de educação cabe à Escola promover e de como todos podem agir na busca destes objetivos (LUCK, 2010). Portanto, a autonomia não pode ser criada por decreto ou lei, mas deve ser estimulada através dos processos de participação nas Escolas, já que, por meio da participação nos processos decisórios, torna-se possível que todos os envolvidos assumam as suas responsabilidades na implementação de ações que visem à obtenção dos objetivos e resultados educacionais pretendidos pela Escola.

Mas o que a legislação nos aponta sobre a autonomia? Como forma de garantir a autonomia das Escolas, a LDB 9.394/96, em seu artigo 15, coloca que os Sistemas de Ensino deverão assegurar às instituições escolares progressivos graus de autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

A Resolução nº 4 do CNE/CEB, de 13 de julho de 2010, no artigo 54, estabelece a obrigatoriedade da gestão democrática “[...] o que implica decisões coletivas que pressupõe a participação da comunidade escolar na gestão da escola” (BRASIL, 2010). A mesma Resolução, no artigo 55, estabelece a gestão democrática como “instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo [...], fortalecendo a ação conjunta” (BRASIL, 2010).

Mas as escolas têm se apropriado da autonomia demandada na lei educacional? De que forma as escolas têm exercido sua autonomia como forma de organizar a formação permanente dos seus professores através da construção compartilhada do PPP? De que forma as escolas têm organizado a sua cotidianidade focada na superação dos problemas enfrentados pela mesma e como o PPP tem sido utilizado como elemento organizador dessa cotidianidade?

A participação de professores, pais e estudantes nos processos decisórios na Escola com o foco no PPP permite que as ações sejam planejadas por quem realmente vivencia e compreende as dificuldades enfrentadas pela Escola, enquanto

que a maioria das Políticas Públicas não têm esse poder de alcance: permite que se desenvolva na escola uma experiência democrática, a qual pressupõe que a cidadania seja experimentada e apreendida no compartilhamento de responsabilidades; que os recursos financeiros sejam aplicados de maneira a contribuir para o avanço das aprendizagens dos estudantes e proporcionar melhorias significativas na infraestrutura das escolas, bem como na formação permanente dos seus professores com foco no seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento da instituição educativa; que os professores, ao elaborarem PPP da Escola, possam se constituir partícipes do planejamento e autores de planos/projetos que atendam às necessidades das Escolas e respectivas comunidades, como forma de promover a verdadeira inovação, entendida aqui como movimento de “dentro para fora” da instituição educativa.

Da mesma forma, “neste processo de autonomização, em direção a uma governação democrática e participativa da escola, e através de uma educação democrática para a emancipação, as ações docentes e coletivas são decisivas” (LIMA, 2009, p. 98). Sem a busca constante da autonomia por parte dos professores autônomos, é pouco provável que se construa a autonomia da escola. Dessa forma, a autonomia da escola está intimamente relacionada à autonomia dos sujeitos, e a autonomia dos professores. Como conclui Lima (2009, p. 98),

A autonomia profissional dos professores representa um importante valor, intrínseco à profissão docente, ao reforço da sua profissionalidade, dos seus direitos enquanto trabalhadores docentes e, simultaneamente, um fator indispensável à democratização da escola e ao exercício de práticas pedagógicas comprometidas com a cidadania democrática e a autonomia dos alunos.

Neste texto, utilizaremos o conceito de desenvolvimento profissional, com base em Marcelo Garcia (2009, p. 136), que se aproxima, também, do conceito de profissionalidade docente. Esse conceito, a comunhão entre os conceitos de “desenvolvimento” e “profissional” pretende superar concepções individualistas de formação docente e caminhar no sentido de uma maior aproximação entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da instituição educativa. Isso é possível, pois esse conceito de desenvolvimento profissional muda o “olhar” sobre a formação permanente de professores, considerando o cotidiano da escola e o contexto escolar, como local formador privilegiado.

No entanto, tal concepção só pode se materializar nos termos de uma gestão democrática participativa, “onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos de aperfeiçoamento” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 141). Assim, pretende-se sair do isolamento e da cultura individualista que constituíram historicamente a profissão docente, com a possibilidade de maiores índices de autonomia e capacidade de decisão e ação pelos professores, de forma individual e também coletiva. Trata-se, sim, de substituir o controle externo e forte proletarização dos professores por maior responsabilidade profissional, que propiciem propostas de aperfeiçoamento e de formação (MARCELO GARCIA, 2009, p. 146).

Por sua vez, uma gestão democrática não pode prescindir da verdadeira participação engajada, que se fundamenta no diálogo e discussão “enquanto bases indispensáveis à partilha e à construção coletiva do conhecimento” (LIMA, 2009, p. 102), já que nessa ideia de coletividade e de práticas colaborativas, é que se tornam possíveis a construção de um ideário coletivo, voltado para as prioridades, os objetivos, metas e ações necessárias à escola. Sem essa perspectiva, torna-se distante a conquista do sentimento de pertença pela comunidade escolar (VEIGA, 2011), e o PPP passa a ser um simples documento formal que responde a exigências legais, mas que não transforma a escola, nem produz a qualidade desejada pela sociedade e expressa na legislação educacional.

Lück (2011) afirma que têm sido identificadas como “escolas eficazes, aquelas em que o projeto pedagógico é um instrumento vivo de orientação do trabalho cotidiano, continuamente refletido e enriquecido” (p. 89). Por tudo isso, compreende-se que objetivo do PPP não é de lançar planos “estratosféricos” ou mascarar de forma simplista a realidade existente na escola. Não é apenas algo a mais que se coloca na escola, um mero documento do qual apenas os gestores e, talvez, nem mesmo estes tenham conhecimento. “Pelo contrário, é uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da Escola” (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

Também, segundo Libâneo (2008, p. 125), o projeto pedagógico “deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola”, tendo em conta as características do instituído e do instituinte. O instituído, segundo o autor, consiste nas normas, regulamentos e procedimentos já definidos, características de uma concepção científico-racional em que prevalece uma visão mais tecnicista e

burocrática da escola. Essa concepção baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos e visa à eficiência dos serviços escolares. Segundo Libâneo (2008, p. 121), “[...] a versão mais recente é conhecida como modelo de gestão de qualidade total, com utilização mais acentuada de métodos e práticas de gestão da administração empresarial”, também denominado de paradigma técnico-científico (LÜCK, 2010; 2011).

Ao utilizar os termos instituinte e instituído, Libâneo (2008) também faz referência à cultura organizacional da instituição, ou seja, cultura instituída e cultura instituinte. A existência destas traz a ideia de que a escola consiste em um sistema sociocultural profundamente marcado pelas interações que se estabelecem em seu meio.

A cultura organizacional (também chamada de “cultura da escola”) diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular (LIBÂNEO, 2008, p. 106).

Isso se caracteriza pelas diferentes concepções que as escolas desenvolvem sobre si mesmas, sobre seus processos de ensino e de aprendizagem, sobre seu trabalho pedagógico e sobre as políticas públicas. Essas concepções são criadas a partir das experiências que vão se construindo na escola, influenciadas pelas condições econômicas, sociais e culturais das pessoas que constituem este espaço social. Essas experiências coletivas criam uma determinada “visão” compartilhada pelos envolvidos na realidade desta Escola, de maneira a se constituir em uma cultura escolar, conforme aponta Libâneo (2008, p. 109):

Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções [...] há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas, que poderia ser resumida na expressão: “temos à nossa maneira de fazer as coisas por aqui”.

Essa característica é extremamente marcante e percebida facilmente por um professor que chega recentemente em determinada escola, mas não são percebidas pelos que já estão “imersos” na cultura da instituição. As atividades desenvolvidas, a forma de participação dos pais, as inter-relações que os estudantes estabelecem entre si e com os integrantes e espaços da escola, a maneira como os professores veem seus estudantes e realizam sua ação pedagógica, a forma como a equipe diretiva e pedagógica desenvolve seu trabalho e relaciona-se com os professores, a

receptividade da Escola às Políticas Públicas, bem como a maneira como os recursos financeiros são aplicados e as melhorias propostas, que podem se referir apenas à estrutura física do espaço escolar em detrimento do PPP, por exemplo, constituem-se em características que marcam a maneira como as escolas realizam seu trabalho e diferenciam uma instituição escolar da outra.

Assim, a cultura escolar possui um aspecto condicionante do PPP, mas que pode vir a ser elemento instituinte de uma nova cultura da escola.

A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola (LIBÂNEO, 2008, p. 152).

Como características do instituinte, podemos citar, também, com base em Libâneo (2008), as seguintes: decisões dão-se de forma coletiva em assembleias, sem formas de exercícios de autoridade e poder; aspecto central na auto-organização do grupo de pessoas, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções; crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído; ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas; promoção do poder coletivo na escola.

Para Lapassade, citado por Ribas (2004), o instituído significa o que já está estabelecido, caracterizado por elementos que dão à instituição um caráter de fixidez e cristalização. O instituinte, pelo contrário, é o que permite um movimento no sentido da inovação, de mudança. Ribas (2004), ao se referir às ideias de Lapassade, coloca que as escolas são instituições pedagógicas que só podem ser entendidas enquanto tais se consideradas como instituído e instituinte. Isso porque seu funcionamento é determinado pelos Sistemas de Ensino (MEC, Secretarias de Educação) através de políticas educacionais, que criam currículos mínimos, cargas horárias, normas e diretrizes de funcionamento. Trata-se do instituído.

Ao mesmo tempo, a escola também cria, institui normas, atividades pedagógicas, métodos de ensino-aprendizagem, entre outros, que se constituem em elementos instituídos pela escola. É o instituinte. Assim, a escola existe na relação que se dá entre o instituído e o instituinte.

A formação permanente dos professores, como elemento de seu desenvolvimento profissional e também do desenvolvimento da instituição educativa,

articulada com a cotidianidade da escola, na medida em que promove a inovação de dentro da instituição para fora, é um elemento instituinte de uma nova cultura escolar, mais democrática e menos burocrática, mais centrada no desenvolvimento do ser humano e menos nos aspectos essencialmente técnicos.

Assim, a mudança do instituído para o instituinte é, segundo Libâneo (2008), um processo complexo no qual influem a história da vida das pessoas, os modos de pensar, de ser e de agir já bem estabelecidos em uma instituição escolar, bem como as práticas de acomodamento e de resistência à mudança.

Tanto Lück quanto Libâneo apontam diversos aspectos deste elemento instituído na escola que é determinante para a dificuldade de as políticas públicas conseguirem atingir a escola de forma efetiva. Lück (2010) aponta que uma das razões é que os gestores educacionais (em relação à dimensão macro da educação) simplesmente desconsideram que existe uma cultura organizacional que marca profundamente cada instituição, instituindo ações a partir de indicadores que generalizam as escolas. Isso acontece porque a escola é um organismo dinâmico, formado na interação de muitos processos socioculturais.

Para além de uma visão burocrática da escola, esta se constitui em um espaço intensamente marcado pelas relações que ali se estabelecem, pelas ideias que se constituem sobre esse espaço, sobre os estudantes, sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Portanto, as práticas que acontecem na escola estão intrinsecamente relacionadas a esta cultura escolar, que é transmitida às outras práticas através de contato pessoal direto, comportamentos, atitudes, discursos, relato de histórias de forma implícita e inconsciente por quem vivencia esta cultura e, por isso, é imperceptível, o que torna difícil o processo de mudança, já que a cultura da escola implica estabilidade estrutural no grupo.

Como consequência disso, os sujeitos que compõem o grupo criam uma visão coletiva sobre seu próprio trabalho. Essa “visão” partilhada pelo grupo, e também pelos gestores (que integram o grupo), influi diretamente na maneira como estes compreendem a relevância do PPP para a instituição e nas formas como o PPP articula a cotidianidade da escola. Por isso, temos isto como questão central na proposição desta pesquisa. Como o PPP articula a cotidianidade da escola? Como a formação permanente de professores é articulada no contexto da escola e de um grupo de escolas de um Sistema de Educação?

Para Freire (1988), a formação permanente de professores só é possível quando se consegue “sair” do seu contexto, “distanciar-se dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação” (p. 17). Esta capacidade de transformação, de atuação para a transformação da realidade, associada à capacidade de reflexão, faz o ser humano um ser de práxis.

Assim, a formação permanente das educadoras e dos educadores funda-se nesta dialeticidade entre teoria e prática, na reflexão crítica permanente sobre a prática. Esta reflexão crítica sobre a prática produz um conhecimento sobre a prática, uma teoria sobre a prática, que, por sua vez, permite mudar esta prática. Temos, então, a possibilidade de mudar uma cultura instituída através da reflexão sobre a prática, pelos professores.

De forma que, a questão crucial que se levanta neste trabalho de pesquisa, que é compreender como o PPP articula a cotidianidade da escola com a formação permanente de professores com foco no desenvolvimento profissional e na instituição educativa, faz necessária a compreensão de que a cultura escolar influi na importância dada ao PPP, o qual é extremamente relevante, mesmo porque Libâneo (2011) afirma que a cultura escolar é um dos elementos condicionantes do Projeto Político-Pedagógico.

Apesar dessa constatação, Libâneo (2008) afirma que o PPP pode vir a ser um elemento relevante de uma nova cultura organizacional na escola, o que não é um processo simples, pois nesse processo influem a história de vida das pessoas, os modos de pensar e agir já consolidados, atitudes de acomodação, resistência em mudar práticas já consolidadas e que, na opinião de todos, estão dando certo.

Por isso, o conhecimento mais aprofundado da organização e gestão da escola, por parte dos professores, pode permitir intervenções significativas na organização do trabalho da escola, permitindo a criação de uma cultura instituinte, em que são transformados os modos rotineiros de agir.

Penso que o Projeto Político-Pedagógico, enquanto elemento humanizador da escola e organizador da sua cotidianidade, permite que os professores e a comunidade escolar participem diretamente da gestão da instituição educativa. Para os professores, as possibilidades de participação na gestão da escola são fundamentais para que o seu desenvolvimento profissional tenha como foco o desenvolvimento da instituição educativa.

3.3 Projeto Político-Pedagógico: articulações entre o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento da instituição educativa

Vivemos, atualmente, um intenso debate acerca da profissionalização docente e a formação permanente dos professores como núcleo central da esperada inovação necessária à educação, com vistas a acompanhar as mudanças em curso em nossa sociedade.

É consenso entre diversos autores que o modelo consagrado no século XIX, da mera transmissão-recepção, não cabe mais na realidade social, cultural e política que temos hoje. Também nos parece consenso que, apesar das mudanças já ocorridas, a estrutura da escola e dos Sistemas Educacionais, a forma de “ver” e “perceber” a escola permanecem as mesmas do século XIX, de maneira que permanece também inabalável a estrutura burocrática, centralizadora, transmissora e individualista, dentro da lógica do paradigma técnico-instrumental.

Ao contrário disso, tendo em vista as mudanças em curso em nossa sociedade (como nas formas de relacionamento e comunicação, no conhecimento científico e na cultura e nas formas de organização como, por exemplo, nas estruturas das famílias), espera-se da escola que se organize em uma estrutura que privilegie o caráter mais relacional, dialógico, coletivo e comunitário.

A escola deixou de ser o espaço exclusivo onde se aprende e ensina-se. Da mesma forma, os professores perderam seu *status* de detentores exclusivos do conhecimento. Assim, a escola de hoje tem diante de si uma realidade muito mais complexa que a escola do século XX. Por isso, espera-se desta, uma postura diferente diante de uma realidade tão complexa, para que possa continuar a ter relevância e atuação social necessária na formação dos seres humanos.

Por consequência, se a educação dos seres humanos precisa lidar com a complexidade, as dúvidas e as incertezas, a formação dos professores também se tornou mais complexa de forma que o simples domínio dos conhecimentos técnicos e científicos não atende mais às necessidades atuais da educação.

Passamos, então, por um momento de redefinições no campo da educação, de profundas mudanças conceituais, em que, mesmo o conhecimento científico não é mais intocável. Da mesma forma, segundo Imbernón, “amplos setores demandaram que a educação se aproximasse mais dos aspectos éticos, coletivos,

comunicativos, comportamentais, emocionais... todos necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos” (2011, p. 11). Além disso, Imbernón também nos alerta da necessária “rearmada intelectual e profissional dos professores” (2010, p. 41), para que os mesmos recuperem o controle sobre o seu processo de trabalho, e, como intelectuais, estabeleçam a sua própria (auto)formação, que se dá no processo de trabalho.

O autor ainda reflete que esta “rearmada” deve ressituar professores para serem protagonistas ativos no seu contexto de trabalho. Imbernón conclui isso após constatar que, depois de anos de influência anglo-saxônica, autores buscam se referenciar em Paulo Freire novamente. Assim escreve Imbernón:

Volta-se a tomar como referência, depois de tanta influência teórica anglo-saxônica, o trabalho de **Paulo Freire**, que serve para analisar a tão denunciada falácia da neutralidade escolar e da formação técnica dos professores; para construir uma noção de educação mais politizada, com um compromisso na liberdade dos indivíduos e não na dominação; para falar também de formação colaborativa e dialógica como processo de diálogo entre professores e todos aqueles componentes que intervêm na formação, e para desenvolver uma pedagogia da resistência, da esperança, da raiva ou da possibilidade (2010, p. 42, grifo meu).

De forma geral, percebe-se um amplo movimento social, que exige mais participação nas decisões que se tomam, com maior valorização do sujeito, que deixa de ser objeto e passa a ser ator social importante nas mudanças em curso. Então, assumimos, hoje, que a necessária renovação nas escolas tem, como condição intrínseca, a renovação da profissão docente. Temos, aqui, um entrelaçamento crucial com o qual temos que trabalhar e que não pode ser ignorado pelas políticas públicas e pelos gestores em educação: a auto(trans)formação permanente dos professores.

Por isso, focamos nossa análise refletida neste capítulo, no entrelaçamento de diversos conceitos cujas possibilidades de existência teóricas e práticas são inseparáveis. Assim, entendo que não podemos pensar em processos auto(trans)formativos docentes sem nos reportarmos aos conceitos de autonomia, comprometimento, democratização, participação, humanização, desenvolvimento profissional, desenvolvimento da instituição educativa, planejamento participativo, gestão democrática. Destacamos que todos esses conceitos são articulados pelo PPP.

Percebemos uma profunda imbricação entre democratização da escola, PPP, processos auto(trans)formativos docentes e desenvolvimento profissional docente. Por isso, acreditamos que a construção compartilhada do PPP, como elemento crucial para a inovação educativa, pode ser, para além da compreensão deste como um marco burocrático, o grande articulador da cotidianidade da escola. Marcelo Garcia, pesquisador do campo investigativo da formação de professores, traz-nos alguns conceitos que nos permitem fazer essas “amarrações”.

Ele discute, com base em seus estudos, o conceito de formação de professores. Tal conceito, para o autor, pode ser assim definido:

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Ao elencar os princípios da Formação de Professores, Marcelo Garcia (1999, p. 27-30) entende que esta se manifesta como um “contínuo”, ou seja, dá-se na forma de processo, constituído por fases distintas. Dentre todos os princípios elencados pelo autor, interessa-nos o destaque que é dado para que a formação de professores esteja ligada diretamente ao desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, a necessidade que Marcelo Garcia (1999) percebe de que a formação de professores esteja “conectada” em uma perspectiva organizacional, justificando as potencialidades da instituição educativa como contexto propício para a aprendizagem dos professores.

Marcelo Garcia (1999) discorre sobre as diferenças entre conceitos que muitos autores utilizam como sinônimos, como aperfeiçoamento, formação em serviço, formação continuada, reciclagem, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de professores. Para o autor, não se trata de sinônimos, e faz-se necessária uma “demarcação” conceitual em torno do conceito de desenvolvimento profissional de professores.

Tal conceito é mais adequado em relação aos demais, pois o termo desenvolvimento tem “conotação de evolução e continuada, que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”

(ibid. p. 137). Marcelo Garcia define o desenvolvimento profissional dos professores como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (Ibid, p. 144).

Esse conceito de desenvolvimento profissional somente é possível se fundamentado no entendimento da instituição educativa como um lugar onde surge e pode ser resolvida grande parte dos problemas do ensino, com grande implicação dos professores. Assumir o desenvolvimento profissional dos professores e da instituição educativa,

consiste em adoptar uma perspectiva dialéctica que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interactivos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem (KEMMIS, 1987, p. 74 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 171).

Da mesma forma, o uso do conceito completo de “desenvolvimento profissional dos professores” (MARCELO GARCIA, 1999) permite a abordagem da formação de professores com valorização do carácter contextual e organizacional orientado para a mudança, salientando que o “desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento da organização em que trabalham” (DILLON - PETERSON, 1981 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 137).

No entanto, pensar o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da instituição educativa requer um movimento democrático escolar e práticas marcadas pela gestão democrática e participativa.

Mas, qual seria o sentido do desenvolvimento profissional dos professores e professoras? Com Paulo Freire (2013a, 2014a, 2015), podemos entender os pressupostos ontológicos que fundamentam a necessidade da formação permanente dos professores e professoras.

Para ele, todo conhecimento humano é permeado por uma ontologia e uma epistemologia. A ontologia refere-se à teoria do ser humano e a epistemologia à teoria do conhecimento. Assim, Freire assume que toda teoria, seja ela qual for, referencia-se em certa visão de mundo, que se constrói a partir de uma teoria a

respeito de tudo que existe e de uma teoria sobre a forma de conhecer tudo isso (ROMÃO, 2010). Podemos dizer, então, que a certa ontologia corresponde uma epistemologia e vice-versa. Freire construiu a sua pedagogia em uma ontologia e uma epistemologia que embasam toda a sua construção teórico-prática.

O princípio básico da pedagogia de Paulo Freire é a concepção do ser humano como incompleto e inconcluso. A incompletude justifica-se por todos precisarem um dos outros e o inconcluso por estarmos sempre em evolução. A esses termos, Romão (2010) acrescenta o inacabamento, que se justifica pela imperfeição dos seres humanos. Percebo isso claramente quando Freire distingue o ser humano dos outros seres vivos. “O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa” (FREIRE, 1988, p. 27).

Assim, esta consciência de si mesmos como seres incompletos, inconclusos e inacabados, ou seja, de limitações ontológicas, faz com que os seres humanos ajam de formas diferenciadas dos demais seres vivos, em uma constante tensão entre “ser” e “ser mais” (ROMÃO, 2010). Esta tensão decorre da insatisfação com o que somos, já que temos consciência do nosso inacabamento, incompletude e inconclusão. Freire (1988, p. 27) assim escreve:

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

Para Freire, a esperança em sair da condição de “ser” para “ser mais” leva ao investimento em educação. Romão, ao fazer a (re)leitura do conceito de ontologia de Freire, conclui que “ por isso, somos, ontologicamente, esperançosos (e esperança não se confunde com espera) e pedagógicos” (2010, p. 293). Assim, somos resultado da tensão constante entre o que somos e o que queremos ser, “ser mais”. A educação surge como uma resposta a essa questão, pois só é possível porque o homem é inacabado e sabe-se inacabado. “A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação” (FREIRE, 1988, p. 28).

Por isso, o ser humano é ontologicamente esperançoso, não por romantismo ou idealismo, mas por determinação ontológica, fruto desta tensão da consciência do que somos com o que queremos ser. Da mesma forma, enquanto seres “programados para aprender”, somos também os únicos seres pedagógicos, já que

nessa busca de “ser mais” nos educamos continuamente, permanentemente. Freire enfatiza isso: “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 1988, p. 28).

Ainda, entendo, com Freire (2001), que o ser humano, enquanto programado para aprender, inacabado e consciente desse inacabamento, é curioso e indagador por natureza e, como sujeito histórico, tem sua formação permanente para muito além de uma formação como treinamento, como o realizado por outros animais. Por isso que a pedagogia de Freire é também uma pedagogia instigadora e da pergunta. Freire é contundente em seu posicionamento, com o qual nos aliamos na nossa construção teórico-prática, crítico-reflexiva:

Seria realmente impensável que um ser assim, “programado para aprender”, inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros; por que histórico, preocupado sempre com o amanhã, não se achasse, como condição necessária para estar sendo, inserido, ingênua ou criticam ente, num incessante processo de formação. De formação, de educação que precisamente devido à invenção social da linguagem conceituai vai muito m ais além do que o treinamento que se realiza entre os outros animais (FREIRE, 2001, p. 12).

Daí decorre nosso entendimento de que a formação é permanente e não continuada, já que “o ser humano jamais para de educar- se” (FREIRE, 2001, p. 13), não por qualquer linha ideológica, nem mesmo por posicionamento político, mas porque, ontologicamente, o ser humano educa-se permanentemente, em razão da sua incompletude e da consciência de tal condição. “Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 2001, p. 12).

Segundo Freire, o momento fundamental da formação de professores acontece quando, pensando criticamente a sua prática de hoje, pode-se melhorar a prática de amanhã. Mas esta reflexão crítica sobre a prática deve ser “distanciada epistemologicamente da prática enquanto objeto de análise” (1996, p. 22).

A condição de ser inacabado, incompleto, que cria a tensão permanente entre o “ser” e o “ser mais”, levou o ser humano a uma aventura incrível de aprendizagem ao longo de sua história, marcada por sonhos, medos, ilusões, desejos, utopias. Sempre na esperança de “ser mais”, o ser humano criou a cultura e a história, num

processo em que vem se educando permanentemente, interferindo decisivamente no mundo e na história.

Assim, com Freire, podemos entender melhor como a vocação para “ser mais” é também vocação ontológica para a humanização, através da qual o ser humano está em constante procura, “aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas” (ZITKOSKI, 2010). Freire (2001) mostra-nos a relação profunda entre educação, formação, como processo de ensino e aprendizagem e esta aventura humana que é a humanização do mundo:

O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que inventamos, a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não eu e a de si com o eu constituindo - se na relação contraditória com a objetividade, o “ ser programado para aprender ” , condicionado mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei. O que eu quero dizer é que a educação, como formação, com o processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, com o a vocação para a humanização (FREIRE, 2001, p. 12).

Não obstante, o que acontece em muitas situações é que as escolas e os Sistemas Educacionais, embebidos na lógica técnico-instrumental, trabalham na perspectiva do professor enquanto um executor, um objeto de sua formação profissional e não como um profissional intelectualizado (GIROUX, 1997), crítico e capaz de gerir a sua própria formação permanente (FREIRE, 2001, 2011, 2013).

Arroyo (2013) entende que a racionalidade tecnicista sempre foi muito empobrecedora da educação básica, por simplificar demais as análises de um campo social e cultural tão complexo como a educação. Tal paradigma, o tecnicista, termina por adiar a solução dos problemas educacionais brasileiros por simplesmente reduzi-los ao domínio da técnica pelos professores (ARROYO, 2011, p. 38).

Os professores exercem muitas outras funções para além do ensino de conceitos e “matérias”. Por isso, a formação transcende muito a “mera atualização científica, pedagógica e didática, e transforma-se na possibilidade de criar espaços

de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e adaptem-se para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 13).

Para Freire (2011, p. 160), “a formação, por sua vez, não pode dar-se na limitação acrítica e asfixiante dos especialismos. Só há formação na medida em que vamos além dos limites de um saber puramente utilitário”. Temos, aqui, o desafio da relação entre a inovação em educação e profissão docente. “O professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas” (IMBERÓN, 2011, p. 21).

Isso representa um grande obstáculo, à medida que o predomínio da racionalidade técnico-instrumental faz com que o enfoque das políticas públicas aconteça a partir de um conceito de professor como mero executor do currículo, como profissional dependente, que não pensa, não cria, mas reproduz a inovação criada por outros. Talvez essa compreensão faça com que os próprios professores percebam a inovação como algo exterior à sua prática profissional, separada do seu contexto de trabalho (IMBERNÓN, 2011).

Arroyo (2011), ao analisar o campo de disputa ideológico em torno dos currículos, em sua obra “Currículo, território em disputa”, enfatiza o papel executor ao qual docentes, coordenadores e diretores de escolas são reduzidos, mesmo que competentes. No entanto, apenas executores, o que por si só já traduz uma imagem estereotipada e negativa dos profissionais da educação. Mas, para o mesmo autor, essa imagem tão negativa é contraposta pelas autorias dos profissionais da educação, por complexas experiências sociais, políticas, educativas e humanas, “carregadas de instigantes indagações e saberes que incentivam, renovam seu trabalho e reorientam currículos” (ARROYO, 2011, p. 135).

No debate estabelecido entre duas posições políticas e ideológicas divergentes conceitualmente no campo da formação de professores, percebemos que a profissionalização docente e, por consequência, os processos de auto(trans)formação permanente de professores permitem a superação do conceito neoliberal da formação continuada para um conceito mais social, complexo e multidimensional, ancorado em outra cultura, mais colaborativa e compartilhada. Como nos alerta Freire (2013, p. 161), “o caminho é [...] o conhecimento crítico que implica tanto o domínio da técnica quanto a reflexão política em torno de/a favor de quem, de quem, contra quem se acham estes ou aqueles processos técnicos”.

Giroux (1997, p. 158) aborda duas problemáticas importantes na busca de melhorar a qualidade da atividade docente: primeiramente, chama a atenção para a necessária análise que precisa ser feita, acerca das forças ideológicas que têm contribuído para a proletarianização dos professores, que passam a assumir um perfil de técnicos executores, dentro da burocracia da escola. Em segundo lugar, defende que as escolas sejam pensadas na perspectiva de instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, onde os professores sejam intelectuais transformadores que associam a reflexão à prática e que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

Com vistas a superar esta forma de pensar sobre os professores, Giroux (1997) defende que a natureza da atividade docente é intelectual, em contraposição ao pensamento da atividade docente como algo essencialmente técnico, sem a reflexão e a criação características do trabalho intelectual. Ainda, segundo o mesmo, “encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (1997, p. 162).

Libâneo (2008) também constata que esta lógica prevalece em detrimento do tratamento do professor como um profissional intelectualizado, e que tem sido muito comum nas Secretarias de Educação a promoção da capacitação de professores através de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. De acordo com o autor, “nestes cursos, são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2008, p. 78). Sobre isso, Imbernón (2010, p. 48) coloca que os aspectos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos e que existe um caráter individualista, cujas origens estão “nos modelos transmissores de estilo tecnocrático, mercantilista e meritocrático”.

Freire (1997), da mesma forma, critica contundentemente os que ele denomina de “pacoteiros” e sugere que os professores/as recusem o estereótipo de dóceis seguidores/as “dos pacotes que sabichões e sabichonas produzem em seus gabinetes numa demonstração inequívoca de seu autoritarismo; segundo, como alongamento do autoritarismo, de sua absoluta descrença na possibilidade que têm as professoras de saber e criar” (FREIRE, 1997, p. 12). O educador Paulo Freire,

ainda, mostra-nos que contradição chocante é esta, a de “políticas modernas” que esperam o comportamento apassivado do professor e da professora, que, nessa situação, assumem mais a condição de tios e tias do que de educadores, “escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia da sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas, criadoras” (Ibid, p. 12).

Freire ainda nos faz um contundente questionamento: “Como esperar de uma administração autoritária, numa secretaria qualquer, que governe através de colegiados, experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática?” (Ibid, p. 13).

Ao contrário dessa lógica, em uma perspectiva emancipadora do ser humano, processo fundamental para a humanização da instituição educativa, a formação permanente do professor constitui-se em uma auto(trans)formação permanente, na qual o professor, enquanto intelectual crítico, reflexivo, elaborador de conhecimento, pesquisador de sua própria prática, é um participante qualificado na organização e gestão da escola, enquanto pesquisador de sua prática, colaborador na construção do Projeto Político-Pedagógico; não preterimos a participação cidadã ao conhecimento científico e tecnológico, mas visualizamos o professor, enquanto profissional intelectualizado, como aquele que analisa a sua prática “à luz da teoria, revê sua prática, experimenta novas formas de trabalho, cria novas estratégias” (LIBÂNEO, 2008, p. 79) e inova com novos procedimentos.

Por isso, acreditamos que a formação permanente, em processos (auto)formativos, ou melhor, em experiências auto(trans)formativas docentes, não é e não pode ser desvinculada da profissionalização docente. A profissionalização, da mesma forma, é condição essencial para que o professor exerça a docência com profissionalismo.

A participação ativa do professor, enquanto profissional intelectual, crítico e reflexivo no compartilhamento de decisões e na construção do PPP, pode permitir o aprimoramento profissional no próprio contexto do trabalho (profissionalização), possibilitando desenvolvimento pessoal e profissional ao professor. “O desenvolvimento profissional, como eixo da formação continuada de professores, precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento organizacional” (LIBÂNEO, 2008, p. 271).

Esta ideia da formação profissional em serviço também é defendida por Paro (2011). Para ele, a ideia da formação permanente profissional em serviço pode apresentar uma

multiplicidade de opções em termos de práticas e ações concebidas para a elevação intelectual e moral dos educadores [...], mas dificilmente terá concretizadas todas as suas potencialidades se não fizer parte de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com o fim da melhoria da qualidade de ensino (PARO, 2011, p. 159).

Segundo Paro (2011), para que tal programa seja viável, um atributo necessário é a comunicação constante entre os administradores do Sistema e as unidades escolares. Programas inovadores e, por isso, transformadores da educação escolar, que abalem crenças e valores culturalmente estabelecidos entre os professores, podem não receber o apoio pretendido. Segundo Paro (2011, p. 159),

um governo (municipal, estadual, federal) eleito democraticamente que esteja implementando um programa de transformação da escola, com um objetivo cujo valor seja defensável do ponto de vista técnico e político, tem o direito, o dever e, acima de tudo, a necessidade de buscar a adesão dos trabalhadores escolares.

Arroyo (2012), na obra “Imagens Quebradas”, ao fazer uma análise do trabalho do professor, percebe as potencialidades formadoras do PPP, mas entende que, se quisermos organizar a escola em torno deste para dar conta dos educandos em seus tempos e em suas trajetórias de formação, será necessária uma redefinição dos processos de trabalho docente. Arroyo entende isso, pois percebe a imbricação entre trajetórias docentes e trajetórias de trabalho, ou seja, compreende que existe um núcleo docência-trabalho onde é possível encontrar uma dimensão formadora.

No entanto, a racionalidade técnico-instrumental preenche o olhar e as sensibilidades dos que gestam os Sistemas de Educação, de forma que novas possibilidades, mesmo que sob a bandeira da inovação, não conseguem perceber o professor na sua dimensão intelectual, mas apenas na lógica deste como um técnico executor. Por isso, Arroyo (2012, p. 174) alerta-nos que, mesmo que frequentemente os professores sejam “chamados” a participar da elaboração de propostas pedagógicas (Projeto Político-Pedagógico) e da grande preocupação existente em estabelecer diretrizes que estabeleçam os graus de participação dos docentes na definição de diretrizes constituintes, isso é muito pouco.

Não se pretende apenas a participação, mesmo porque Lück (2010, 2011) aponta-nos formas questionáveis de participação. Arroyo (2012, p. 174), para além desta problemática dos “graus de participação”, entende que “a preocupação dos docentes situa-se no que há de mais determinante na sua condição de docente-trabalhador: sua docência atrelada a situações concretas de trabalho”.

Paro (2011) ajuda-nos a entender melhor as especificidades do trabalho docente, percebendo que o maior e principal erro que se comete ao se pensar a educação formal, nas instituições educativas, é que se desconsidera o caráter específico do trabalho docente. Equívoco cometido tanto por pessoas da área educacional, quanto por muitos educadores, que ainda não entendem/percebem a necessidade de reflexão rigorosa sobre a sua prática. Sobre isso, embasado em amplo trabalho de pesquisa relatado no livro “Crítica da Estrutura da Escola”, no qual inúmeros depoimentos são relatados, Paro (2011) e Arroyo (2012, 2013) chamam a atenção para a grande diferença que existe entre o professor e o trabalhador comum, em se motivarem para o seu trabalho. Segundo Paro (2011, p. 164),

ao trabalhador comum, o motivo que leva a empregar seu esforço na produção do bem ou serviço de que se ocupa é o salário, ou seja, o pagamento de sua força de trabalho, único meio que dispõe para produzir sua vida material, isto é, para sobreviver no capitalismo

Assim, o trabalhador pode até gostar do seu ofício e ter um envolvimento emocional com o objeto de seu trabalho, mas esta não é uma condição essencial para que seu trabalho se realize, já que seu objeto de trabalho é passivo sobre sua ação, e permite-se transformar no que o trabalhador assim o desejar.

O trabalho do professor, em qualquer nível, etapa ou modalidade em que estiver desempenhando a sua docência, possui uma constituição muito diferente, já que a natureza do seu trabalho não é a de trabalhar com um objeto passivo, mas sim com um sujeito – que não é objeto –, um ser humano histórico. “Assim sendo, o objeto de trabalho, o educando, mantém necessariamente sua condição de sujeito, não sendo, portanto, um objeto passivo que se deixa transformar, pelo trabalhador, em produto, como acontece na produção tipicamente capitalista” (PARO, 2011, p. 165).

Nessa perspectiva, o entendimento sobre o papel principal do professor não é e não pode ser o de um executor de programas e conteúdos, pois não pode transformar o objeto de seu trabalho, “mas sim o de propiciar condições para que o

próprio objeto de trabalho se transforme ao produzir a própria educação, que consiste na formação de sua personalidade, pela apropriação da cultura” (PARO, 2011, p. 165). Daí decorre o entendimento da educação e da formação como processos de auto(trans)formação (permanente), dialógicos e intersubjetivos, inspirando-nos na premissa freireana de que “ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

O problema que se coloca é que, principalmente após a industrialização, a profissão docente constituiu-se na lógica da racionalidade técnico-instrumental, na qual predomina o conhecimento objetivo das disciplinas a serem ministradas. Nessa perspectiva, segundo Imbernón, “saber, ou seja, ter um conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo” (2011, p. 13).

Diferente disso, temos que, hoje, para muito além da transmissão de um determinado conhecimento acadêmico, a profissão docente exerce muitas outras funções, como “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 14), às quais se exige elevado grau de autonomia e também compartilhamento de responsabilidades e decisões. Exige-se, para além da simples individualidade profissional, um trabalho compartilhado por toda a comunidade escolar.

Penso, então, em um protagonismo coletivo, dentro da perspectiva de uma gestão compartilhada por todos. Uma organização mais autônoma pode oportunizar a descentralização das decisões que se tomam e a instauração de uma cultura menos centrada no indivíduo, mas mais cooperativa e participativa. Nessa instituição de sujeitos que juntos constroem a escola, partilhando da autonomia, a capacidade de inovação a partir de amplos processos de pesquisa, centradas no diálogo e na reflexão, tornam-se uma possibilidade de construção de amplos processos auto(trans)formativos docentes.

Temos, então, uma auto(trans)formação partilhada entre todos e focada nos problemas educacionais enfrentados pela escola, praticando a dialética “leitura do mundo e leitura da palavra”. E a construção e implementação compartilhada do PPP torna-se uma possibilidade de desenvolvimento profissional para o professor, através de processos auto(trans)formativos. Para Arroyo (2012, p. 176), ao assumirmos o foco do desenvolvimento profissional dos professores no planejamento compartilhado da escola, a preocupação passa a ser

[...] mostrar as dimensões e potencialidades formadoras dos processos de reorganização da escola, dando ao trabalho docente a centralidade que lhe é devida como princípio educativo. Por trás de uma simples mudança da organização da escola para uma organização tendo como centro a realidade dos educandos, acontece um conjunto de alterações no funcionamento cotidiano da vida dos professores (as).

Mas, para isso, não é possível a permanência de um conceito de professor objeto de sua formação, em uma sociedade que já não é mais tão previsível, mas atingiu uma complexidade tal que chega até as escolas. Esta sociedade tão complexa demanda professores com autonomia para resolver os problemas de sua prática profissional. Assim, assumimos que a construção da profissionalidade e a autonomia estão muito intimamente ligadas. Não é possível ser um profissional sem que este seja autônomo, da mesma maneira que não é possível ser “autônomo primeiro para decidir depois” (FREIRE, 1996, p. 107).

Ao falarmos em autonomia de decidir sobre os problemas da prática, temos que ter em mente que esta não surge de repente, mas é processo, é vir a ser (FREIRE, 1996). Por isso mesmo, não ocorre em “data marcada”, mas tem de estar “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (Ibid, p. 107).

A autonomia é necessária para o desenvolvimento desta nova profissionalidade docente, pois, como aprendemos com Freire, “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (1996, p. 18). Assim, autonomia, poder de decisão e responsabilidade são construções que interdependem uma das outras.

Para Arroyo (2012), os professores assumem o planejamento coletivo, como instância de sua qualificação, com o objetivo de entender mais da infância, adolescência e juventude, sujeitos do trabalho docente. Esse planejamento passa a ser tarefa parte do seu trabalho, de seu pensar, da sua reflexão e das decisões compartilhadas que vão sendo tomadas. Este processo, de pensar-agir-pensar constitui-se em uma dinâmica formadora, que exige planejamento e avaliação (p. 177).

No entanto, inúmeras Políticas Públicas de formação de professores, em diferentes governos, representando diferentes ideologias, têm provocado “modismos passageiros”, não surtindo o efeito esperado e permanecendo intocável a já anteriormente referida estrutura da escola.

A racionalidade técnico-instrumental e a adoção de uma lógica empresarial operacionalizaram a separação entre os que pensam e os que fazem. Temos aqui a mesma perspectiva da educação bancária, a que se refere Freire (1996, 2011, 2013b). Esse grande educador sempre se utilizou desse conceito para explicar a relação entre professores e estudantes, mas podemos, aqui, expandi-lo, entendendo-o, também, na relação que se estabelece entre gestores e professores, e que é consequência da racionalização técnico-instrumental.

Acreditamos que, se quisermos abandonar a racionalidade instrumental, também temos que superar as concepções de formação continuada de professores, que acontecem na mesma lógica da educação bancária a que se refere Freire, que demarca a ela uma contundente oposição através da crítica à educação bancária. (LIMA, 2009).

A prática bancária é marcada por um “transmissor” detentor do conhecimento, que o “deposita” em um “receptor” passivo que, não sabendo, aprende. Freire (2011, 2013b), assumindo uma posição contrária a esta, cria uma proposta de pedagogia democrática, ao propor uma aprendizagem da democracia através das práticas dialógicas e ao fazer uma crítica contundentemente à prática silenciosa e alienante, assim como todas as formas de participação passiva que caracterizam a educação bancária.

Até que ponto tais políticas públicas para formação continuada/permanente têm impactado os professores e, por consequência, a educação, de forma a produzir a inovação esperada?

Temos bem claro que o professor e suas condições de trabalho, aquelas em que exerce a sua profissão, são o núcleo da inovação nas instituições educativas (IMBERNÓN, 2011; ARROYO, 2012).

A inovação, aqui, é entendida como ruptura³⁰, o que “implica a interrupção de uma determinada forma de comportamento que se repete no tempo; em consequência se legitima, dialeticamente, com a possibilidade de relacionar esta nova prática com as já existentes” (LUCARELLI, 2003 apud CUNHA, 2006, p. 359). Nessa perspectiva, a inovação traduz-se em uma *praxis inventiva*, em que a prática se constitui sempre em algo novo, através da resolução intencional de um problema.

³⁰ “O conceito de ruptura nas inovações pressupõe assumir um conceito de conhecimento que ruptura com a perspectiva dominante.” (CUNHA, 2006, p. 359).

O que é necessário que percebamos é que as políticas públicas não trabalham a inovação neste sentido, de “dentro para fora”. Pelo contrário, estas políticas públicas tratam o profissional docente não como sujeito de sua auto(trans)formação docente, mas como objeto dessa formação. Ao contrário disso, Arroyo (2012, p. 178) constata que “o principal produto de toda inovação escolar são as mudanças que acontecem nos próprios professores”, ou seja, a inovação dá-se na medida em que os mestres constituem, na prática do seu trabalho, novos produtos.

Mas, qual a melhor maneira de falar de inovações, senão dialogando com os seus sujeitos, os mestres das escolas? Conforme questiona Arroyo (2013), escreve-se muito sobre o professor que se deseja formar, e como se deve proceder para tal, ignorando-se por completo que estamos diante de um profissional com uma longa história. Critica-se o professor e criam-se receitas como se fosse possível criar e programar um novo modelo de professor.

Arroyo alerta que

[...] as políticas públicas tentam legitimar as reformas educativas, sobretudo de conteúdos e a requalificação dos mestres numa permanente contraposição entre a rotina e a inovação. Como se a escola fosse uma planta que a cada período de governo fica velha e tem de ser reinventada e cada professor fica velho com o uso e tem de ser reciclado” (2013, p. 154).

Da mesma forma que questiona estas “receitas” criadas para a formação do professor, o autor também encontra a raiz do problema da descontinuidade nas políticas públicas e práticas de formação docente. Conforme este autor,

Tanto o pensamento político conservador, quanto progressista têm dificuldade em ver os processos educativos situados nessa dinâmica, nesses tempos históricos de longa duração, porque não situam a educação no campo da cultura, dos valores e das identidades, da socialização e da formação, mas no campo das competências, habilidades, conhecimentos e técnicas supostamente sempre em progresso, em mutações curtas, em rupturas (ARROYO, 2013, p. 154).

Quando trabalhamos com educação, ou melhor, no campo da formação humana, precisamos partir do princípio de que esta é uma elaboração cultural, resultado do aprendizado dos significados da cultura ao longo de nossa trajetória social. Formação humana, que não se faz com curtas e frequentes rupturas. Precisamos considerar que os professores levam consigo as marcas de “múltiplos tempos de socialização” (ARROYO, 2013, p. 55), que não são apagadas ou

removidas, assim como novas marcas culturais não podem ser “implantadas” através de políticas públicas, por mais “bem-intencionadas” que elas sejam. Isso porque carregamos em nós uma longa história de educadores. Conforme também nos aponta Freire

[...] percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente [...] (1996, p. 53).

Enfatizamos assim, a importância da instauração de uma lógica de continuidade na formação de professores, centrada na escola e em práticas crítico-reflexivas. Como nos escreve Freire (2001, p. 39), “é pensando a sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida”. Imbernón também acredita na centralidade das práticas reflexivas dos sujeitos como instrumento formativo colaborativo, “de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizando um processo constante de (auto)avaliação que oriente seu trabalho” (2013, p. 51).

Mas existiria alguma forma de pensarmos esta (auto)formação permanente no cotidiano escolar, de forma que esta se constitua em processo de auto(trans)formação docente e também transformação da instituição educativa?

Arroyo (2012) afirma que os projetos de escola são formadores, pois tocam no cerne da escola: o trabalho docente e seus saberes sobre o trabalho. E questiona-nos: “Como conduzir pedagogicamente todos esses processos que entram em jogo?” (Ibid, p. 179). O autor mesmo responde ao seu questionamento: A tarefa não é simplista, mas, “se bem conduzida pode ser que as políticas, os projetos de escola ou as propostas de rede signifiquem um avanço formador” (Ibid, p. 179).

Acreditamos no potencial do PPP não apenas como documento que “suleia” o cotidiano da escola, mas como instrumento da gestão democrática que permite um efetivo compartilhamento de responsabilidades na busca de uma escola melhor para todos. Para além do aspecto democratizante que carrega em si, Arroyo percebe a dimensão de articulação entre teoria e prática, o que eleva o professor à condição de intelectual que pensa a sua prática e também teoriza a mesma.

Considero os projetos de escola e as propostas pedagógicas implementadas em inúmeras redes municipais e estaduais como uma das dinâmicas mais fecundas de articulação entre prática docente e teoria. São experiências que fazem parte do circuito formador de um corpo de professores da educação básica que vêm avançando à condição de intelectuais de sua própria docência [...]. Percebo que as propostas somente se consolidam enquanto estilo na medida em que teoria, prática e trabalho docente se encontram e articulam (ARROYO, 2012, p. 181).

E, nesse sentido, a auto(trans)formação permanente dos professores e seu desenvolvimento profissional devem estar em consonância com o PPP da Escola. E este com o desenvolvimento da instituição educativa, de forma que pode ser um instrumento de inovação, tendo os professores como sujeitos deste processo. Arroyo (2012), enquanto educador e pesquisador, demonstra sua certeza de que os professores fazem de cada momento, da elaboração à implementação do PPP, um exercício de autoconstrução como docentes, “como teóricos da problemática da educação, socialização, ensino-aprendizagem” (p. 182).

Ao mesmo tempo que a organização pedagógica em torno do alcance dos objetivos educacionais, amplamente discutidos e refletidos na construção compartilhada do PPP, permitem também desenvolvimento da profissão docente e o protagonismo coletivo, que implica uma nova concepção da instituição e da formação. Este protagonismo coletivo se justifica, segundo Alarcão, pois “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (2011, p. 47).

Penso, assim, juntamente com Alarcão (2011), em uma construção compartilhada permanente da profissionalidade docente, com o PPP como instrumento de uma gestão democrática, menos tuteladora, mais confiante na qualidade profissional, que faz uso do PPP como “um produto que supõe superar concepções de inovação que veem de fora para a escola” (ARROYO, 2013, p. 226).

Demarcamos, aqui, nosso posicionamento acerca de como se dão os processos de inovação. Sentimos essa necessidade, pois inovação, sob o viés positivista, pode significar simplesmente fazer o usual de uma forma diferente. Diferentemente disso, a transformação permite que se questione para que e a serviço de quem nos encontramos em determinado processo de formação. Assim, a formação permanente ou continuada de professores, que, no nosso entendimento, está alicerçada em uma racionalidade tecnicista, pode melhor ser compreendida, em

uma racionalidade mais democrática, como um processo de (auto)formação em que os sujeitos se conduzem em seus processos formativos.

Da mesma forma, queremos ampliar este conceito de (auto)formação permanente para auto(trans)formação permanente, pois a formação permanente, enquanto processo dialógico, produz a transformação necessária para que os processos de inovação possam realmente ser conduzidos de dentro para fora da instituição escolar.

Nos processos de auto(trans)formação, temos a mobilização dos professores num processo de implicação coletiva de todos, em que os professores, ao se auto formarem, transformam-se, resultando, também, em uma reorganização da cultura escolar. Assim, há os processos de auto(trans)formação permanente de professores, na perspectiva de uma práxis pedagógica humanizadora, e, por isso, emancipadora do ser humano.

Mas, como privilegiar espaços de auto(trans)formação docente? Talvez, aqui, tenhamos que considerar o aspecto essencialmente humanizador da docência. Já abordamos neste texto como a racionalidade técnica e instrumental centralizou a formação continuada dos professores nos aspectos essencialmente técnicos, no domínio dos conteúdos, em detrimento de outros saberes, práticas e memórias profissionais dos professores.

Queremos enfatizar que ser professor é muito mais que ensinar determinado conteúdo, mas é “ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos” (ARROYO, 2013, p. 41). Por isso, estamos comprometidos, enquanto educadores, em ser mais do que competentes, mas nos mantermos em um constante processo de auto(trans)formação formador e transformador.

Quando pensamos a formação humana, estamos pensando também em nossa própria formação, nosso percurso profissional enquanto educadores. Esta ligação, este processo de imbricação da vida com o trabalho do educador faz surgir o que Arroyo (2013) chama de saber pedagógico, que é mais vivido do que transmitido, aprendido nos nossos processos de formação, na escuta atenta aos outros profissionais com os quais convivemos, aos nossos estudantes e, por que não, aos nossos amigos e familiares. Como também reflete Freire (2013, p. 131): “No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existencial maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente”.

Por isso, a própria formação é um processo contínuo de transformação. Formamo-nos e transformamo-nos em processos continuados, nos processos de convivência e no exercício da própria docência: é aqui que se encontram os conteúdos mais ricos da docência, da humana docência (ARROYO, 2013).

Não podemos falar em humanização da educação sem nos reportarmos ao aspecto essencialmente pedagógico e humanizador que representa a sua democratização. Como percebe Paro (2011, p. 28), “se a educação visa à formação do humano-histórico que se afirma como sujeito, seu modo de realizar-se, ou seja, a relação pedagógica, precisa dar-se como uma prática democrática”.

A democratização da escola possibilita uma grande oportunidade para, primeiramente, democratizar as relações que se estabelecem dentro da instituição escolar. Falamos, aqui, das relações marcadas por um alto grau de hierarquização e burocratização, impregnadas pela racionalidade técnica, muito empobrecedoras do cotidiano escolar e que são, por sua vez, espelho das relações entre os Sistemas Educacionais e as escolas.

Nessas relações burocráticas, o diretor da escola tem o foco da sua preocupação no aspecto disciplinar, o “pedagógico” está a cargo do coordenador pedagógico, os professores são “ensinantes”, os estudantes passivos no processo de ensino-aprendizagem (que, por isso mesmo, não se dá) e os pais são chamados a colaborar e apoiar na “execução de serviços de manutenção, fazendo reparos em móveis ou equipamentos ou procedendo à pintura e à conservação do prédio escolar” (PARO, 2011, p. 195), mas que permanecem objetos e não sujeitos das decisões que ocorrem na escola. Conclui Paro (ibid, p. 25): “Na perspectiva de uma necessária democratização da escola, é preciso, portanto, adotar um conceito de educação que exija a superação da estrutura autoritária atualmente vigente na escola”.

Afirmamos isso, convictos e concordantes com Paro (2011) e também com Arroyo, que salienta que “somente em um clima humano nos tornamos humanos” (2013, p. 65). E o que é mais humano que o gosto pela liberdade? Pela liberdade de poder decidir sobre qual caminho percorrer e como fazer para percorrer tal caminho? Temos que o ser humano é essencialmente livre e, por isso, a democracia, que privilegia a liberdade que compromete a todos, é um alicerce na construção de uma sociedade mais humana. E, como nos aponta Freire (2011, p. 45), “enquanto prática

desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica”.

A racionalidade técnica e instrumental, ao burocratizar as escolas, gradear os currículos, disciplinar e normatizar saberes e etapas do desenvolvimento humano, torna as relações que se estabelecem dentro das instituições escolares frias e burocráticas: pessoas são números, estudantes e professores são números e códigos em planilhas dos executores das políticas públicas, professores são executores de currículos, transmissores competentes, se possível, ensinantes (ARROYO, 2013).

Infelizmente, tal estrutura, fria e gradeada, com o predomínio da técnica em detrimento do humano, contribui em reafirmar a sociedade já tão desumanizada que temos e acelerar os processos de desumanização da infância e da adolescência. Nesse contexto desumanizante,

Perde-se uma das dimensões básicas da ação educativa: aprender a ser, desenvolver-se no convívio com os semelhantes e diversos em temporalidades do fazer-nos humanos, no convívio com sujeitos respeitados para expressar significados e aprender significados no convívio próprio de seu tempo cultura (ARROYO, 2013, p. 65).

Na Pedagogia da Esperança, livro em que Freire faz um reencontro com sua obra máxima, a Pedagogia do Oprimido, o autor mostra-se convencido da importância e da urgência da democratização da escola pública e da formação permanente de seus educadores e educadoras, formação esta que, apesar de “científica, não falte o gosto das práticas democráticas, que demarque uma ingerência progressiva dos educandos e suas famílias nos destinos da escola” (FREIRE, 2013, p. 32).

Acreditamos que essa ingerência progressiva permite o compartilhar de responsabilidades entre todos, através da construção do Projeto Político-pedagógico da escola, com papel atuante dos professores. Isso permite a construção de sólidas experiências de democracia e do compartilhamento de responsabilidades entre todos os setores da escola, que será um espaço mais plural, mais humanizador.

Espaço este marcado pelo diálogo humanizador, não apenas um mero bate papo desobrigado, mas que atinge um determinado nível crítico, permitindo um poder explicativo e a compreensão da realidade vivida de forma profunda, marca a

posição democrática adotada e é significado, porque sujeitos dialógicos mantêm sua identidade e crescem um com outro (FREIRE, 2013).

Como nos lembra Freire (1997, p. 60): “Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, [...] se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico.” Não há democracia na licenciosidade da participação silenciosa, não há democracia se há a interdição no direito de falar, de dizer a sua palavra. Por isso mesmo, o diálogo é humanizador, porque permite que, na leitura do mundo, este se reconstrua.

Nos processos democráticos, em que os professores, no uso de sua autonomia, “leem” a escola, e num diálogo reflexivo, crítico e problematizador, juntamente com toda a comunidade escolar, planejam a escola de forma a intervir na sua realidade e transformá-la, permite-se a construção de um processo de auto(trans)formação permanente e inacabado, em que há o planejamento da própria escola, a reflexão sobre os seus problemas e sua própria prática.

A democratização da sociedade, se não depende unicamente do trabalho da escola, pode ser influenciada por esta. Assim, a democratização da escola, pode contribuir para a sua humanização, já que democracia e humanização estão diretamente relacionados.

Não há humanização em uma sociedade técnica, burocrática e racional. Da mesma forma, não há como se pensar em democratização da escola sem que esta se inicie pelas relações que se dão dentro dela, ou seja, na humanização destas relações, que passam a ser entre sujeitos e não mais entre sujeito-objeto.

Não há como se pensar em democratização da escola sem que os professores sejam autônomos e sem a participação da comunidade escolar no planejamento da escola. A democracia na escola, representada pela prática da construção e implementação compartilhada do PPP, permite a emergência de processos auto(trans)formativos dos professores. Assim, a necessária renovação da escola passa também por uma renovação nos processos de auto(trans)formação permanente de professores e esta, pela verdadeira democratização radical das escolas.

CAPÍTULO 4 – CONSTRUINDO ENTENDIMENTOS ACERCA DA REALIDADE PESQUISADA

4.1 Os Sujeitos da pesquisa

A pesquisa aqui descrita, discutida e refletida foi realizada em um recorte de escolas de uma Rede Municipal de Educação, constituindo-se em três escolas da área urbana da cidade. Tal recorte foi realizado tendo em vista o tempo necessário para proceder com as entrevistas, pesquisa e análise documental, transcrição das entrevistas, análise e retorno aos sujeitos da pesquisa.

Esta Rede Municipal de Educação foi escolhida tendo em vista a pesquisa anterior, que deu origem à atual, aqui descrita. A pesquisa de que falamos, realizada em 2012, foi denominada “Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do projeto político-pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica” e realizada com professores e pais membros do Conselho Escolar e com a equipe diretiva de uma instituição educativa da Rede Estadual de Educação, também na área urbana do mesmo município, considerada uma escola de centro, muito procurada por famílias para a matrícula de seus filhos.

Nosso objetivo geral, com a pesquisa anterior, era reconhecer e analisar a relação existente entre as concepções e ações dos gestores, professores e demais membros da comunidade escolar quanto ao processo de construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública de Três Passos – RS, e procurou responder à seguinte problemática: Quais as concepções construídas por gestores e demais integrantes da comunidade, de uma escola de educação básica, sobre a construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Quais as relações existentes entre as concepções acerca do PPP da escola e as ações compartilhadas para a melhoria na qualidade de ensino nessa instituição?

Com a pesquisa inicial, foi possível constatar que:

- a) Os gestores não possuem conceitos de participação diretamente relacionados a princípios democráticos. Apesar dos avanços como a existência de direções

colegiadas e do compartilhamento das decisões entre diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, os professores não atuam diretamente na construção do PPP da Escola e as decisões, apesar de não mais centradas apenas na figura do diretor escolar, ainda são pouco compartilhadas pela comunidade escolar.

- b) Os professores colocam diversos problemas e obstáculos à participação dos pais, o que tem imposto dificuldades à participação mais direta destes. Assim, a “responsabilidade” acaba recaindo mais sobre o grupo gestor e não compartilhada com professores e pais. Pais e professores que não se sentem corresponsáveis pela escola, que não têm participado diretamente das decisões, sentem-se menos comprometidos.
- c) Está presente, entre os professores, pais e gestores, a compreensão de que a participação da comunidade escolar se dá apenas através do Conselho Escolar e há dificuldade de vislumbrar outras formas também democráticas de envolver pais e professores na construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico.
- d) O Projeto Político-Pedagógico é tido por todos como um documento importante dentro da escola, mas incoerentemente, é pouco conhecido pelos professores, existindo mais como um marco burocrático do que como um planejamento norteador da Escola. Muito pelo contrário, o PPP não tem sido utilizado como poderia e deveria por professores, gestores e Conselho Escolar, no planejamento da escola. Assim, apesar de muitas práticas terem um bom resultado, está muito presente um sentimento de que estas são desligadas umas das outras.
- e) O PPP ainda precisa ser mais conhecido, estudado e estar coerente com as práticas administrativo-pedagógicas da escola, para que não se acabe constituindo em um mero documento, construído por orientação do Sistema de Ensino e, mesmo tendo a sua construção feita de forma participativa, com o envolvimento de todos, acabe sendo, de alguma forma, esquecido e engavetado, passando a ser mero documento burocrático, que não traduz as decisões tomadas e tampouco as atividades desenvolvidas na Escola.

Essas percepções sobre a construção compartilhada do Projeto Político-pedagógico (PPP) nesta escola levaram aos seguintes questionamentos posteriores:

a) Com que a construção do PPP poderia ser organizada por um Sistema de Ensino, ou seja, como se daria em um contexto de outras escolas veiculadas à mesma Rede? b) Como o PPP poderia ser um articulador da cotidianidade da escola de forma a ligar o desenvolvimento profissional dos professores e da instituição educativa à sua construção compartilhada?

Tais questionamentos e estudos sobre o PPP, com base em autores já citados neste trabalho, conduziram-nos a outra problemática: Como acontecem os processos de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e quais as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente em uma Rede Municipal de Educação?

Com base nessa problemática, objetivamos reconhecer e analisar em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente.

Como forma de responder ao problema de pesquisa, propus-me a pesquisar diversos casos de um mesmo Sistema de Educação, que compreende nove escolas de Ensino Fundamental completo, sendo cinco rurais e quatro urbanas.

Nessa pesquisa, selecionei um recorte de três escolas da área urbana do município, que foram escolhidas em razão de se localizarem em regiões distintas da cidade, em bairros com diferentes condições sociais e econômicas. As escolas serão denominadas aqui de Escolas A, B e C.

a) A escola **A** está localizada em um bairro da periferia da cidade, onde a população se encontra em condição de grande vulnerabilidade social. Nessa escola, não há Conselho Escolar institucionalizado, por isso, foram entrevistados três professores que participam do Círculo de Pais e Mestres (CPM). Esses professores serão denominados nesta pesquisa de A1, A2 e A3. A Escola atende a um total de 99 alunos matriculados da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. As turmas de quinto ao nono ano foram “enturmadas” devido à diminuição do número de alunos nos últimos anos. A Escola funciona de forma integral, atendendo os alunos a partir das sete horas e trinta minutos até às dezessete horas.

As suas origens estão relacionadas com o trabalho assistencial desenvolvido pela STAS (Sociedade Trespassense de Assistência Social) no Bairro mais

carente da cidade de Três Passos, o Frei Olímpio. Após um período, as irmãs servas do Espírito Santo assumiram a escola, até o ano de 2006, quando esta foi municipalizada, tornando-se uma escola pública. No entanto, os prédios e dependências onde a escola está instalada pertencem às irmãs religiosas, sendo que o município paga aluguel mensal pelo uso das instalações. Devido a isso, está sendo construído um novo prédio para abrigá-la. Na escola, trabalham, atualmente, um total de vinte professores e, no turno inverso, oito monitores, que realizam cinco diferentes oficinas: fotografia, banda musical, futebol, rádio escolar e orientação aos estudos e leitura dirigida.

- b) A escola **B**, que atende, atualmente, duzentos e noventa e sete alunos, também se encontra em um bairro da periferia da cidade, mas a população possui melhores condições econômicas e sociais. A escola atende a um público diverso, com alunos da área urbana, da área rural e alunos oriundos do bairro onde se localiza a escola A e que foram retirados deste bairro pela prefeitura e realocados em um conjunto habitacional recém-construído. Tal situação ocorre por estas famílias estarem, anteriormente, em uma região de risco e de preservação ambiental. Na escola B, o Conselho Escolar encontra-se institucionalizado, mas não tem tido o papel que a legislação lhe confere, ocorrendo participação de pais e professores através do Círculo de Pais e Mestres (CPM). Nessa escola, trabalham vinte e três professores, sendo que, destes, foram entrevistados quatro professores, por fazerem parte tanto do Conselho Escolar como do CPM, e que serão denominados nesta pesquisa de professores B1, B2, B3 e B4.
- c) A escola **C** encontra-se nos limites entre o centro da cidade e um bairro de trabalhadores, atendendo a famílias que moram na região central da cidade e também no bairro mais periférico, num total de, atualmente, a 287 alunos. Nessa escola, trabalham 26 professores, sendo 3 na Educação Infantil, 5 nos Anos Iniciais do Ensino fundamental e 18 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Destes, dois participam como membros do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e também atuam como diretor e coordenadora pedagógica. Nessa escola, também não existe o Conselho Escolar, por isso foi

entrevistado um professor, que faz parte do Círculo de Pais e Mestres (CPM), e que será denominado de professor C1.

Como instrumento de pesquisa, optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas, pois, de acordo com Ludke e André (2013, p. 39), nestas, não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a “verdadeira razão da entrevista”. As mesmas autoras defendem que, atualmente, o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação faz uso de esquemas livres e menos estruturados, pois os sujeitos da pesquisa são mais convenientemente abordáveis através deste instrumento mais flexível (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Consideramos também, aqui, que diversos autores recomendam um roteiro que oriente a entrevista e que respeite uma sequência lógica entre os assuntos, do mais simples ao mais complexo. Como forma de buscar ampliar o entendimento do pesquisador acerca das realidades complexas e diversas dessas três escolas, buscou-se, também, realizar uma análise documental em atas, como registros de reuniões pedagógicas e administrativas com professores e também atas de reuniões com pais.

Como primeiro e principal instrumento da pesquisa, procurou-se, no momento das entrevistas, iniciá-las solicitando que os sujeitos explicitassem um pouco de sua trajetória profissional, sua caminhada de formação inicial e permanente/continuada e seu tempo de trabalho na escola onde trabalhava atualmente. Assim, os sujeitos da pesquisa, um grupo de oito professores de três escolas de Ensino fundamental que fazem parte de uma Rede Municipal de Educação, são os seguintes:

- a) **Professor A1:** Possui 32 anos de experiência no magistério, sendo 30 anos na escola pesquisada. Trabalhou os três primeiros anos de profissão em uma creche pertencente a uma entidade religiosa. Posteriormente, fez concurso para trabalhar na escola A, que pertencia à época a uma entidade religiosa, onde trabalhou sempre com Educação Infantil. Assumiu, há um ano, a função de Coordenação Pedagógica. Ele afirma: “Eu me realizo nessa escola, eu gosto dela”. Para o professor, a identificação com a escola provém dos anos de trabalho nela desenvolvidos, mas também pelas suas características, como por exemplo, o trabalho diferenciado que realiza com oficinas em turno

inverso. Segundo o professor, a escola funciona como um sistema integral. Quanto à sua nova função, reconhece:

[...] Eu estou me sentindo assim tipo um patinho fora d'água, quase né! Por que se tu sempre esteve na sala de aula tu vai dar a tua aula, tu vai para casa, tu planeja a semana, o dia seguinte, aqui já é diferente né! Aqui tu tens que estar sempre em função, ajudando os professores, auxiliando porque a clientela é bem difícil [...] é bem mais complexo (PROFESSOR A1).

- b) **Professor A2:** É formado em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trabalha na Rede Municipal de Educação há 12 anos e fez seu ingresso através de concurso público. Inicialmente, foi destinado a outra escola, tendo trabalhado também como gestor na Secretaria Municipal de Educação (SMEC) e no CAPS (Centro de Atendimento Psicossocial) do município. Sobre sua experiência no CAPS, o professor fez o seguinte relato:

Fui pro CAPS e adorei também o currículo antigo da Educação Especial tinha Psiquiatria [...] as coisas fluem, as escolas tinham que ter equipes multidisciplinares, vários olhares para o mesmo objetivo, eu acho que ela deveria ser constituído em cima disso sabe [...] Eu estou aqui hoje na sua entrevista, amanhã eu não sei. O senhor também, está tentando cumprir tem um prazo, tem que compilar os dados, tem que fazer a tese, não sabe também e na educação qualquer cargo, nós estamos, nós não somos então muitas vezes as pessoas se sentem ameaçadas, quando tu questiona, também nem em todos os lugares tu se sente a vontade [...].

Ao longo de seus 12 anos de trabalho na Rede Municipal de Educação, teve duas passagens pela escola A, onde trabalha atualmente com alunos que possuem de necessidades especiais e dos quartos e quintos anos do Ensino fundamental. Sobre seu trabalho na Secretaria Municipal de Educação, o professor relata que “*era um ambiente bem pesado, tu tá lidando com várias pessoas e daí tu tá lidando com educação, então tu é pau prá toda obra, e tu toma decisões bastante antipáticas, as pessoas têm uma visão de que tu não trabalha*” (PROFESSOR A2). Segundo o professor, todos deveriam passar por esta experiência de ser gestor em educação, para perceber que “*tu não tem horário, tu toma decisões que tem que tomar e não vão agradar ninguém, tu é um mandado (risos) né, infelizmente é assim*” (PROFESSOR A2).

- c) **Professor A3:** Possui 14 anos de experiência no magistério. Mora em outra cidade próxima. Inicialmente, após o concurso público, foi destinado para outra escola, onde o professor sentiu-se realizado profissionalmente. Sobre o início de seu trabalho na Rede Municipal de Educação, o professor fez a seguinte consideração:

[...] quando eu passei no concurso eu fui trabalhar na [escola] D e eu me realizei lá, bastante sabe, lá eu me achei, trabalhei três anos e aí por problemas de poucos alunos foram reduzidas as turmas... me colocaram aqui ... aqui foi bem frustrante sabe ... porque é uma realidade totalmente diferente de lá [...].

Tendo em vista a redução de alunos e, por consequência, de turmas, o professor foi lotado na atual escola, denominada neste estudo de Escola A, onde desenvolve seu trabalho com língua portuguesa há 5 anos. Na atual escola, o professor percebe muitas dificuldades nos alunos e também de relacionamento entre alunos e professores. Sobre seu trabalho na escola o professor argumentou o seguinte:

[...] já consigo trabalhar de uma forma melhor, porque os nossos alunos são completamente diferentes de qualquer outra escola, eles vivem uma realidade diferente [...] Ao modo de como estas crianças vivem, como é a vida deles aqui sabe, aquela estrutura familiar que a gente tem, que eu tenho e que você tem, eles não têm, é sim, essas coisas para eles é quasenada sabe... eles pensam agora, no presente, respeito também, pouca coisa eles tem, e o respeito assim eu pensava que era só comigo que eles não tinham, mas é no geral sabe ... é com todo mundo, é com professores, colegas, com pais, com pessoas que convivem com eles, que a maioria deles é filho de presidiários, pai fez isso, mãe fez aquilo, vivem com vô, vivem com vô. [...] (PROFESSOR A3).

- d) **Professor B1:** Tem 11 anos de experiência no magistério, mas trabalha na escola B há 2 anos, desde a sua nomeação como professor da Educação Básica. No período anterior à sua nomeação, o professor trabalhava com contratos temporários. Considerando sua pouca experiência, o professor entende que está se inserindo aos poucos na escola:

[...] Eu ainda não, eu estou me inserindo na escola, eu acho, eu estou conhecendo porque é pouco tempo ainda, então eu, assim, eu não conheço ainda como a professora B falava, a família, os pais, os alunos, assim... eu não tenho esse contato tão, ainda ... não consigo compreender ... assim não consigo dizer os pais, os alunos, ainda estou me familiarizando, ainda (PROFESSOR B1).

- e) **Professor B2:** Tem 30 anos de magistério e iniciou sua carreira em escolas da Rede Municipal de Educação, tendo trabalhado em diversas escolas. Foi cedido para uma escola particular da cidade onde trabalhou durante 25 anos. Está na escola B há 10 anos. Para o professor, a escola é um bom local para trabalhar, e afirma:

Antes de eu vir aqui para a escola B, eu fui designada para a escola C, e lá eu fiquei uns dois meses e consegui então transferir para cá, né, aqui eu me sinto realizada nessa escola, né, essa escola é tudo de bom. [...] Ela é bonita e eu já conheço a história dos alunos né, das famílias. Eu acho que é muito bom a gente conhecer [. Você se sente inserida professora?] Eu me sinto muito bem aqui (PROFESSOR B2).

- f) **Professor B3:** Tem 30 anos de experiência no magistério, tendo trabalhado em diversas escolas municipais de Três Passos. Iniciou sua carreira em uma escola da área rural, que, atualmente, encontra-se desativada. Trabalhou 23 anos na escola A. Trabalha na atual escola há 5 anos. O professor também comentou sobre o seu sentimento de pertença à escola B:

[...] me sinto muito inserido na escola, gosto muito de trabalhar aqui, até que eu sou profe de educação física, este ano eu tenho dez aulas de ampliação, então eu tenho 30 horas e trabalhei com eles, treino e as profes sabem que teve uma evolução bem grande nas competições, nos jogos, então a gente tem um carinho muito grande. [fez a diferença professora?] É, este ano eu fiz a diferença. (PROFESSOR B 3).

- g) **Professor B4:** O professor considera que tem pouco tempo de experiência como professor. Está no magistério há sete anos, tendo iniciado sua caminhada em escola da área rural de Três Passos. Na escola B, trabalha há 3 anos. O Professor, igualmente, foi questionado sobre o seu sentimento de sentir-se parte da escola, de estar inserido na escola, fazendo a seguinte colocação:

Eu me sinto, eu gosto de trabalhar aqui e, assim, este ano eu tive a oportunidade de conhecer mais, então, ficando o dia todo aqui, tive esta oportunidade e gostei de trabalhar... [40 horas professora?] é... assim, a gente conhece a realidade do aluno, a realidade da família, de onde vem. Você também consegue entender melhor. Mas eu gosto muito de trabalhar aqui (PROFESSOR B4).

- h) **Professor C1:** Possui doze anos de experiência profissional. Na Rede Municipal de Educação, são dez anos, tendo trabalhado, inicialmente, em escolas da área rural. Possui formação de nível médio normal, cursado em

uma escola particular da cidade, e graduação em matemática. O professor relata que gosta muito de trabalhar com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trabalha 20 horas na Rede Estadual de Educação, com o Ensino Médio Noturno e 40 horas na Rede Municipal, sendo Coordenador Pedagógico da Escola e professor integrante do CPM. Sobre sua caminhada, o professor C fez as seguintes colocações:

[...] Nessa caminhada na Rede Municipal passei por escolas do interior, comecei na área rural, e é a minha primeira experiência com escola urbana, de...na Rede Municipal né...aqui em Três Passos [...] É a primeira escola urbana...sempre na Municipal, no rural...Educação do campo eu também me identifico muito...venho...na verdade eu tenho uma trajetória de vivência, nasci e me criei no campo, então gosto muito também...E ano passado que eu comecei na escola C [...] (PROFESSORA C1).

4.2 A pesquisa

4.2.1 Diferentes entendimentos acerca do que é e da importância do PPP

A segunda pergunta feita aos sujeitos da pesquisa - logo após eles (re)visitarem sua caminhada profissional - teve por objetivo refletir sobre o PPP enquanto instrumento mobilizador da escola. Por isso, pediu-se aos sujeitos da pesquisa qual o entendimento que possuíam acerca do Projeto Político-pedagógico (PPP) da escola.

Percebeu-se que os professores entrevistados têm conhecimento acerca deste elemento humanizador da instituição educativa, mesmo que em uma perspectiva teórica, ou seja, já ouviram falar, ou estudaram em algum momento de sua formação inicial/continuada os pressupostos teóricos que embasam a construção do PPP. Apesar disso, percebe-se uma “fragmentação” entre teoria e prática, ou entre o que se pensa sobre e o que, efetivamente, acontece.

De forma geral, as ideias dos sujeitos acerca do PPP da instituição educativa podem ser articuladas em torno de dois grupos de conceitos:

- a) **PPP é planejamento mobilizador da instituição educativa:** Ideias de [re]construção, marcadas por um movimento da instituição educativa através do trabalho coletivo de todos os sujeitos históricos; o PPP como elemento organizador do cotidiano escolar e do trabalho pedagógico da escola; ideias ligadas a ações pedagógicas práticas. O Professor A1 entende, por exemplo “*que o PPP é o carro chefe da escola*”. O professor A2, que o PPP deveria ser um “*protocolo de intenções*”. O professor A3, da mesma forma, entende que se trata de um documento que “*rege tudo*” e que, através dele, desencadeiam-se “*as nossas ações*”. Para o professor B2, ele produz uma ideia de coletividade, pois sua construção envolve a todos, da mesma forma que o professor C1, para quem “*o PPP... ele é o essencial... né... é em cima dele que se realiza toda a vivência da escola*”.
- b) **PPP é elemento burocratizante e burocratizado:** Ideias de que o PPP, apesar de essencial e elemento mobilizador da instituição educativa, é burocratizado, existindo de forma teórica e não mobilizadora do cotidiano escolar. O PPP não articula o trabalho pedagógico do professor com os objetivos maiores da instituição educativa. O PPP não articula atividades culturais desenvolvidas pela escola com o trabalho pedagógico realizado nas salas de aula pelos professores. Podemos perceber melhor este conjunto de ideias na fala do professor C1:

[...] só que uma coisa que a gente percebe no PPP é que ele é bastante teórico assim... há... muito, às vezes, como se diz... [muito filosófico?] ...muito filosófico, só pra contar no papel...umas escritas bonitas que não faz, não tem muito significado no nosso dia-a-dia lá...acho que ele tem que ter, ele precisa ter este embasamento, também é fundamental né... mas também ele tem que ser vivenciado aqui no nosso dia a dia, ele tem que estar presente nas práticas pedagógicas da escola ...acho que eu vejo um distanciamento (PROFESSORA C1).

O professor C1 percebe que, apesar de o PPP ser algo essencial para a “vivência da escola” (o que nós denominamos aqui de cotidianidade) e de pretender estabelecer a relação entre o planejamento maior da escola e do professor em sala de aula, muitas vezes, ele existe “*só pra contar no papel*”, “*umas escritas bonitas que não faz, não têm muito significado no nosso dia a dia*” (PROFESSOR C1), demonstrando preocupação em que o PPP não seja um elemento burocratizante da

instituição em que se desenvolve profissionalmente, mas que tem que ser vivenciado e estar presente no trabalho pedagógico da instituição educativa.

No entanto, com o início dos encaminhamentos para a [re]construção do PPP, o professor coloca que a escola, juntamente com a SMEC, pretende um PPP “*mais pé no chão*” (PROFESSOR C1)

[...] isso é uma, uma questão que a gente está discutindo bastante enquanto grupo aqui e também enquanto Secretaria né...nossa coordenadora...acho que ele tem que ser mais pé no chão, mais próximo aqui, da realidade da escola (PROFESSOR C1).

O professor A2, da mesma forma questionador, reflete acerca de ações repetitivas e desligadas do cotidiano da escola:

[...] eu acho que ele tem que passar por uma transformação...não digo, agora né ...é um protocolo de intenções...como é que tu trata de uma criança com câncer? Protocolo... tu consegue, tu faz um planejamento pra 6,7, 12 meses...24 meses...um educador também [médio, curto e longo prazos...] e as adaptações aqui...só que nós temos estas ações repetitivas[...] (PROFESSOR A2).

Perguntando ao professor A2 acerca desta afirmação, de que o planejamento da escola seria marcado por ações repetitivas desenvolvidas pela escola, o professor procurou demonstrar isto através da colocação de diversas ações esporádicas, não planejadas nem ligadas ao PPP da escola, muitas delas iniciativas individuais de professores ou mesmo remanejamento de recursos humanos para áreas culturais que seriam consideradas menos importantes, como o teatro, cinema e música.

Segundo o professor, é necessário “*trabalhar para que a musicalidade faça parte da cultura*” (PROFESSOR A2), ou seja, entende que a musicalidade e outras expressões da cultura humana devem fazer parte do trabalho pedagógico da instituição educativa e não apenas como exigência de participação em festivais e atividades estranhas à cotidianidade escolar. Estaria o professor referindo-se a que a musicalidade estivesse presente na cotidianidade escolar, entrelaçada com o PPP, ou seja, ao planejamento da escola? E não somente constituída por ações episódicas e pontuais, como o festival de música a que o professor se refere?

O professor, de forma questionadora e firme, coloca a sua posição sobre a falta de planejamento e de entrelaçamento das atividades que, muitas vezes, vê-se obrigado a participar, mas distanciado da cotidianidade da sua escola:

Ações repetitivas [...] não são produtivas, por exemplo... festival da canção... nós temos aula de música? Temos... Nós temos professores de música no Estado, no município? Temos... Então, vamos trabalhar para que a musicalidade faça parte desta cultura... Temos teatro? Temos... Nós temos o professor que tem umas horas vagas, fazendo teatro, nós temos o que tem boa vontade... hoje educação se faz com boa vontade... e com horas vagas... nós temos um quadro de professores velhos... eu também sou velha, né... sou bem velha! E nós temos gente mais velha que nós, que não mudam, que não renovam... então, se é pra trabalhar um festival de teatro? Vamos trazer teatro para [...], sabe são coisas... então... nós temos todo ano que participar de uma coisa que nós não ... (PROFESSOR A2).

Parece-nos nítido o desligamento do PPP com a realidade da escola e, talvez, isso possa ser explicado pela dupla crise que experimenta o Projeto Político-Pedagógico. Já vimos no 3º Capítulo, na página 65, que Caria (2011) reflete sobre esta dupla crise, que são as crises de sentido e de método. Para o autor, a crise dá-se em função da própria “gestação” da lei que criou o PPP, a saber a 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e acentua-se na relação que se estabelece entre instituição educativa e Sistema de Ensino ou Rede, a quem deve se submeter.

Segundo o autor, o princípio contido na lei que atribui a cada escola a tarefa de elaborar o seu PPP, prevendo progressivos graus de autonomia às escolas é consequência da teorização surgida com fóruns e congressos organizados nas décadas de 1980 e 1990. Tais movimentos de professores, instituições representativas da comunidade escolar e sindicatos, faziam a defesa da democratização da escola pública, acompanhada de uma maior autonomia para se elevar os padrões de qualidade da escola pública.

Esta ideia da escola como gestora do seu próprio projeto pedagógico e, por consequência, da sua própria identidade pedagógica, apesar de ser consenso, não tem alcance na lei de dispositivos que permitam uma efetiva democratização. Como consequência, temos uma autonomia “estranha” nas escolas, que, muitas vezes, é entendida como o repasse de verbas diretamente para a escola para que ela efetive as compras e efetue os pagamentos necessários. Em minha pesquisa anterior (ROBAERT, 2012), já havia percebido esta ideia da autonomia escolar enquanto “autonomia financeira”.

Esta aparente contradição na lei, que prevê crescentes graus de autonomia e confere à escola a tarefa de construir a sua proposta pedagógica, ao mesmo tempo lhe tolhe a autonomia conferida quando exige que esta seja em concordância com

os Sistemas de Ensino. Na prática, temos uma autonomia de “fachada”, fruto de uma lei construída em uma contradição histórica, como se refere Caria (2011, p. 78).

A contradição histórica está na renúncia à autonomia, pelo governo brasileiro, durante a elaboração de uma autonomia da escola como condição para a efetiva melhoria, mas a faz não na profundidade que a realidade que vigorava, e ainda vigora, no sistema educacional brasileiro exigia.

De forma que os Sistemas de Ensino, em especial os municipais, criados pela atual LDB, “pouco ousaram na sua própria (re)organização, buscando implementar novos arranjos organizacionais que rompessem com a tradição centralizadora e patrimonialista de gestão” (CARIA, 2011, p. 89). Mesmo a lei apontando certa flexibilidade para os Sistemas de Ensino, permanecem os Sistemas Municipais reprodutores de um modelo centralizador, o mesmo modelo dos sistemas estaduais de ensino, dos quais os sistemas municipais se originaram.

Apesar disso, entendo que os sistemas municipais, muito próximos da população e das suas necessidades possuem uma importância fundamental na democratização e na maior participação da população na definição das políticas públicas, muito embora eles ainda não sejam reconhecidos como tais, “mas apenas como aparato para a desconcentração do poder advindo do Estado e da União” (CARIA, 2011, p. 89).

Esta dupla crise reporta-nos à problemática da relação entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e as escolas. Percebi, na pesquisa, o perfil centralizador e articulador da SMEC. Isto em detrimento da autonomia das escolas, principalmente no tocante ao que nos interessa nesta pesquisa, que é a formação permanente dos professores com foco no desenvolvimento da instituição educativa, a qual, por isso, entendo ser imprescindível estar articulada com o Projeto Político- Pedagógico da instituição educativa.

Evidenciamos a prática de planejamento generalista e homogeneizador entre as escolas da rede. Tal prática se sustenta no princípio da “isonomia” (CARIA, 2011), quando projetos e programas definidos previamente pela SMEC são aplicados de igual forma, indistintamente, a todas as escolas da rede. Tal prática fragiliza o trabalho da escola em torno do seu campo de intencionalidades, de seu cotidiano.

4.2.2 Entendimentos acerca da participação da na construção compartilhada do PPP

Os professores, sujeitos desta pesquisa, também foram questionados acerca da participação da comunidade da escola, no sentido de como essa participação efetivamente acontece e se há participação na construção do PPP, ou seja, se a construção do PPP é compartilhada com a comunidade escolar. As percepções sobre o envolvimento dos pais mostraram-se diferentes.

Na escola A, a percepção dos professores é de pouco envolvimento dos pais com a escola e da não participação efetiva dos pais na construção do PPP. Há, na escola A, um entendimento comum entre os professores de que os pais estão afastados da escola por não serem participativos, não quererem se envolver com o planejamento e as atividades desenvolvidas pela escola.

A comunidade em si pouco se envolve com a escola, dificilmente você consegue trazer eles para uma reunião, porque eles não são participativos, né... eles só vem aqui mais para desacatar, muitas vezes, os professores, eles não, a comunidade não é muito presente aqui (PROFESSOR A1).

O professor A1 relatou, ainda, as dificuldades em trazer os pais para a escola, que os pais são pouco participativos em atividades e projetos que a escola desenvolve. O professor tem a percepção de que os pais entendem essas atividades como algum tipo de trabalho e recusam-se a deixar os filhos participarem. Da mesma forma, os pais, segundo o professor A1, pouco se envolvem com as atividades e projetos da escola. Nesse sentido, o pesquisador questionou o professor A1 se a razão por trás deste comportamento dos pais em relação à escola não seria o fato de os pais terem origens humildes e serem trabalhadores, ou seja, estarem sempre em busca do sustento. O professor respondeu o seguinte:

Sim, tem pais trabalhadores, também tem aqueles pais que não querem nada com nada. Na escola, dificilmente, a gente consegue trazer um pai. Até ano passado, eu estava no terceiro ano e a gente fez um projeto de horta, a gente queria envolver os pais desses meus alunos e os de uma outra profe do quarto ano. Fizemos um projeto juntos, eu tinha 15 alunos, eu trouxe um pai pra ajudar, então eles não tão e dificilmente tu consegue também envolver os alunos porque os pais fazem a cabeça... “Meu filho não vai pra escola pra isso”. Eles não entendem que aquilo é um estudo que a gente está fazendo com eles né... eles acham que a gente está explorando e isso não é... é um trabalho que a gente está fazendo com eles...a horta porque dentro da horta tu trabalha, tu pode fazer, mas no entendimento deles acham que a gente está explorando eles, é difícil para trabalhar com eles...fazer as coisas acontecerem... (PROFESSOR A1).

Na escola B, a percepção dos professores é do maior envolvimento dos pais com a escola, mas com a participação sempre ligada a festividades e reuniões com entrega de resultados de avaliações dos alunos, o que podemos perceber na fala dos professores B1 e B2:

Eu acho, assim, que é desenvolvido um trabalho com os pais, de eles virem para a escola... e não só quando tem alguma dificuldade com os filhos mas também em atividades da escola, festas ou atividades e apresentações dos alunos. Acho que a maioria dos pais participa, não sei se eu estou errada... a maioria. Tem alguma parte que não vem na escola, nem mesmo quando ela é solicitada. A gente percebe, depois, às vezes, acontece que o aluno está com dificuldade, o filho e aí €... o pai, a família acabou não vindo e aí foi protelando aquele problema, mas, assim, eu acho que, na maioria, pelo que eu vejo, neste tempo que eu estou aqui, quando há comemorações, algumas coisas assim que a escola oferece, os pais vem, apresentações dos filhos eles vem (PROFESSOR B1.)

O professor B3, que trabalhou durante muitos anos na escola A comentou sobre as diferenças que percebe na participação dos pais entre sua antiga escola e a atual escola B. “*Muita diferença*”; “*Da água para o vinho*” (PROFESSOR B3), comentou o professor sorrindo, mas sem explicar qual o seu entendimento acerca desta desigualdade tão grande entre duas escolas do mesmo município.

[...] Lá na outra escola, os pais, muitas vezes, não vinham e, aqui, a gente sabe que eles vêm. Manda chamar, a profe liga, eles sempre estão aqui. A diferença é muito grande, muito grande mesmo. A participação, aqui, eu acho que é boa. Se eu for comparar as duas, é bem grande a diferença. Aqui, eles vêm, eles participam. E lá não participavam, então lá era bem diferente. [...] (PROFESSOR B3).

Segundo o professor B4, a maior participação dos pais em sua escola está relacionada ao trabalho desempenhado por professores, coordenação pedagógica e direção da escola B. O professor afirmou: “[...] *a gente tem uma grande participação*” (PROFESSOR B4). Quando questionado sobre o acompanhamento que é feito com os pais em relação aos alunos, o professor explicitou o trabalho de comunicação constante que é realizado com os pais:

[...] a gente liga, a gente vai atrás... e só que, assim ó, geralmente os pais que não podem vir quando são chamados, que não participam da escola, esses vêm para brigar depois, então, a gente fica sentido, magoado. A gente gostaria de encontrar um meio de mudar isso né... por que se você vai lá e liga e chama é porque você tá precisando né... e como tem pai... Um pai um dia disse: “Eu trabalho”. Sim, mas nós também estamos fazendo o nosso trabalho né ... por isso, se a gente chamou, é porque é importante. Mas, assim ó, e também nós fizemos, todo ano é feita nossa avaliação institucional, né, e apesar de a gente fazer bastante... assim chamar os pais para a escola pras datas comemorativas é uma... foi bastante solicitado,

assim, que tenham mais atividades na escola com a família, que tenha mais apresentações, nas datas comemorativas, né... é uma eles pedem isso. Então a gente fica bem feliz com isso né (PROFESSOR B4).

Na escola C, o professor não soube falar acerca de como se dá ou deu-se a participação da comunidade na (re)construção do PPP, em especial os pais dos alunos, pois relatou que está há pouco tempo na escola e desconhece a sua historicidade. Mas demonstrou, em suas falas, ter preocupação de que os pais participem do cotidiano da escola, muito embora a ideia dessa participação demonstre ser menos ativa do que se almeja em uma democracia mais participativa. A ideia da participação no planejamento da escola não aparece nas falas, mas sim um entendimento de “acolhimento” dos pais e de que os pais “falem”.

[...] nossos pais merecem chegar na nossa escola serem bem acolhidos, se sentirem à vontade...eles se sentem à vontade pra vir falar aqui na escola...a gente vê eles vem muito, elogiar, dar uma sugestão...isso aqui poderia ser diferente...nós não achamos, assim, legal [...] (PROFESSOR C1).

Percebe-se que a participação dos pais na escola C se dá, também, preferencialmente, em reuniões de início de ano letivo, apresentações de alunos e festividades e reuniões de organização das turmas com os professores.

Geralmente, a gente faz uma reunião geral no começo do ano pra todos e para as turmas das Séries Iniciais nós fazemos por turma... isso também é uma coisa que mudou... antes não tinha essa prática e tanto os professores como os pais... eles, assim, acharam muito válido isso, os professores se dispõe a vir fora do horário, porque tem que ser de noite né... esta reunião onde é feito as colocações assim... as combinações das turmas, deixa os pais mais próximos dos professores também, passam a conhecer o professor do seu filho, desde orientações, também, assim, práticas, os combinados... e eu acho que isso também abre um caminho pra que seja... assim que se sintam mais à vontade pra conversar tanto um professor com um pai quanto os pais com os professores. Agora, do sexto ao nono ano, a gente não tem essa prática, mas, pro ano que vem, nós queremos fazer, assim, uma reunião... Daí nós, mais ou menos, pensamos em fazer com os pais do sexto e do sétimo, daí nós percebemos alguns problemas pontuais e outra com os pais do oitavo e do nono... mesma faixa etária... então assim, pro ano que vem a gente quer fazer estas reuniões por turma (PROFESSOR C1).

O professor C1 destaca, conforme pode-se perceber na fala acima, a centralidade do cotidiano da escola nas preocupações dos professores, que os levam a se organizarem em horários extras para as reuniões com os pais. Prevalece, nas reuniões, o uso dos termos “orientações práticas”, “colocações”, “combinados”. Podemos entender a intencionalidade da escola em “acolher” e

“ouvir”, mas, certamente, que os termos utilizados reflete o papel ainda incipiente dos pais na escola, que, muitas vezes, está relacionado mais à participação em atividades e festividades do que à participação ativa nos processos de decisão.

Quando questionado se haveria o entendimento de que a participação direta dos pais poderia trazer benefícios para a Escola e que benefícios seriam estes, o professor colocou que:

[...] sim, que pode trazer benefícios sim, benefícios, o que a gente conversa muito assim... às vezes fala com os pais, eles têm aquela ideia que eles não sabem ajudar... assim muitos pais colocam... mas vocês é que sabem, para nós isso tá bom... mas na fala deles, nas colocações, nas angústias, eles conseguem sim dar ideias pra gente... nossa comunidade escolar... esse caminho, para fazer este trabalho em conjunto (PROFESSOR C1).

O professor C1 também foi questionado sobre o fato de os pais virem para a escola, se poderia desenvolver nos pais o sentimento de corresponsabilidade, ao que o professor respondeu que *“sim, mais envolvidos, mais comprometidos, se sentem parte... tem uma participação... assim... a participação deles na escola é muito importante e a gente conseguiu mudar muito isso do ano passado pra cá”* (PROFESSOR C1).

Essa afirmação, de que houve uma mudança na cultura de participação de um período para cá, levou o pesquisador a questionar o porquê desta mudança e quais ações teriam sido desenvolvidas pela escola C, de forma a elevar a participação da comunidade na escola e se tais ações estariam relacionadas com a construção do PPP. O professor C1 destacou a importância do ambiente da escola, da acolhida proporcionada aos pais, mas não se referiu à construção do PPP:

[...] o porquê eles não vinham, não participavam muito eu não sei te dizer, eu não posso dizer, nós começamos, assim, fazendo algumas coisas diferentes, eu vejo assim... mais esteticamente um lugar acolhedor... sabe... há... na primeira, não teve muitos, muitos assim, há... na primeira reunião porque eles estavam acostumados a fazer a reunião em outro ambiente, que era um auditório... o primeiro foi no ginásio... a nossa primeira reunião, então, eles ficaram meio assim... aí depois o convite, a insistência... ah... mas é importante, é legal... daí no primeiro evento assim hã como eu vou dizer, bem ornamentado, um lugar que eles se sentem bem à vontade, um convite especial... [...] receber... apresentações também... que fossem significativas... que eles se sentissem bem [...] Se sente bem, acolhidos (PROFESSOR C1).

O professor C1 também argumentou sobre a importância para a escola da participação dos pais e do papel relevante que a escola tem no sentido do chamamento e acolhimento dos pais, para se construir uma cultura de participação.

Questionado se, no momento da construção do PPP, haveria o entendimento da importância da participação dos pais na construção e implementação deste importante elemento democratizante da escola, o professor respondeu positivamente, dizendo que gostariam de trazer os pais para “mais junto” da escola. O professor C1 falou sobre as ações que a escola vem implementando para oportunizar maior participação, mas tais ações se referem a reuniões de início de ano, quando são “passadas” orientações e de apresentações e festividades da escola, da mesma forma que acontece nas escolas A e B.

Perguntado sobre as ações da escola no sentido de trazer os pais a participar mais efetivamente da escola, o professor A1 levantou diversas atividades festivas e reuniões de início de ano letivo, momentos em que os pais são convidados a participar, mas demonstrou preocupação com a não participação dos pais, mesmo nestes momentos, segundo o professor “*eles não são muito, pessoas muito presentes*” (PROFESSOR A1).

Nós temos a família na escola, são datas que a gente traz né... dias das mães, noite cultural nós tivemos esses dias, todo trabalho - porque é uma escola integral - todo o trabalho que se desenvolve nas oficinas o ano inteiro se mostra no final do ano para a comunidade, para os pais, mas é difícil [...] (PROFESSOR A1).

A ideia dos pais participando com foco em atividades festivas ou datas comemorativas e de reuniões de início de ano letivo, também está presente nas escolas B e C:

A gente chama no início do ano quando começa o ano, a gente chama os pais, faz uma reunião, é colocado todo o nosso trabalho... a gente convoca os pais mas 100% tu nunca consegue...[Os pais vocês convocam?] sim... para a reunião para nós colocarmos o nosso trabalho... (PROFESSOR A1).

A participação dos pais nas decisões que efetivamente acontecem na escola e na construção compartilhada do PPP, ou do compartilhamento de decisões, não aparece nas falas dos professores. De forma geral, percebeu-se que o entendimento é da participação da comunidade em festividades da escola e em reuniões de início de ano letivo em que algumas decisões são “comunicadas” aos pais.

[...] sempre que é tomada alguma decisão, os pais são comunicados, e a direção e coordenação reúnem os pais, e perguntam ó... fica aberto para eles opinarem também sobre o assunto né... Então isso acontece bastante aqui na escola. “Ó a gente decidiu isso... o que vocês acham, pode mudar ou continua assim... e os pais opinam também (PROFESSOR B2).

Ainda, segundo o professor B2, a participação dos pais dá-se através do Conselho Escolar (CE) e Círculo de Pais e Mestres (CPM):

Eu acho que pais, só seria assim quando tem aquelas reuniões do Conselho Escolar né... que eles opinam né... [Só a nível de Conselho e CPM?] Sim...é por que a gente faz assim professores e direção e coordenação, todos juntos (PROFESSOR B2).

O professor B4, ao colocar seu entendimento de que a construção do PPP deveria envolver toda a comunidade escolar, explica que isso não tem acontecido por falta de tempo para estas atividades de planejamento da escola, e reitera que, no seu entendimento, a participação dos pais mais diretamente na escola pode ser muito favorável.

Eu acredito que sim, que o PPP da escola, ele tem que ser construído com toda a comunidade escolar, e ele também é um documento que ele precisa ser estudado, pode ser mudado constantemente, apesar de que isso não tem acontecido muito, devido ao pouco tempo. Hoje a gente tá assim... a gente, a gente eu falo geral, a gente pensa muito em quantidade e acabamos esquecendo da qualidade, né... eu creio que sim. Isso é bem positivo, isso é bem favorável, e, de certa forma, não tá lá no, não tá mexendo no papel, mas já é um trabalho que a gente vem fazendo (PROFESSOR B4).

Destaca, também, o professor B4 uma determinada separação entre o que “se faz” e o que “está no papel”, levando-nos a conjecturar que, no seu entendimento, não haveria uma ligação entre ambas as situações. Outro entendimento que podemos construir a partir da fala do professor é o da “posição” que o PPP encontra na escola. Parece que, na percepção dos seus empreendedores, trata-se de “papel”, ou seja, um simples documento que não representaria o cotidiano da escola.

O professor A2 percebe vantagens na participação de pais na escola, principalmente, no sentido de discutir e pôr em pauta os problemas da escola. No entanto, parece haver um entendimento de que este “ouvir os pais e a comunidade” seria em forma de “entrevistas”, muito embora o professor expresse a necessidade do contato “olho-a-olho” entre professores e pais.

O professor destaca, também, a problemática da participação das mães, devido à cultura de que a educação pertence ao gênero feminino, o que afastaria os pais da escola: “*Não... os pais eles não querem nem saber disso... é um papel social, cultural*” (PROFESSOR A2); “*culturalmente a mulher ainda [...] cuida dos filhos [...], elas também muitas são viciadas, frequentam o presídio, são prostitutas,*

continuam deixando as crianças na escola e fazendo programa, né, mas tu vê o universo feminino” (PROFESSOR A2); “É a madrinha, é a vó que cria, é a tia que cria, então mulher... né? Tu entra num asilo, tu vai ver cuidadoras mulheres! Educação... nosso universo é feminino [...]” (PROFESSOR A2).

Tendo em vista esta compreensão de que a educação é entendida, culturalmente, como de responsabilidade do gênero feminino, o professor considera que trazer todos os pais, um grupo grande de pais para a escola, poderia não ser muito proveitoso.

Eu sempre vejo vantagem no momento em que você discute, põe em pauta. [...] eu acho que todo o chamamento da comunidade para a escola fortalece a escola... e no caso também, né... o PPP. Tu já imaginou que bacana ouvi-los? Mas tu tem que saber orientar essa conversa diante da dificuldade, do entendimento, da escrita. Eu vou fazer a entrevista? Não!... vou entrevistá-lo né!... vou olhar no olho, sentir o cheiro da pessoa, ver o que que ela quis dizer... o que que ela me omitiu. Vamos trazer aqui, talvez o grupo inteiro, não seja proveitoso, porque quem frequenta uma escola como a nossa, é a população é feminina. [As mães tu diz?] as mães (PROFESSOR A2).

O pesquisador também questionou o professor A2 acerca da sua participação na [re]construção do PPP da escola, que não teve esta experiência por ser transferido seguidamente de uma instituição para outra. Apesar de não ter vivenciado esta experiência, o professor sente que não há uma boa receptividade entre os gestores em que os professores “pensem”. Freire (1997) discorre sobre essa ideia de professor apassivado. Para ele, trata-se de uma postura autoritária, contrária à democracia, que teme a liberdade e as consequências desta, como a inquietação, a dúvida, a incerteza e os sonhos. Para o autoritário, o anseio é pelo imobilismo e passividade. Seria o descaso com a participação de professores e pais na construção deste importante elemento democratizante, um caso de autoritarismo, da forma como Freire nos coloca?

Para o professor, foi feito o seguinte questionamento: “*E no teu caso professor, em relação a tua participação na construção do PPP - esse PPP que a escola tem hoje, você participou da construção? Você já estava na escola?*”. A resposta foi:

Eu já participei de um período em que nós tivemos, não... assim... não eles me mandam para muitos lugares - não posso pensar [professora falando silenciosamente] - não posso falar, né... as vezes tu pensa e fala incomoda alguns então daí então me mandam pra cá e pra lá... então esse ano eu vim... é o meu retorno né... o terceiro ano (PROFESSOR A2).

Acerca da participação dos professores na construção compartilhada do PPP, na escola A, o entendimento dos professores acerca da participação de si mesmos de forma efetiva na escola, com envolvimento e engajamento, mostrou-se diversa. Os professores A1 e A3 concordam que existe esta participação, muito embora o professor A1 deixe subentendido que esta participação tenha seus limites e o professor A3 tenha o entendimento de que esta participação ocorra através de reuniões rotineiras na escola com os professores.

O professor A1 concorda que a participação dos professores é importante, mas que há certa limitação nisso: *“Tem alguma coisa, tem uma parte sim que eles participam”* (PROFESSORA A1). Acerca da sua participação, o professor A1 fez a seguinte consideração:

Sim, no início do ano, a gente sempre faz aquela reunião pedagógica, onde todo mundo participa e, em cima disso, a gente vai construindo... eu participo, a minha parte a gente sempre tem uma participação, não tem você ficar fora, porque você tem, você faz parte da... do grupo né... então eu, a gente, todos participar (PROFESSOR A1).

O professor destaca, contudo que os professores têm dificuldades de trabalhar na escola e, por isso, muitas vezes, acabam sendo transferidos para outras instituições porque *“não gostam desta realidade”* (PROFESSOR A1). Segundo o professor, para ficar na escola, tem de haver uma identificação com a instituição escolar. E continua:

[...] tu tem que te identificar com essa escola se não tu não consegue ficar, tu não consegue fazer um bom trabalho... e ficar aqui sem você não gostar não é bom, porque estas crianças são carentes, eles precisam de uma atenção, são revoltados, muitas vezes estão nas drogas, então tem, não é 100 % dos professores que gostam daqui (PROFESSOR A1).

O professor A3 acredita haver participação efetiva dos professores: *“Acho que a grande maioria sim... acho que sim... isso não tenho dúvida. Existe esta integração entre os professores”*(PROFESSOR A3). Sobre o sentimento de envolvimento com o PPP da sua escola, o professor A3 respondeu que *“Sim, realmente eu acho isso muito importante e eu preciso participar”* (PROFESSOR A3). Sobre a sua participação, o professor A3 colocou o seguinte:

[...] Eu procuro sempre participar, e frequento quase todas... assim lá de vez em quando se acontecer algum imprevisto, eu não participo, porque eu acho que ali é o momento que a gente tem de colocar tudo, o que a gente almeja para a escola até o sentimento que a gente tem, às vezes, o grupo assim, todo mundo começa a falar... sabe... porque é um desabafo que a

gente faz... e através disso nós conseguimos elaborar e planejar as nossas aulas [...] (PROFESSOR A3).

O professor A2 mostrou um entendimento diverso dos professores A1 e A3 acerca da participação dos professores, problematizando bastante a questão. Por exemplo, manifesta sua opinião de que “professores geralmente não gostam desta parte burocrática”. Quando perguntado se o entendimento que os professores têm acerca do PPP é de que este é um elemento burocratizante, o professor diz que sim e que o pensamento geral dos professores é de que é “atribuição só do gestor”.

A explicação do professor permite-nos especular que a identidade profissional do professor está ligada ao seu campo curricular, ou campo de saberes pedagógicos. Sobre isso, Arroyo reflete no seu livro “Ofício de Mestre”: “Somos o que ensinamos. Nossa autoimagem está colada aos conteúdos do nosso magistério” (ARROYO, 2013, p. 71). O autor discorre sobre as dificuldades de se romper com esta tradição social e pedagógica, de que somos profissionais de determinada área, em detrimento do planejamento da escola, concebido por muitos professores como tarefas que cabem aos gestores. Assim, percebemos que o próprio professor não percebe o planejamento da escola como sua atribuição, mas como algo que lhe é externo e não interfere em sua vida profissional.

O professor A2 discorre um pouco sobre estas autoimagens a que se refere Arroyo, mas demonstra separar o conhecimento do “conteúdo específico” do seu campo de conhecimento, de um conceito mais amplo de conhecimentos que também constituem um saber profissional. Para o professor, pessoas que detêm este conhecimento para além do seu campo curricular podem ser denominadas de “*pessoas cultas*”, e esclarece:

[...] por exemplo, a proposta de constituir um parágrafo para o Plano Político Pedagógico... muitas vezes a gente ouve assim que é atribuição só do gestor... do coordenador, assim... “tão lá ganhando para quê?” É!! Entre aspas... nós temos nos nossos quadros pessoas que são qualificadas para dar matemática, português... não são pessoas cultas, não são pessoas educadas para dizer eu também faço parte... né... Eu dou matemática! História... eu dou! Geografia... o resto que se exploda... o professor está sendo uma classe muito difícil de lidar... né... em todas as instâncias está complicado (PROFESSOR A2).

Percebe-se, nitidamente, que, para o professor, ser uma “pessoa culta” pressupõe não o simples domínio de determinados conceitos de sua área, mas um

conhecimento mais amplo, de conceitos que lhe permitam participar ativamente, com posição, opinião, de forma que possa afirmar: “Eu faço parte!”.

Para o professor, fazer parte, sentir-se parte e ingerir sobre a escola é ser, para além de um professor, um profissional, “uma pessoa culta”, que entende que é seu papel também pensar e planejar a instituição da qual faz parte. Conjecturamos, aqui, de forma especulativa, que este conjunto de saberes mais amplo ao qual o professor se refere, poderia ser o mesmo grupo de “saberes abertos”, componentes da nossa docência que Arroyo (2013) se refere, no livro “Ofício de Mestre”, como o

convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, atos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser...” (2013, p. 75).

O autor entende que tais conteúdos fazem parte de nossa docência, muito embora não possam ser gradeados e disciplinados em disciplinas.

Para o professor A2, muitos professores, apesar de deterem determinado conhecimento em suas áreas, não podem ser considerados “cultos”, pois o envolvimento dos mesmos com a escola não acontece da forma como deveria. Diante disso, o pesquisador questionou se “*haveria algum grupo [...] que se sente envolvido com a escola e, por isso, se propõe a construir um PPP de forma que a escola avance*” (PESQUISADOR), ao que, enfaticamente e demonstrando desânimo, o professor A1 respondeu:

Não! São duas ou três pessoas que vão guapeando, como se diz, a grosso modo, fora... tu não vê! Tu vê o sentido de reclamação, onde eu vejo que dá para plantar sementes diferentes, tem gente que vê uma aridez profunda. Tu não muda as pessoas. Tu pode dar... vesti-las de ouro, tu pode dar o conhecimento na Sorbonne³¹, se for o caso, elas não vão mudar sua essência (PROFESSOR A2).

O professor também foi questionado se perceberia certa acomodação dos professores da instituição, respondendo que, considerando seu entendimento sobre as várias instituições educativas em que já trabalhou: “*É! Assim ó, eu vou me*

³¹ Professor A2 cita a renomada instituição de ensino superior francesa. Refere-se à antiga Universidade de Paris, pois assim era designada até 1793. Posteriormente passou a ser designada de Universidade de Paris e, em 1971 foi desmembrada em treze universidades autônomas, mantidas com recursos públicos.

aposentar”; “eu não quero”; eu não tenho nenhum... Tu já notas o bom dia... educação é humanização...então tu tens que humanizar o teu ambiente... a tua vida profissional” (PROFESSOR A2).

O professor A2 foi questionado sobre se haveria envolvimento dos professores de forma efetiva na escola: *“Os professores no caso não se envolvem como deveriam na tua opinião?” (PESQUISADOR).* O professor A2 constata que não e que haveria sim, entre os professores, um sentimento de certa obrigatoriedade na participação das atividades da escola, tendo os gestores que demonstrar certa insistência nessa participação.

Não!! Não se envolvem da forma como deveriam... sempre é uma obrigatoriedade... é... “agora nós vamos estudar...” Muitas vezes o gestor tem que colocar, tem quem que ser enfático, já tá falando que Gestão é isso... Tem horas que tu vai pelas beiradas, mas tem horas em que não funciona e que tu tem que ser enfático: não, nós vamos fazer! (PROFESSOR A2).

Para o professor A2, não há comprometimento dos professores com o planeamento da escola. Questionado se haveria comprometimento dos professores no planeamento maior da escola, o professor posicionou-se assim:

Com o planeamento propriamente dito não... é um grupo pequeno, bem seletos... que tá ali... [dentro do grupo de professores?] é assim ó, tinha uma professora que se aposentou... ela tinha um conhecimento assim de a gente trocar ideias, quem tem o conhecimento prático, quem tem um pouco mais... há... filosofava um pouco mais sobre isso... no grupo que sobrou... não tem, no turno da manhã não, no turno da tarde não tem esta flexibilidade. Se discute a unha do elefante e não se discute o elefante (PROFESSOR A2).

Apesar de perceber certo silenciamento dos professores em relação ao planeamento da escola, o professor A2 considera que há espaço para livre expressão e participação. Ainda para o professor A2, uma minoria dos professores mantém uma participação ativa e efetiva nas decisões que se tomam na escola. Ao ser questionado acerca da participação ativa dos professores, o professor constatou: *“Uma minoria. E a outra parte não quer se envolver. Por que me envolvo, se isso me dá trabalho?” (PROFESSOR A2).*

Tem... eu considero, assim, que há liberdade de tu se expressar, de tu questionar, isso existe muito. É uma das escolas mais flexíveis em termos de gestores... o que te propicia, assim, de tu não ficar em dúvida... Claro, existem questionamentos que não são pertinentes ao ambiente educativo, o momento que tu exige um pouco mais, fica bravo, é um faz de conta... tem

peessoas que gostam... então o comprometimento, assim, tu tá numa reunião, vai questionar... acho que alguns têm, mantêm (PROFESSOR A2).

Como já abordei no 3º Capítulo, o silenciamento dos professores e sua não participação incorre na imobilização, perda de voz, e conseqüente desprofissionalização (LIMA, 2009), já que a tão sonhada profissionalização passa pela assunção da autonomia de decidir profissionalmente e de resolver os problemas de sua prática. Sobre isso, o professor A2 também argumenta que, na sua opinião, a falta de um determinado conhecimento profissional limitaria a participação de muitos professores.

Ou, às vezes, o próprio conhecimento, assim... não vai muito além... [O conhecimento profissional?] Conhecimento profissional, atitude profissional, pessoal, atitude pessoal... né... a gente tem professor que ainda põe os pés na cadeira - pausa - então tu olha... eu conheci professores ao longo da vida que limpavam as mãos na cortina... se tu não tem o básico... não tem o resto (PROFESSOR A2).

Tal conhecimento profissional, na percepção do professor, está para além de um saber específico, mas um saber relacionado a um viver, um saber que “exige domínio de teorias e, sobretudo, exige elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria” (ARROYO, 2013, p. 43). Está posto que, quando o professor A2 diz que o conhecimento profissional “*não vai muito além*” e que este conhecimento profissional também envolve uma “*atitude profissional, pessoal, atitude pessoal*”, seu entendimento é o mesmo partilhado por Arroyo, que “ser mestre, educador é um modo de ser, um dever-ser” (2013, p. 42).

Este dever-ser não pode ser reduzido ao domínio de uma técnica ou um método de ensino. Trata-se de algo mais “*entranhado*”, não calculável, situado no campo dos valores e da cultura. Trata-se de uma postura humana, como muito bem percebe o professor A2 ao afirmar, com muita indignação, que “*a gente tem professor que ainda põe os pés na cadeira*”.

Por isso mesmo que, ao nos referirmos à formação permanente dos professores, precisamos compreender que o desenvolvimento profissional se constitui em um percurso formador, que pode ter, na construção compartilhada do PPP, um “*elo de ligação*” com as situações reais vividas pelos professores, aproximando a formação das necessidades reais da escola. Trata-se sim, de assumir a escola como contexto formador, não na negação de outras formas de

formação, mas assumindo que a formação que adota como referência o contexto dos professores tem maiores possibilidades de transformar a escola (MARCELO GARCIA, 1999).

Questionado se, mesmo sendo chamados, os professores não se sentem envolvidos com o PPP da escola, o professor A2 colocou que, considerando a sua experiência em várias instituições escolares, essa participação não ocorre, e a explicação, segundo ele, seria a cultura existente entre os professores de que isso seria assunto somente dos gestores, ou seja, “pensar” e planejar a escola seria responsabilidade somente dos gestores. Logo, atividades consideradas “burocráticas”, como a construção do PPP, não estariam dentro do campo de conhecimento profissional docente. Como consequência, não estaria entre as responsabilidades docentes, e explica:

[...] burocrático... pensar... exige uma cultura que aqui é só do gestor... o gestor é que tem que dar jeito... Claro, ele tem uma figura, um papel muito importante na escola... a maneira como ele conduz a escola, a escola vai ser... não adianta! Se ele conduz sendo mesquinho, ele vai ter um mesquinho, se ele conduz de uma forma mais, mais há... (professor pensativo) - atenta!! Ele vai ter um grupo atento, ele é o condutor...Antigamente, ser diretor de escola, diretora de escola, ah... ia qualquer um... a política interferia muito nisso (PROFESSOR A2).

Considerando esse entendimento do professor A2, foi questionado se esta política de indicação de diretores escolares continuaria nos dias de hoje, ao que o professor confirmou: “*Eles são... eles trabalham engessados como qualquer pessoa que exerce um cargo de confiança*” (PROFESSOR A2).

O professor também demonstrou indignação com a falta de autonomia da instituição em que trabalha. Quando questionado se haveria algum grau de autonomia, o professor respondeu “*Não! Não tem! Ó, quem é o diretor? É o cara mais qualificado? Não!... O cara que pleiteou isso? Não! É o cara que, miticamente, aceito pela sociedade, seria... então vamos lá, vamos encarar o desafio!*” (PROFESSOR A2).

Sobre esta questão da autonomia da escola, o professor A1 também fez colocações sobre o calendário escolar e calendário de reuniões de professores e de formação permanente, que já viriam prontos da SMEC, apesar de o professor alegar que há certa flexibilidade na organização dessas reuniões.

[...] e as reuniões pedagógicas ele já vem destinado o calendário escolar para o ano inteiro... ele vem da prefeitura... as nossa reuniões pedagógicas

acontecem nos sábados. [A escola não tem autonomia para definir o seu calendário?] Ele vem do município... [Ele vem padrão para todas as escolas da Rede?] sim... claro, ele é flexível... muitas vezes tu não consegue reunir os professores num sábado, então ela é flexível, tu pode chamar mais uma noite né... isso ele é flexível né... só ele tem que acontecer dentro do mês né... então até nesse ano ele era assim a cada segundo sábado do mês ele era pras escolas do município, porque tem professores aqui que são do Estado e são do Município então você não consegue conciliar também o 100% (PROFESSOR A3).

Na escola B, há consenso de que há envolvimento dos professores e o sentimento de pertença à escola. Aparece a ideia de que a participação efetiva ocorre em determinadas atividades da escola, tendo, nesse caso, como condição limitadora, o fato de os professores trabalharem em várias instituições diferentes; está presente também a compreensão de que esta participação efetiva pode ser compreendida na medida em que todos têm liberdade para falar ou expressar o que pensam ou desejam, mas não há a compreensão de que esta participação efetiva possa se dar no envolvimento dos professores no planejamento maior da escola.

Eu acho que cada um se envolve do seu jeito e da maneira como pode contribuir. Eu penso da seguinte forma: [...] procuro sempre participar assim quando eu posso e eu acho que cada professor, apesar de trabalhar em outras escolas, que essa é a nossa realidade, às vezes, o professor tem três, quatro escolas diferentes, tem uma atividade em uma escola e coincide com outra, então, assim, se tem que optar eu vou nessa. Nem todos conseguem participar efetivamente, ativamente sempre das atividades, mas à medida do possível, eu acredito que todos participam na sua forma né... eu acho que tem envolvimento ativo, na minha opinião (PROFESSOR B1).

Acerca da participação destes professores na construção do PPP da escola, o professor B2 comentou que ele haveria sido feito há mais tempo e que, desde então, tem sido reformulado, mas que, devido a outras atividades na escola, ele acabou sendo deixado de lado. Os professores B2, B3 e B4 comentaram que têm recordações de participarem da construção do PPP. O professor B1 nunca participou da construção de algum PPP, em escola alguma onde tenha trabalhado.

Na escola C, o professor entrevistado argumenta que os professores são ativos e participativos, “*não são acomodados que não querem fazer nada*” (PROFESSOR C1), mas desconhece a historicidade relacionada com a construção do PPP da escola:

[...] o nosso grupo que nós temos aqui eles são bem ativos... eles são de se posicionar, de participar, de pensar assim... que isso tem que ter mudanças...sabe assim...às vezes na...[...] tem professores assim que...claro, tem alguns que quando podem se esquivar, estão se esquivando, mas um grupo de pegar junto, de encarar os projetos e as

responsabilidades, participam né, questionam, dão sugestões... se dispõem porque... sabe que tem muitas coisas que tem que ser feitas além da carga horária né... o que às vezes a gente acha que não deveria ser [...] (PROFESSOR C1).

Acerca de sentir-se envolvido com o PPP da escola, o professor considerou que se sente envolvido, que tem lido e pesquisado sobre o assunto e que a escola está preocupada em (re)construir o seu PPP.

Assim... eu posso dizer que sim, porque seguido... como é pra ter mudanças em seguida, eu estou lendo, estou pensando... e até pra gente dar os encaminhamentos... pedagogicamente, o que nós vamos fazer... a gente vai ler lá... vai rever... como diz... eu tenho um oficial, pronto... esse é um. Eu tenho um no computador, que já é o que é pra ser, então quando a gente conversa algumas coisas... ah... isso é interessante vamo lá digito lá, pra guardar a ideia, porque uma hora ele vai ter que sair do lá papel, como se diz... ter o oficial... então eu acho que sim, que a gente está envolvido (PROFESSOR C1).

Buscou-se, também, através de uma análise documental, elementos para um melhor entendimento da historicidade da participação das comunidades, especialmente pais e professores, em suas respectivas escolas e as relações entre a construção compartilhada do PPP da escola “maior” e as ações de formação permanente/continuada nas escolas sujeitos da pesquisa.

Na escola A, foram encontrados registros de atas de reuniões pedagógicas entre professores, direção e coordenação pedagógica e, eventualmente, representantes da SMEC, a partir de 2003. De forma geral, percebeu-se que, nos registros de reuniões pedagógicas, prevalecem aspectos administrativos e debates/discussões acerca de problemas imediatos da escola e dos professores, ou seja, prevalecem aspectos centrais da cotidianidade da escola e dá-se preferência pela resolução de problemas imediatos, em detrimento do planejamento mais amplo e geral da escola. Cito, como exemplo, a preocupação com a distribuição de turmas e horários, bem como da organização do espaço escolar, nas reuniões de início de ano letivo.

O planejamento de eventos e de ações e revisão destas, planejamentos de apresentações e eventos festivos da escola, trabalhos (com datas comemorativas, como dia dos pais, mães, semana da pátria e farroupilha, dia do soldado, olimpíadas e Copa do Mundo de futebol) aparecem em destaque nas reuniões de planejamento. Também recebem menções frequentes os projetos desenvolvidos pela escola, principalmente na área de educação ambiental. Em sequência, os registros de atas

demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos, assim como com aspectos de comportamento dos alunos, com discussão de ações acerca de problemas disciplinares.

Nos registros de atas, também se percebeu a preocupação dos professores de construírem propostas em direção à comunidade escolar, ou seja, com a inserção da escola na comunidade escolar. Em registro de ata número 002, de 17 de maio de 2003, lê-se que “os professores construíram propostas em direção à comunidade” (ATA 002/2003, p. 1). Professores convidados também “desenvolveram um trabalho de reestruturação e administração escolar em que ambos os aspectos desenvolveram um **trabalho reflexivo que define e redefinirá o papel do educador e da escola no âmbito social e educativo**” (ATA 002/2003, p. 1, grifos meus).

Esta preocupação da escola e dos professores com a definição dos seus papéis e com a inserção da escola na comunidade é recorrente nos registros encontrados ao longo dos anos e pode ser percebida nas falas dos professores que, atualmente, trabalham na escola A.

Também se percebe a preocupação com reuniões de planejamento, como na ata 4/2003, de 16 de junho de 2003: “Ficou estabelecido também que deverão ser feitas reuniões quinzenais para planejamento dos professores de área” (ATA 004/2003, p. 2). Aparecem, também, preocupações formativas dos professores, como em relação aos processos de inclusão de alunos com necessidades especiais, como pode ser percebido em ata de 6 de agosto de 2003:

Aos seis dias do mês de agosto de 2003 reuniram-se nas dependências do centro de capacitação, os professores para discutir os processos de inclusão a qual estamos inseridos. Primeiramente foi traçado nos moldes que seriam o desfile, que seria trabalhado todos os motivos por projetos que são trabalhados na escola. Logo após foi discutido os principais parâmetros que regem as leis de inclusão onde foram unânimes em decidir que os processos de inclusão são atualmente uma utopia e que muitas mudanças devem ocorrer (ATA 007/2003, p. 2).

A discussão de competências e habilidades em um registro de formação continuada na escola, em ata número 3/2004 e com o tema “interdisciplinaridade”, em ata 5/2004, mostra-se como uma exceção nas temáticas das reuniões de formação, pois prevalecem aspectos do cotidiano da escola e dos projetos desenvolvidos pelos professores, como visitas ao Bairro e encontros com outras instituições sociais e profissionais que trabalham com a população do Bairro, como

pode ser percebido na ata 004/2004, “onde tratamos de uma visita ao Bairro Frei Olímpio, principalmente no riacho da vila” (ATA 004/2004, p. 3) e também na ata 5/2004, na qual a escola, com o fim de planejar o projeto “Melhorar o meio ambiente do Bairro Frei Olímpio”, busca parceria com o CPM da escola, agentes de saúde, Secretaria de Meio Ambiente, pastores de projetos assistenciais que acontecem no bairro. A preocupação da escola com este projeto foi “conscientizar os alunos e comunidade sobre como selecionar o lixo” (ATA 004/2004, p. 3).

Em muitas reuniões de “formação continuada”, a metodologia adotada pelos formadores é a leitura e discussão de textos, livros e mesmo filmes. Por exemplo, na ata de número 11/2004, de 19 de agosto de 2004, os professores, a direção e a coordenação pedagógica reuniram-se “para mais uma reunião de estudos, ou seja, formação continuada, com o tema sete hábitos dos bons professores e dos professores fascinantes.”, ou em reunião de 22 de setembro de 2004, quando o foco dos estudos é “os sete pecados capitais dos educadores e os cinco papéis da memória humana” (ATA 12/2004, p. 5). De certa forma, percebe-se que as formações permanentes propostas pela escola centram-se na figura do professor e suas problemáticas de trabalho, assim como em aspectos que se relacionam à motivação, ao planejamento e ao acompanhamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A primeira referência a um planejamento mais amplo, no sentido de se buscar definir o significado da caminhada da escola, foi encontrada em ata número 1 de 2005, de 18 de fevereiro de 2005: “[...] feito uma leitura, digo uma mensagem em conjunto, feito comentários. Distribuído e comentados a filosofia, objetivo geral e objetivos específicos da escola, bem como o planejamento do ser desenvolvido durante o ano” (ATA 001/2005, p. 5).

Não se percebe se tais objetivos e filosofia da escola foram construídos pela comunidade escolar, ou mesmo pelos professores, mas, na ata 002/2005, de 19 de abril de 2005, percebe-se a participação dos professores na discussão dos problemas da escola, no tocante ao levantamento de quais seriam: “A dinâmica ressaltou três problemas chaves e salientes entre os demais, que são: (falta de) investimentos, limites e falta de compromisso” (ATA 002/2005, p. 5).

A discussão permanente acerca do sentido do caminhar da escola pode ser percebido em registros ao longo dos anos, marcados por (auto)questionamentos acerca do que se quer com o trabalho pedagógico da escola. A busca por trabalhar

com objetivos definidos demonstra que a escola almeja uma identidade que seja permanente ao longo dos anos. Dessa forma, percebemos, em inúmeros registros de atas, a preocupação com a definição de um sentido para este “caminhar da escola”, como nos exemplos a seguir:

Em ata número 11, de 17 de setembro de 2005, após assistirem ao filme “A visão do futuro”, os professores refletem acerca do “trabalhar em sintonia, **trabalhar com objetivos comuns**, crianças afetadas pelos vícios, saber compartilhar, escutar e explorar, escutar e explorar o mundo, persistência, perspectiva de futuro (positiva)” (ATA 11 de 2005, p. 10, grifo meu); ou, em outro trecho da mesma ata, em que “a diretora propôs que um grupo pensasse e estudasse **o que queremos como escola**, o grupo de professores achou melhor que estudassem todos juntos. **Não podemos seguir os padrões de outras escolas**. Precisamos de apoio do poder público, religioso” (Ibid, p. 10, grifos meus).

Os professores assumem a necessidade da autoria acerca da definição do trabalho pedagógico da escola, mas, ao mesmo tempo, os resquícios da racionalidade técnica mostram-se presentes quando lemos em outro trecho da ata 11 de 2005, quer se deveria “contatar com o pessoal da prefeitura e ver o que querem com a escola. **O que a escola está fazendo para envolver a comunidade? Falta clareza onde queremos chegar**” (Ibid, p. 10, grifos meus). Ao mesmo tempo em que sente a necessidade da autoria acerca da resolução dos problemas da sua prática, necessárias para a profissionalização docente, a espera para que técnicos deem as respostas para os seus problemas, mostra como se trata de uma situação conflituosa permanente na escola.

Na sequência das discussões entre professores, direção e coordenação pedagógica, os professores requisitam espaço para planejamento, mas no sentido de se planejar o “caminhar da escola”, ou o significado desse caminhar, que podem ser percebidos nos seguintes registros de atas:

Ter espaço no início do ano com planejamento. E **saber que tipo de escola nós teremos** bem claro. Cada um tem que saber qual é a escola que está funcionando (ATA 11/2005, p. 10, grifos meus).

Problemas: ter planejamento coletivo, grupo não consegue se integrar no projeto, devemos aprender a trabalhar no coletivo, no início do ano deve-se fazer o planejamento de projetos em conjunto, **não teve elo entre escola e projeto** [...] (ATA 16/2005, p.13-14, grifos meus).

Percebe-se a preocupação dos professores para que os projetos tenham relação com o cotidiano da escola e com foco nas problemáticas que a escola enfrenta. Daí, a crítica que não teve “elo” entre o projeto em andamento e a escola.

Ao mesmo tempo, questionamentos acerca da participação dos pais sempre envolvem comunicações. São perceptíveis as indefinições da escola no sentido de como construir a sua caminhada com os pais. Por vezes, aparecem nos registros de atas afirmações como “criar regras e enviar para os pais” (ATA 116/2005, p. 13), ou o contrário disso, aparece certa intencionalidade da escola de fazer um trabalho mais participativo, compartilhando responsabilidades com os pais, como quando aparecem nos registros intenção de criar regras com os pais, ou “envolver os pais na elaboração das regras da escola” (ATA 01/2006, p. 15). Por exemplo, na ata de 23 de abril de 2009, em reunião com pais das turmas de 2º ao 5º Ano, o registro demonstra que a reunião foi pautada de forma que os pais ficassem cientes do que estava acontecendo e também para “ouvir qualquer reclamação e outras reivindicações dos pais” (ATA 8/2009, p. 30).

Percebe-se que a intencionalidade da escola é a melhor possível, mas que, possivelmente, os conceitos de democracia e participação podem ser elencados dentro do que Boaventura de Souza Santos define como de baixa intensidade, ou no que Heloísa Luck define como participação como presença. Trata-se de uma forma de participação que não envolve os pais no planejamento e levantamento de inéditos viáveis para a escola e, talvez, seja um dos motivos da falta de sentimento de pertença dos pais em relação à escola, como podemos perceber em falas de professores e, também, em registros de atas, como quando, em ata número 8/2009, os professores solicitam para os pais “terem o compromisso de olhar o caderno dos filhos, para estarem acompanhando as atividades dos filhos” (ATA 8/2009, p. 30), ou quando os professores promovem encontro “conscientizando a todos de seu verdadeiro papel, suas obrigações para com a escola, os temas, os horários, as regras adotadas pela escola” (p. 32). Verificamos, também, que, em algumas reuniões, “também alguns pais se pronunciaram sobre como gostariam que isso acontecesse para melhorar ainda mais o ambiente escolar” (p. 32).

Há, nos registros, uma preocupação genuína da escola em estabelecer uma identidade em seu caminhar, em estar “ligada” à comunidade, mas, talvez, faça-se necessária mais ousadia na busca por instâncias de participação mais agregadoras e estabelecimento de uma política participativa permanente de pais no planejamento

da escola, buscando a corresponsabilização permanente pelas decisões tomadas de forma compartilhada.

Essas práticas pouco participativas, percebidas no conjunto de escolas pesquisadas podem ser encaradas como um retrato da falta de uma cultura mais democrática e participativa em nossa sociedade.

A preocupação de como “ligar” seu trabalho pedagógico às necessidades dos alunos pode ser percebida em ata de 4 de março de 2006: “Deu-se início ao plano de estudo com um questionamento: Nossos alunos. Quem são? Como vivem? O que fazem fora da escola? O que pensam, sentem, fazem? Quais suas expectativas? Como é seu dia a dia?” (ATA 3/2006, p. 15).

Outro registro é a questão do sentido do caminhar da escola na relação com o trabalho pedagógico desenvolvido, que aparece como preocupação central dos professores, como no registro em que os professores destacam que seus alunos precisam de “princípios e não de regras”, o que dá origem à discussão acerca de “como tratamos os alunos aqui na escola?” (ATA 8/2008, p. 24). Decorre desta preocupação permanente, a preferência por trabalhar com a temática “Valores humanos”, como aparece na ata 14/2006, privilegiando “itens como respeito, solidariedade, honestidade, amizade, justiça, responsabilidade, tolerância, igualdade” (ATA 14/2006, p. 18).

Tais questionamentos se constituíram em elementos para se iniciar a construção do Projeto Político-pedagógico da escola. Trata-se do primeiro registro encontrado em ata acerca de processos de construção do PPP da escola. Temos como consequência a construção de um PPP ao longo de reuniões pedagógicas durante o ano letivo de 2006, mas envolvendo professores e direção da escola. Não há registros da participação de pais e alunos nesse processo.

Na construção do PPP, algumas atas registram detalhes da sua construção ao longo do ano de 2006, como no registro abaixo:

Deu início aos trabalhos sobre o plano político pedagógico da escola. A filosofia teve algumas modificações, conceitos de alunos, sociedade, educação, aprendizagem, sendo acrescentado para ser discutido: escola, comunidade escolar, profissionais educadores (professores e funcionários) reelaborar o conceito de currículo, melhorar a redação do conceito de aluno (ATA 14/2006, p. 18)

Assim como em “após longas discussões e comentários passou-se a construir novos conceitos para o Projeto Político-pedagógico, de currículo, aprendizagem,

aluno” (ATA 18/2006, p. 18). Evidencia-se a preocupação com a definição de conceitos, mas não um processo de discussão mais profundo da escola, com elaboração de metas a partir do diagnóstico levantado. Também não se verificou o planejamento da formação permanente dos professores de forma a estar diretamente imbricada com a cotidianidade da escola. As ações de formação acontecem muitas delas na escola, mas não diretamente relacionadas com as problemáticas dos professores.

A busca por uma identidade, por objetivos que definam o “caminhar” da instituição culminam com as discussões que marcam a construção, implementação e consolidação do Projeto da Escola enquanto uma Escola de tempo integral.

A primeira referência a uma escola de tempo integral aparece em ata 005/2004, de 11 de abril de 2004, na qual se lê “comentamos sobre a criação de uma escola de tempo integral” (ATA 005/2204, p. 5). Em ata de 2 de maio de 2005, uma reunião com supervisores da SMEC para o planejamento da escola demonstra a solicitação dos gestores municipais de que os professores planejem a escola de tempo integral a ser implementada, ressaltando que eles, juntamente com a direção e coordenação devem formular o projeto “desde o objetivo, o que queremos e que metodologia deve ser usada” (ATA 003/2005, p. 6). Nesse momento, com essa finalidade, foram feitos os seguintes questionamentos aos professores: “Quem eu sou? O que quero ser? Como faz para chegar ao objetivo proposto?”. Novamente, aparece, nas respostas, a preocupação central dos professores com aspectos cotidianos de seu trabalho: “segurança dos professores, situação social, agressividade, relacionamento, a escola é uma cruz de ferro maciço, dignidade, injustiça social, inquietação ao como trabalhar, o maior manda, o menor obedece, não tem identidade, entre outras”.

Na escola B, buscou-se, também, em registros de atas de reuniões pedagógicas, entendimentos sobre o “caminhar” desta escola, sua historicidade de participação democrática e das ações de formação permanente de professores.

De forma geral, percebe-se, nas reuniões pedagógicas de professores e, também, nas reuniões com pais, a prevalência de aspectos administrativos e do uso desses espaços formativos para que a direção e coordenação da escola possam articular o funcionamento da escola, através do repasse de informações para os professores. Prevalece a organização de eventos e datas comemorativas e/ou cívicas, a discussão de ações acerca de dificuldades de aprendizagem dos alunos,

os planejamentos trimestrais por séries, visitas de estudos, projetos sobre cidadania e atividades pedagógicas.

O termo PPP aparece mais tardiamente nos registros de atas, mas foi possível verificar planejamento da escola ligado aos Planos de Estudos, como em ata 24/2005, de 1º de outubro de 2005:

[...] reuniram-se nas dependências da escola, os professores da Educação Infantil às oitavas séries, para reunião mensal de estudos para, discutindo o plano de estudos, que norteia o trabalho dos professores [...] (ATA 24/2005, p. 6).

Verifica-se uma preocupação com o planejamento da escola, como em ata de 5 de novembro de 2005, em que se lê “levantou-se a importância de planejamento e estudos na escola” (ATA 28/2005, p. 9). Percebe-se, também, a intencionalidade de “ligar” este planejamento ao cotidiano da escola, mas as oportunidades de fazer essa “ligação” através da construção compartilhada do PPP não são aproveitadas. Percebe-se uma preocupação da escola com os planos de estudo e de trabalho dos professores, no sentido de que estes sejam ligados “à prática” desenvolvida com os alunos:

Também refletiu-se quanto ao plano de trabalho dos professores de quinta a oitava séries, ficando definido que será coletivamente na próxima reunião deste grupo, onde cada professor irá levantando ideias, sugestões para construir um plano mais próximo da prática pedagógica desenvolvida com os alunos (ATA 4/2007, p. 27).

No entanto, os professores levam em conta diversos momentos e encontros de estudos e planejamento, que estes se efetivem de forma participativa, como se percebe na ata 31/2005: “Levantou-se como ponto positivo o planejamento participativo no turno inverso com professores com horas para isso” (ATA 31/2005, p. 9).

Nas reuniões de pais, prevalecem as “explanções”, ou seja, colocações aos pais sem um caráter democrático e participativo, como no trecho de ata abaixo:

Foi discutido sobre como se daria o encontro com os pais, será uma reunião geral com explanções: CPM, normas da escola e também trazer um profissional para conversar e colocar alguns assuntos importantes, como por exemplo Conselho Tutelar ou Promotoria (ATA 2/1006, p. 12).

Em relação às temáticas de trabalho da escola, entende-se, nos registros de atas, determinado nível de imposição, pois não aparecem registros de discussão

com os professores ou debates acerca das temáticas anuais adotadas pela escola, como neste registro, de 30 de março de 2006: “Inicialmente colocou-se as boas vindas a todas [...] o plano temático com o tema “conviver e ser” que irá nortear o trabalho de todos(as) os(as) professores(as)” (ATA 03/2006, p. 12). Há um destaque na orientação aos professores de que estes sigam a temática da escola, organizando seus planos de trabalho e de estudos de acordo com ela: “Cada professor elabora o seu plano temático sempre tendo em vista o tema da escola e os planos de estudos como referência” (ATA 7/2007, p. 30).

Da mesma forma, tendo a escola construído o seu PPP em 2006, o mesmo parece ser relegado a segundo plano, prevalecendo a ideia de Projeto Temático no “norteamto” do planejamento da escola. Poderíamos conjecturar, aqui, a possibilidade de a construção do PPP dar-se apenas no campo burocrático, como que estando separado do cotidiano escolar:

[...] Foi discutido a respeito do Projeto Temático que norteará o trabalho pedagógico neste ano letivo; alguns professores trouxeram sugestões, o grupo decidiu pelo: Lendo e Escrevendo um mundo melhor, com o slogan “Estudar? Por que não? Faça diferença!” [...] (ATA 2/2008, p. 43).

O termo PPP aparece, pela primeira vez, na ata 4/2006, de 1º de abril de 2006, em que o PPP é denominado de “Proposta Político Pedagógica” e estudado em grupos com posterior apresentação. Também, na ata 12 de 2006, aparece a intencionalidade da escola, através da discussão entre os professores acerca da socialização do PPP com os pais. Entendendo, assim, que os pais não participaram desta instância de discussão da escola, muito embora se perceba que a escola considere muito importante um diálogo com os pais: “Considerando que este momento de diálogo entre escola e pais é de fundamental importância para o andamento do PPP, planejamento e aprendizagem dos alunos” (ATA 20/2007, p. 40).

É interessante que, apesar deste entendimento acerca da importância do diálogo com os pais, as práticas se realizem com enfoque no rendimento escolar e comportamento dos alunos, que se dão nas reuniões de entregas de boletins. No entanto, a preocupação da escola em buscar maior “parceria” com os pais permanece ao longo dos anos, como podemos perceber em outros registros de atas:

[...] Proposta da escola: Buscar uma maior parceria da comunidade, conhecer e dialogar com os pais, realizar a auto-avaliação pessoal e das

aulas ministradas, discutir com pais e alunos e avaliação [...] (ATA 27/2007, p. 43).

Em 2010, a Escola passa a (re)estruturar o seu PPP, como se entende no seguinte registro de reunião com professores: “Inicialmente foi discutido algo sobre o PPP. Qual a importância, quais os passos devem ser seguidos para sua reestruturação e ficou acertado para refazê-lo no início do ano letivo de 2011” (ATA 15/2010, p. 65).

Em 2011, não aparecem nos registros de atas como se deu a construção do PPP e os níveis de participação de pais e professores nesse processo. Mas aparecem registros sobre a implementação, pelo poder executivo municipal, de um novo plano de carreira, que prevê uma “obrigatoriedade” de participação em cursos de formação permanente/continuada como condição para o avanço na carreira:

[...] a direção colocou algumas informações do Plano de Carreira do professor, no que diz respeito à promoção, onde durante o ano cada professor é responsável por buscar sua formação de, no mínimo 80 horas e esta deve sempre relacionada à educação [...] (ATA 1/2011, p. 76).

Em outros encontros, aparecem registros de formações realizadas pela SMEC e que procuram estabelecer ligações entre as formações e o cotidiano escolar: “Também foi feita uma avaliação da formação tudo com o professor [...] seguirem o plano de trabalho elaborado durante a formação” (ATA 5/2011, p. 69). Mas há, também, certa negação pelos professores de participação, já que a direção da escola informa em reunião que haverá desconto de salário de quem não participar efetivamente: “Sobre as formações continuadas oferecidas pela Smec, quem não comparecer será descontado em folha, as oitenta horas que cada professor deve fazer durante o ano é para alteração de nível” (ATA 6/2011, p. 70).

A ideia da construção do PPP aparece novamente em 2012:

[...] O diretor colocou sobre o plano político pedagógico da escola, que os professores terão de auxiliar na construção [...] Sobre o plano político pedagógico nós professores devemos elaborar metas da escola: 1º concentração e disciplinas, 2º resgatar valores, 3º ouvir as mensagens, 4º compromisso ao desafio a melhor no rendimento escolar e motivar a estudar e comprometer ao estudo [...] (ATA 15/2012, p. 78).

Posteriormente, abandona-se este debate e inicia-se a discussão acerca dos “quatro pilares” da educação, em 2014 (ATA 49/2014, p. 96). No final do ano letivo de 2014, de 4 de novembro, há o registro de que a escola ainda não tem data

definida para fazer alterações no PPP: “O PPP ainda não teve a data definida para que se possa fazer suas alterações” (ATA 57/2014, p. 96). Atualmente, a escola tem pensado na necessidade da construção do PPP, mas o processo ainda não foi iniciado.

Na Escola C, os registros disponíveis em atas a partir de 1997 demonstram que, no geral, as reuniões de planejamento na escola se dão em função das necessidades mais imediatas da escola, ou seja, busca-se resolver os problemas conforme eles vão surgindo e não como planejamento do “caminhar” da escola de forma mais ampla. Prevaecem os aspectos administrativos, com repasse de informações e recados aos professores pela direção e coordenação pedagógica da escola, discussão de regras e atitudes de alunos, avaliação e planejamentos de projetos.

Não se constataram possíveis relações entre a construção compartilhada do PPP da escola e as ações de formação permanente dos professores, muito embora se tenham encontrado muitas referências a encontros de formação e também à importância dada a esta pela escola e pelos gestores na SMEC, como em ata de 27 de fevereiro de 1997:

A Secretaria de Educação [...] colocou a respeito da qualificação de professores e a grande preocupação com a parte pedagógica das escolas [...] Ela pediu que durante o ano letivo em reuniões pedagógicas [...] construa a proposta pedagógica, mudando assim o regimento de acordo com a sua realidade (ATA /1997, p. 1).

Portanto, verifica-se a intencionalidade da SMEC em que a Escola construa seu PPP e que este sirva de referência à construção do Regimento Escolar. No entanto, não se percebeu nos relatos subsequentes se o PPP passou da intencionalidade para o campo da materialidade.

Os professores, em reunião que ocorreu em 28 de novembro de 1998, em um momento de avaliação dos setores da escola, consideraram como necessária sua maior participação nas reuniões pedagógicas, solicitando também, que as decisões que se tomem venham a ser feitas de forma colaborativa e participativa, conforme podemos ler em registro de ata desta reunião:

[...] Avaliação dos pontos positivos e negativos: Sobre a Direção: maior participação, digo, participação nas reuniões pedagógicas [...] Sobre a organização da escola: As decisões são no coletivo, as decisões devem ser assumidas por todos [...] sobre a proposta pedagógica: Encaminhamentos foram bons, será melhor quando todos começarem a contribuir; ótimo

andamento num trabalho organizado, construído em conjunto [...] sugestão para mudança: Maior interação entre professores, pais e alunos [...] (ATA 8/1998, p. 4).

Trata-se de um registro desvelador do entendimento dos professores acerca da gestão da Escola C naquele contexto: há certo nível de participação dos professores, que sentem que os pais e alunos deveriam participar mais diretamente da escola, há a ideia de que o trabalho deve ser participativo e colaborativo e, também, percebe-se a necessidade de maior participação dos professores nas reuniões pedagógicas. No entanto, apesar de haver este entendimento da importância para a escola de que todos participem ativamente, incoerentemente os pais continuam a ser chamados à escola para “informações” e “pedir sugestões”, como podemos verificar no seguinte registro:

[...] Ela colocou da falta de motivação e falta de interesse dos alunos pelos estudos [...] Ela questionou os pais o que fazer com esses alunos que estão deixando de cumprir tarefas escolares. Se os mesmos têm sugestões para solução desses problemas. Sugestões dos pais de fazer uns trabalhos com as lideranças das turmas; pais ter compromisso de cobrar mais dos filhos, ler mais, ver programas culturais [...] (ATA 7/1998, p. 3).

Evidencia-se a dificuldade de materializar, na prática, aquilo que se pensa, que se sonha e que se acredita. Talvez isso possa ser consequência da falta de um “fio condutor”, um elemento que “amarre” esta participação de pais e professores como o é o PPP. E, de fato, o PPP não aparece nos registros de atas referentes a estes períodos.

Apesar de parecer evidente a existência de uma proposta pedagógica, não aparece registro de discussões sobre esta ou de possíveis avaliações subsequentes à sua construção. Em ata de 4 de setembro de 2000, há um registro de reunião

para que os professores pudessem contribuir com suas opiniões e fazer alterações necessárias no novo Regimento Escolar que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura elaborou juntamente com os coordenadores das escolas da sede. Foram feitas algumas alterações no regimento e enviado para a Smec, a fim de se ter um único regimento escolar com a participação dos professores [...] (ATA 9/2000, p. 4).

Percebe-se a intencionalidade da SMEC de propor determinado nível de participação dos professores, buscando, talvez, o comprometimento destes, mas o foco dá-se nos aspectos regimentais e não de proposta político pedagógica. Evidencia-se, da mesma forma, a generalização e homogeneização das “realidades”

de cada uma das escolas através da construção de um regimento único para todas as escolas da rede.

Em ata de 14 de fevereiro de 2001, encontramos o registro de um encontro de formação com todos os professores da rede municipal e que se dá na estrutura física da escola C. Trata-se de uma reunião com um palestrante de uma universidade que aborda a problemática da construção de uma proposta pedagógica ligada à realidade, ao cotidiano da escola, em que os professores decidiram e planejaram uma temática a ser trabalhada em todas as escolas da rede, a cidadania, que, inclusive, deu origem a objetivos comuns para todas as escolas:

[...] A palestrante, uma professora da UNIJUÍ, que falou da importância de uma proposta educacional com vistas à realidade vivencial do educando, construída no contexto escolar [...] As escola se reuniram para levantar problemas: pais transferem responsabilidade da educação para a escola, ambiente escolar não está acompanhada as implementações mundiais do cotidiano, os conteúdos são desvinculados das vivências do educando, falta motivação e compromisso por parte dos educadores, falta a escola trabalhar com os pais para que estes se comprometam e acompanhem seus filhos no processo educativo desenvolvido pela escola, parar com o “jogo do empurra-empurra” entre família e escola [...] (ATA 10/2001, p. 5).

A mesma necessidade vem sendo apontada pelos professores ao longo dos anos conforme vamos percebendo nos registros da escola: de maior imbricação do trabalho da escola com o seu cotidiano, maior vinculação entre práticas pedagógicas e vivências, maior participação de pais e professores no cotidiano da escola. Interessante que a mesma reunião priorizou algumas ações: “[...] Proporcionar mais encontros entre escola e família, maior aproximação com o CPM [...] cursos de atualização para professores (prática)” (ATA 10/2001, p. 5).

Em ata de 18 de outubro de 2002, a discussão acerca da proposta pedagógica volta ao centro do debate e os professores colocam-se na posição de imediatistas, que se propõem à construção de propostas mais participativas, mas não esperam que a proposta se materialize, ao mesmo tempo em que muitos não tomam conhecimento destas propostas, como reflexão dos professores abaixo:

[...] nós educadores, instituímos mudanças, propostas de participação e esperamos respostas sem dar tempo de os alunos também se apropriarem [...] da proposta, da qual nem sempre tomam conhecimento para ser uma discussão [...] só dos educadores, não sendo discutido, estudado, analisado por alunos, pais, comunidade escolar como um todo [...] (ATA 21/2002, p. 11).

Em ata de 17 de março de 2010, aparece a intencionalidade da SMEC de fazer reuniões de formação com os pais: “A Secretaria Municipal de Educação irá trabalhar alguns temas com os alunos e outros com os pais [...] Disciplina em construção e Escola de líderes e [...] Escola de Pais, ministrado pelo secretário da educação.

Posteriormente, aparece um registro acerca da construção do PPP em 17 de fevereiro de 2011, no qual lemos que “foi revisto o plano pedagógico e o regimento escolar” (ATA 02/2011, p. 20), mas não há indícios de participação de pais e professores nem a metodologia de revisão do PPP da escola, ou mesmo alguma imbricação deste com a formação permanente dos professores.

4.2.3 Formação permanente de professores e processos auto(trans)formativos permanentes docentes

Em relação às ações de formação permanente nas escolas onde a pesquisa foi realizada, o objetivo principal foi procurar identificar as relações existentes entre o planejamento da escola, através da construção compartilhada do PPP, buscando evidências da imbricação dos processos auto(trans)formativos docentes com o planejamento da escola, ou seja, verificar em que dimensão o PPP articula a cotidianidade da escola com o desenvolvimento profissional dos professores e da instituição educativa. O primeiro questionamento feito aos sujeitos da pesquisa foi: “Como é que você percebe a formação permanente/continuada dos professores aqui na Escola? Como ela acontece efetivamente?”.

a) Escola A

Na escola A, percebe-se, de modo geral, uma grande preocupação com a inserção da escola na comunidade.

O professor A1 relatou que a escola participa da formação permanente organizada pela SMEC. De forma geral, os professores precisam cumprir 80 horas no ano, totalizando 400 horas em cinco anos, o que é uma condição exigida pela SMEC para a mudança de nível no Plano de Carreira dos professores do Município

de Três Passos. O professor relatou, ainda, que essas ações de formação dos professores ocorreram em três momentos ao longo do ano de 2014. Sobre as exigências da formação permanente, o professor colocou o seguinte:

É bem rigoroso... tem que ter 80 horas no ano que você tem que participar [...] em cinco anos você tem que ter 400 horas... situação pra você trocar de nível nosso plano de carreira e a nossa formação continuada geralmente é no início do ano com o Município, eles que organizam dentro da escola nos fazemos esse ano sim valeu pra... fizemos acho que três formações continuadas [...] então [...] passou do Município para nós os temas, então estes temas a gente fez as formações dentro da escola, [o município passou as temáticas?] sim... o Município passou as temáticas para nós [...] dentro disso, nós fizemos as nossas formações continuada [...] uma parte na escola e uma parte é lá no Município, onde todos se reúnem [...] (PROFESSOR A1).

O professor A1 enfatiza que a SMEC envia diversas temáticas como sugestões, para serem escolhidas para desenvolver nos estudos da escola. O pesquisador questionou, então, quais seriam as temáticas escolhidas pela escola, tendo o professor A1 destacado que a escolha da temática “*Escola e Comunidade*” deu-se em função das dificuldades de relacionamento que a escola encontra com a comunidade, mas também aos problemas com os alunos, decorrentes dos problemas sociais do bairro em que a escola está inserida, tais como violência doméstica, uso de álcool e drogas por pais e mesmo alunos, violência sexual infantil, pais e mães apenados no presídio da cidade.

O professor A1 destacou ainda a necessidade da escola em desenvolver seu trabalho pedagógico articulado com a realidade em que está inserida: “*Esse ano então a gente aprofundou mais estas coisas sempre a escola e a comunidade, não adianta a gente sair dessa realidade*” (PROFESSOR A1).

A nossa escola é “escola e comunidade”... nós trabalhamos bastante... [e no caso, a formação foi mais direcionada aos professores?] É, mas esse ano assim, mas bastante também em cima disso nós vamos fazer a construção do PPP, era para ter começado reuniões, mas como sobrecarregou... nós vamos começar o ano com... trabalhando em cima do PPP, ano que vem, até vai ser bem joia... pra você [...] não adianta você trazer uma coisa de outro... a realidade aqui é essa... ano passado nós trabalhamos a história da escola, do bairro (PROFESSOR A1).

Também foi feito o questionamento sobre se a SMEC escolheria os temas de estudo e se a escola não teria autonomia para desenvolver o seu trabalho pedagógico de acordo com a sua realidade. O professor especificou que “*Não... a prefeitura bota, mas aí cada escola trabalha a sua realidade. Não é assim... não é*

imposto, tem que fazer isso, mas dentro da temática a gente vai trabalhando cada realidade” (PROFESSOR A1).

O professor destacou em sua fala, a articulação feita pela SMEC para a formação permanente dos professores, em que ocorrem encontros gerais com todos os professores da rede e outros momentos, que ocorrem na escola, com os professores da instituição. O planejamento e a implementação das ações de formação, no entanto, são feitos pela SMEC, não havendo a participação dos professores no planejamento destas ações, que ocorrem, principalmente, através de *“Palestras, oficinas, oficinas por área” (PROFESSOR A1).*

Constatada esta realidade, o professor A1 foi questionado da seguinte maneira: *“Tu vê pontos positivos e pontos negativos nessa formação permanente/continuada? Na tua visão, poderia ser diferente, existiria uma forma de melhorar isso?” (PESQUISADOR).*

O professor percebe que, se o planejamento da formação permanente for feito pela escola, a participação tende a ser maior; a formação com foco na instituição educativa também propicia, segundo o professor, que se leve em consideração a realidade da escola e as necessidades formativas dos professores em relação a realidade em que a escola encontra-se envolvida.

Eu sou da opinião assim... cada escola fazer a sua... porque a participação geralmente vai ser maior... sabe, tem pessoas que não se envolvem, eles vão lá por estar lá... eu acho que na escola, seria bem mais interessante [...] Porque muitas vezes tem muitas pessoas que nem conhecem nossa realidade... acho que a gente olhando dentro da escola seria bem mais interessante... as formações em cada escola [...] (PROFESSOR A1).

O professor também foi questionado se estas ações de formação permanente provocariam mudança efetiva nos professores e na escola. Foi feito o seguinte questionamento: [...] O que isso representa para a escola? Estas ações de formação permanente. São importantes? Como é que os professores recebem isso? De que forma isso contribui para a escola melhorar sua inserção na comunidade? Como é que a formação permanente influencia a escola? [...].

O professor A1 considerou que estas ações de formação não têm provocado a mudança pretendida na escola. Destaca a participação dos professores nos encontros de formação, mas há dificuldade de *“fazer acontecer”*. Relata que muitos professores encontram-se de *“corpo presente”* nos encontros de formação, sugerindo que possa haver um desligamento destas ações de formação que vêm

sendo implementadas pela SMEC; Entende que a “realidade da escola” tem sido fator desmobilizador dos professores e da instituição educativa.

Bastante... eu acho que tem bastante dificuldades... porque tu chega, faz tudo isso e aí o professor chega... como é que vou te dizer... [pensativo]... eles estão de corpo presente mas eles não aplicam, não acontece nas escolas muitas coisas... não todos, não dá para generalizar... mas a maioria acho meio difícil... [...] os professores estão, eles participam, fazem a carga horária mas tem dificuldades de fazer aquilo acontecer... [E estas dificuldades, tu diria que são relacionadas com as dificuldades da escola ou é mais uma dificuldade dos professores?] Eu acho que é as duas... duas coisas... a dificuldade dos professores porque já a escola está inserida em um lugar difícil, a cultura é diferente, então tu tenta fazer mudanças mas... é difícil! Muito difícil... Tu bate na tecla muitas vezes mas sempre continua com a mesma e tem professores que não se identificam aqui então eles não fazem aquele trabalho que deveriam fazer né... acontecer (PROFESSOR A1).

O professor A3 destaca que as ações de formação permanente sempre contribuem de alguma forma. Mas, na fala do professor, também aparece o desligamento destas ações do cotidiano dos professores. Sobre este desligamento, que produz um estranhamento do cotidiano, o professor entende que, apesar de “algum ponto positivo”; “Eles poderiam aproveitar mais, tipo, buscar coisas do nosso interesse. Aqui é uma escola diferente, deveria ter coisas relacionadas à essa escola. Isso não tem. A gente gostaria que eles trouxessem coisas assim, desse nível... sabe” (PROFESSOR A3); “Eu acho que sim, contribuem, porque qualquer coisa que a gente aprende, a gente coloca em prática em nosso trabalho” (PROFESSOR A3). Conforme o professor:

Olha eu acho que qualquer formação que a gente faz, alguma coisa, algum ponto positivo a gente vai tirar, qualquer coisa que seja... só que assim ó, esse ano eu não participei muito porque eu estava de laudo, aí eu não participei muito eu nem sei direito como que foram as formações [Mas em anos anteriores?] Em anos anteriores eu acho que são boas assim, eles propõem buscar o melhor para ajudar, para auxiliar o nosso trabalho. (PROFESSOR A3).

Ainda, para o professor A3, foi feito o seguinte questionamento: “Você entende que a formação permanente proposta pela rede vem ao encontro das dificuldade que vocês professores encontram na realidade com que vocês trabalham?”. O professor entende que “Nem sempre né [...] Eu entendo que eles, quando sentam, para organizar a formação, eles procuram focar o geral só que às vezes não acontece. Mas o que eles trazem é útil para nós. Algumas coisas a gente sempre tira de bom proveito” (PROFESSOR A3).

Para o professor A2, existe formação constituída pela SMEC, com uma “*pré-orientação*”. Sobre isso, o professor explicou:

Nós temos a formação constituída pela Secretaria, e essa que você está me perguntando? Ela tem algumas horas acontecendo dentro da escola, com cunho... já uma pré orientação, do que trabalhar... é ela vem com o esqueleto [...] (PROFESSOR A2).

O professor enfatiza que, no ano de 2014, a formação esteve a cargo da Universidade Federal de Santa Maria, em uma parceria com a SMEC. Quando perguntado sobre a sua opinião sobre o trabalho de formação desenvolvido, o professor destacou um certo estranhamento da realidade, um certo distanciamento entre os sujeitos envolvidos na formação.

Segundo o professor, a parceira “*é digamos que tu vai pro Xingu, e tu chegue lá de manhã e sai de tarde... tu vai ter uma visão. Digamos que tu vá ao Xingu, chegue domingo, saia na outra manhã, tu vai ter outra visão... então eu não sei se [...] tá tendo a visão que ela deveria ter*” (PROFESSOR A2). Quando questionado se esta referência era feita à sua escola ou às atividades desenvolvidas pela SMEC com todos os professores da rede municipal de educação, o professor destacou “*De Rede, por que às vezes tu vira palhaço para alguém*” (PROFESSOR A2).

Sobre isso, Freire (2014b) percebe que é rotineiro as secretarias de educação do Brasil contratarem profissionais “que fizeram Ph.D em Harvard”, especializados em formação curricular ou mesmo tecnologias educacionais, para organizar grades curriculares, mas não têm experiências nas realidades das escolas a que se destinam estas mudanças. Ainda, para Freire, os mesmos especialistas escrevem

guias de como devem a professora e o professor se comportar para ensinar aquele conteúdo. Em seguida, vem o texto da secretaria, um texto teórico, filosófico, dizendo que o objetivo central daquela orientação e daquela grade curricular é criar, provocar educandos críticos, criadores” (FREIRE, 2014b, p. 191).

Questionamo-nos, juntamente com Freire e com os professores sujeitos desta pesquisa: “Como pode uma professora teleguiada criar gente independente?” (Ibid, p. 191). Para Freire, professores e alunos precisam se arriscar, se aventurar em experiências próprias, pois não há mudança e inovação sem que se corram determinados riscos.

O professor A2 também destacou que, em muitos momentos, principalmente quando as ações de formação são realizadas no período do recesso do meio do

ano, causam um determinado desconforto entre os professores. Segundo o professor, apesar de este tipo de formação ser oferecida há anos, ela não atinge os professores.

[...] A questão da formação é muito complicada, tu agradar a todos não existe, então tu tem um descontentamento geral... tem pessoas que vão numa missa e tiram proveito, tem pessoas que abrem a internet, dão uma lida numa frase e tiram proveito, tem pessoas que conversam com o zelador do prédio e tiram proveito, tem pessoas que conversam com qualquer criatura e não tiram proveito de nada... então tu, a clientela que está meio desconfortável... e se oferece há anos, vem se oferecendo vários assuntos... mas não atinge (PROFESSOR A2).

O professor A1 destacou que, nem sempre, as temáticas de formação disponibilizadas pela SMEC para a escola contemplam a realidade dela. Questionou-se, então, sobre qual seria o tipo de formação mais adequada na perspectiva do professor, que foi enfático: “*Voltada para nossa realidade aqui*” (PROFESSOR A1).

Procurando entender mais detalhadamente no que consistiria esta formação mais adequada para a realidade da escola, foi questionado se haveria alguma temática específica, ao que o professor A1 respondeu: “*Assim, professor estar preparado para lidar com a violência... drogas.*” Questionado, também, no sentido de que atividade ou ações de formação seriam mais coerentes, o professor A1 sugeriu “*Bastante palestras com o pessoal da saúde, palestras sabe? Estas coisas da realidade, sobre a droga, sexualidade... isso aqui é... bem, bem presente.*” (PROFESSOR A1). O professor também destaca ações organizadas pela escola no sentido de disponibilizar aos professores palestras com outros profissionais com o objetivo de trabalhar a drogadição e a violência física e sexual:

Eu acho que... nós tentamos, nos trouxemos até o pessoal da saúde, trouxemos o pessoal ali da delegacia para falar sobre limites... essas coisas nós temos que trabalhar... limites... como que eu vou dizer... sexualidade, a violência... eles tem muito isso em casa. Nós temos vários palestrantes que nos ajudam... a gente pede muita ajuda... para esse pessoa (PROFESSOR A1).

No entanto, destaca que estas ações de formação, organizadas pela SMEC, são feitas conjuntamente por todos os professores das escolas municipais. O professor destaca que “*Aqui na escola nós, eu profe A1, a gente entre nós, professores, discutimos, elas fazem lá, que a gente vai*” (PROFESSOR A1). Questionado se gostaria que os formadores viessem conhecer a sua escola, o

professor A1, com risos que marcam certa descrença nisso, diz que sim, que gostaria que viessem na sua escola: “*Gostaria de fazer um trabalho aqui com ela*”, referindo-se à professora que coordenou a última formação organizada pela SMEC.

O professor aponta um aspecto que poderia indicar necessidades formativas permanentes dos professores: As mudanças nas estruturas familiares e o papel da escola diante disso, bem como as mudanças na adolescência: “*E como, aqui, este ano diminui os alunos, a gente juntou 6ª e 7ª, é a idade da aborrecência... né, adolescentes não é fácil... então eles tão pedindo bastante ajuda*” (PROFESSOR A1); Também aponta as dificuldades com professores que trabalham na escola, mas que não gostariam de estar ali: “*E tem professores que não se identificam aqui... não é fácil trabalhar*” (PROFESSOR A1).

A escola A, para além das dificuldades com a realidade de pobreza e violência de seus alunos, também precisa enfrentar, ainda, outras dificuldades oriundas do que nós, aqui, poderíamos conjecturar como ideário entre professores e demais moradores da cidade.

Eu tinha ano passado, até eu tenho o exemplo de professora... que agora está começando no magistério... fez pedagogia e fez estágio na minha turma... e essa professora... ela abraçou, ela se identificou... pessoa que não precisava nem estar aqui, ela fez aquele emergencial, e daí ela foi chamada... contratada assim um emergencial para o ano todo... então ela pediu para cá... e professores que estão na lista, que tem uma professora que se aposentou, saiu... aí tinha, na frente dessa profe que assumiu, tinha acho que três ou quatro... chamaram para a prefeitura... pode me exonerar... não querem, não querem... acho que três ou quatro professores... meu ela veio com o sorriso na orelha... assim é aqui que eu quero trabalhar... então por que não dar chance para estas professoras? Não adianta você dizer ó você vai lá... eles não conhecem a realidade aqui... eles tem uma visão totalmente errada daqui (PROFESSOR A1).

O professor A2 aponta os principais avanços nas ações de formação permanente, como a exigência dos professores frequentarem certo número de horas, assim como a valorização do professor que participa destas atividades de formação através de promoções no plano de carreira. Também aponta uma melhora qualitativa, nas palavras do professor, uma “qualificação da qualificação”, em que aponta avanços como estudos de neuropsicologia para professores que atuam na educação infantil, por exemplo. Também destaca que, em certo momento, pode escolher qual das temáticas de formação gostaria de participar, o que deixou marcas positivas.

A grande crítica, na sua fala, refere-se às formações permanentes que ele considera “blábláblá” e que, segundo ele, são rejeitadas pelos professores, que não veem a hora que termine.

Avanços por exemplo, a valorização do professor que frequenta, [as horas?] As horas... né, eles vão compilando isso é um avanço! Qualificando, a qualificação, por exemplo com oficinas de educação infantil, especificamente, que é uma área que eu considero assim a priori da coisa... que o momento que tu trabalhaste, a orientação espaço-temporal, tiveram professores que vieram, a parte da neuropsicologia eu acho interessante duas oportunidades nestes últimos anos, assim, como é que funciona uma estrutura cerebral, em que momento ele aprende, quais são as dificuldades. Isso vem ao encontro, não fica aquela coisa assim... há... blábláblá... e não vê a hora de terminar (PROFESSOR A2).

Como o professor A2 nos fez perceber que esta formação, na sua percepção, poderia não estar vindo ao encontro aos interesses dos professores, o mesmo foi também questionado se estas ações de formação repercutem no cotidiano da escola. O professor colocou que acredita que sim, “*embora para alguns seja maçante, sempre tem uma novidadezinha, tem alguma coisa que alguns contemplam e trazem para dentro da escola*” (PROFESSOR A2). A crítica do professor também se dá aos formadores que se propõem a ações de formação desconhecendo a realidade em que a escola está inserida.

Há, no momento em que tu vem falar de outras realidades, tu também te preocupas com o plano, se está correto ou não, o que eu falei em relação a [professora universitária] é que inventam uma realidade para a [professora universitária] que a [professora universitária] não conhece, embora ela já teve oportunidade estes tempos de conhecer (PROFESSOR A2).

O professor A2 foi questionado também se perceberia que a formação permanente contempla a realidade da escola e se há uma preocupação em ela atingir a problemática da escola. Para o professor, a formação permanente dos professores não é articulada com a cotidianidade da escola. Entende que a formação objetiva o professor e não a cotidianidade escolar, buscando fazer pequenas alterações na “casa”, como em “*alguns móveis*”, mas não mexer na estrutura da escola e na sua organização, ou seja, para o professor a formação permanente dos professores não está articulada com o planejamento da escola, através da construção compartilhada do PPP.

Não... isso não... ela tem... eu vejo que ela tem uma conotação o professor, como material humano, não como objetivo de poder modificar

algumas coisas na ca - na escola, na casa, sabe... digamos que modifica alguns móveis, mas a casa continua a mesma (PROFESSOR A2).

O professor também foi questionado sobre qual contexto seria mais adequado para a formação permanente dos professores, se seria em um auditório, com palestras e oficinas, ou se seria na própria escola, com a formação planejada pelos próprios professores.

O professor A2, assim como o professor A1 anteriormente havia se posicionado, entende que formações em pequenos grupos, no próprio local de trabalho sempre apresentam melhores resultados, pois, *“tu trabalha com um grupo menor, tu escuta eles, se tu vai no local deles, no sentido nosso local... tá tu veio na escola aqui... tu marcou o lugar, tu já está dando uma assinatura para o teu trabalho... e eu pro meu né” (PROFESSOR A2).*

O professor destaca ainda ser a escola um espaço mais produtivo, *“porque na escola vão surgir os problemas pertinentes da escola que não vai falar na frente de outros profissionais de outras escolas” (PROFESSOR A2)*, destacando problemáticas do seu trabalho: *“Violência tem em tudo que é escola, piolho tem em tudo que é escola, questionamento sobre metodologia tem em tudo que é escola. Sabe, assim, uso de drogas tem em tudo que é escola” (PROFESSOR A2).*

O professor A3, da mesma forma que seus colegas professores A1 e A2, entende que uma formação menos generalista e mais focada no trabalho do professor e da escola poderia produzir inovação, mudando o trabalho do professor e beneficiando a ambos os envolvidos, professor e aluno. Entre as mudanças citadas pelo professor, a autoestima de alunos e professores encontra grande relevância.

Essa formação mudaria, sabe... mudaria bastante o nosso trabalho. [Em que perspectiva você diz que mudaria?] Eu acho que assim... as vezes a gente não tem mais ferramentas, o que usar, coisas diferentes, que iriam fazer esses alunos pensar, mudar, até a nossa autoestima de repente mudaria, e assim, outras coisas para os alunos eles tem... a auto estima deles está baixíssima. [Do professor e do aluno também?] Sim... do aluno bastante, e a gente, com o caminhar do ano, vai ficando também dessa forma. É... é bem difícil sabe... de repente isso ia ajudar bastante no nosso trabalho, coisas novas, inovação. Porque você se reúne lá com todo o grupo, de repente seja bem importante, mas não é o nosso dia a dia o nosso que a gente está vivendo (PROFESSOR A3).

b) Escola B

Na escola B, foi feito o seguinte questionamento: “*Aqui na escola de vocês, como acontece a formação permanente?*”(PESQUISADOR).

O professor B4 respondeu que a escola tem passado por diversas experiências de formação permanente. Segundo o professor, no ano de 2014, “teve de tudo”, mas, de forma geral, percebe que a formação permanente é pensada e gerida por um agente externo à escola, a SMEC. Assim, os professores e gestores da escola têm mais um papel “colaborativo”, passivo e executor das propostas pensadas pelos gestores.

As ações de formação, segundo os professores, concentraram-se em planejamento de atividades de recepção aos alunos; atividades com Coordenação e Direção das escolas da rede, incumbidos de “repassar” esta formação para os professores; e planejamentos por áreas, que não acontece de forma sistemática na escola, mas que foi um dos enfoques das ações de formação organizadas no ano de 2014. Segundo o professor B4:

Nesse ano, a gente teve de tudo um pouco. A gente teve com o pessoal que veio de fora, né... e daí algumas atividades foram encaminhadas para a escola, que a gente fez, tudo contando como pontos da formação, a gente planejou pra receptionar os alunos, pra fazer uma boa recepção né... Depois a gente teve, coordenação e direção tiveram uma preparação e viemos para a escola e a gente passou para os colegas. Então foi um grupo né, que foi estudado. Outro momento a gente marcou um estudo, entre as colegas para cada uma escrever sobre a sua área e os professores do currículo então fizeram planejamento, foi feito planejamento. Foi trocado ideias né... [Tem esse planejamento conjunto?] Na verdade não vou dizer que isso é específico. Esse ano foi assim né... Teve vários momentos né... de várias maneiras (PROFESSOR B4).

A prática, em que um grupo de professores, notadamente gestores, realiza uma oficina ou palestra e é encarregado de “repassar” para os outros professores, Arroyo (2013) denomina de “milagre da multiplicação”. O autor questiona: “Quem frequenta os cursos de capacitação e de treinamento, e as reuniões?” (Ibid, p. 220). E responde em seguida: “São técnicos e gestores. Qual a filosofia, ou justificativa para essas formas de qualificação para a mudança? A crença no milagre da multiplicação dos pães e dos peixes” (p. 220).

Incomodado com tal prática, de “repassar” a formação, Arroyo faz a ela uma contundente crítica, justificando que é muito ingênua a crença no efeito multiplicador, em que “a cúpula aprende, se convence para repassar convencimentos,

concepções, normas e estilos inovadores para os soldados rasos” (ARROYO, 2013, p. 220). Tal prática reproduz e reforça a ideia de uma categoria fragmentada e hierarquizada, além de uma concepção de formação permanente desligado do cotidiano e dos problemas da prática profissional docente.

Além disso, práticas de formação deste tipo reproduzem hierarquias e concepções pouco democráticas, que não ajudam a desenvolver projetos de mudança. Por que não debater os conceitos juntamente com os professores? Segundo Arroyo, as respostas são sempre as mesmas: “os dirigentes treinados nas novas práticas levarão as inovações para os professores” (Ibid, p. 221). A ideia de “repassar” normas, ideias, conceitos e inovações é muito presente entre os gestores dos Sistemas. Mas nos questionamos juntamente com Arroyo:

Até quando essas visões ultrapassadas acreditarão que podem repassar valores, práticas, culturas? E por que os educadores diretos, os professores, são considerados como o final de uma hierarquia de aprendizados? Que visão de professor (a) está em jogo, está sendo reproduzida com essa visão hierárquica e normativa multiplicadora e repassadora (ARROYO, 2013, p. 221).

O professor B1 explicou que gostou das ações de formação permanente organizadas durante o ano de 2014 pela SMEC, por serem pensadas por áreas, destacando que prefere ações de formação específicas ao seu campo de saber curricular.

Como foi colocado pela professora D, nós tivemos isso depois houve uma divisão, foram juntos professores de várias escolas, das áreas afins, tiveram uma formação específica, foi história e geografia, todos os professores da rede fizeram a sua formação. Educação Física, né... então foram juntados por áreas afins. Eu achei mais interessante (PROFESSOR B1).

O professor foi questionado em relação a esse posicionamento, de entender que esta ação de formação foi mais interessante do que outras, ao que o professor respondeu que nem sempre a formação organizada pelos agentes externos à escola atende às necessidades que encontra na sua prática profissional.

É que assim, muitas vezes nós fizemos sempre a formação permanente então, mas nem sempre ela vem aos meus anseios. Eu sempre penso que eu quero algo na minha área, né, atividade, formação que seja direto, não sei se estou certa ou errada. Sempre acaba generalizando, e muitas vezes não é o que eu busco. Então desta vez, eu acredito, na minha opinião, que o primeiro momento foi junto e depois foi encaminhado por área e daí tivemos uma troca de experiências, um estudo maior, um detalhamento maior. Eu gostei mais. Eu acho que foi mais proveitoso. Trouxe mais vantagens (PROFESSOR B1).

Os professores B2 e B3 concordaram com os colegas sobre as vantagens percebidas nos encontros de formação por áreas. O professor B3 percebe *“que foi bem interessante, porque a partir do momento que você trabalha com os colegas da tua área eu acho que tu tem mais afinidades, tu tem mais troca de experiências [...] Então, eu acho bem interessante esta parte de fazer por áreas as formações”* (PROFESSOR B3).

Os professores também foram questionados sobre como a formação permanente repercute no cotidiano da escola e concordam, de uma forma geral, que, nem sempre, as ações de formação permanente conseguem realizar o que se propõem, relatando a falta de sequência em alguma atividade. Tendo em vista este entendimento dos professores da escola B, buscou-se aprofundar esta problemática, questionando-se como que a formação permanente dos professores contemplaria a realidade da escola e as dificuldades sentidas pelos professores, assim como se as ações de formação dariam suporte às dificuldades enfrentadas pelos professores no seu exercício profissional.

O professor B4 argumentou que esta já teria sido uma reivindicação dos professores junto aos gestores municipais. O professor argumenta que a formação permanente, da forma em que está estruturada e organizada, não contribui significativamente e repercute muito pouco no trabalho dos professores:

Praticamente em nada. Isso foi uma reivindicação que eu fiz, assim em nome das minhas colegas né, que se faça uma formação conforme a nossa realidade, porque esse ano teve muito conteúdo que, como a profe falou, não teve nada a ver e não veio a contribuir com nada (PROFESSOR B4).

Arroyo (2013) questiona este olhar sobre a formação permanente dos professores, comum entres os órgãos centrais de educação, em que se define o perfil dos professores, assim como os tempos, saberes e competências que os professores necessitam. Também definem os programas, currículos e conteúdo. Fazem a imposição disso através de avaliações e definem, até mesmo, se a formação será quinzenal ou quantas horas semanais deverão ser cumpridas. Segundo Arroyo (2013, p. 219), “todos esses processos controlados pelos órgãos centrais e seus gestores reproduzem uma imagem infantilizada e dependente docente”. Reforça, por fim, a divisão entre os técnicos e gestores, que “pensam” e decidem; e a maioria, que cumpre as determinações. Imbernón (2010, p. 19), da mesma forma, afirma que este “olhar” sobre os professores e sobre os processos de

formação dos mesmos sob a lógica do modelo de treinamento, aquele “que leva os professores a adquirirem conhecimentos [...] a partir da formação decidida por outros”, em que o formador seleciona as atividades formadoras, lançando o professor na sala de aula para que aplique os novos conhecimentos, não funcionando na maioria dos países.

Por isso, para Arroyo, assim como para Freire, a inovação das práticas educativas não mudará sem que ocorram mudanças nos órgãos centrais de educação também. Sem que a prática da administração se encaminhe para um conjunto de práticas mais democráticas e participativas, dentro de um novo paradigma de gestão. Neste novo paradigma, o magistério é sujeito dos processos de mudança e inovação; os professores assumem-se como sujeitos pedagógicos e de direção; as equipes dos órgãos centrais têm a função de ter mais sensibilidade, assumindo uma postura mais dialógica e de escuta atenta, articulando uma construção pedagógica coletiva.

Mas, para isso, Arroyo (2013) também entende que se faz necessário “criar uma outra cultura de gestão menos protetora, tuteladora, mais confiante na qualidade profissional que a escola básica tem e que não se manifesta porque está tolhida, abafada no trato dos professores como crianças tuteladas” (2013, p. 225).

Os professores também foram questionados se as ações de formação provocariam reflexão nos professores acerca da sua prática. O professor B4 manifestou sua percepção de que este modelo de formação, exterior à escola, provoca muitas reclamações entre os professores:

Na verdade isso foi assim para dar bastante reclamação. E muito eu não vou fazer e eu não quero fazer e daí é cobrado da gente também né... então eu até pedi isso que venha alguma coisa, porque a gente precisa fazer formação, a gente precisa tar a todo momento né renovando o nosso conhecimento, mas não esse ano eles foram infelizes na forma eu acho que colocaram, na forma que foi escolhido (PROFESSOR B4).

A criação de uma nova cultura de gestão da formação permanente pelos próprios professores da instituição pode ser uma forma de superar concepções de inovação exteriores à escola. Arroyo (2013) remete-nos a esta visão da inovação como um conjunto de teorias ou normas modernizadoras “repassadas” à escola e aos professores, camuflada de princípios progressistas. O autor defende que a realidade dos fatos é que este tipo de ação reflete uma gestão marcada pelo contraditório: “iluminada, vanguardista, idealista e autoritária” (ARROYO, 2013,

p. 226) e ainda “pouco respeitosa para com os professores, ainda que se apele a sua participação” (Ibid, p. 226).

Mas, diferente de práticas assim, tão descrentes no potencial dos professores e escolas, somos concordantes com Arroyo em que “são possíveis formas de gestão da inovação educativa mais democráticas que assumam os professores e as professoras como sujeitos que dispensam tutores de qualquer crença” (ARROYO, 2013, p. 226).

Os professores também foram questionados acerca do seu envolvimento com o planejamento das ações de formação permanente, com o seguinte questionamento:

Alguma vez vocês já tiveram a oportunidade de planejar a formação de vocês? De dizer: aqui na nossa escola nós gostaríamos que fosse assim, gostaríamos que tivesse tal encaminhamento, nós precisamos disso... Vocês se sentem participantes desse planejamento? (PESQUISADOR).

Os professores B1 e B3, prontamente, concordaram que não haveria esta participação dos professores no planejamento da sua formação permanente.

O Professor B1 comentou que nunca teve esta experiência em nenhuma escola. *“Eu acho que nunca foi, não aqui na escola, a própria rede eu acho, a Secretaria eu acho que nunca, nesses dois anos que eu estou aqui, nunca perguntaram, sei lá, qual é o tema que eu gostaria de estudar e especializar mais.”* (PROFESSOR B1). O professor reclama que as ações de formação sempre vêm prontas, sem a possibilidade do envolvimento ativo dos professores no seu planejamento, caracterizando um papel apenas executor destas políticas públicas de formação permanente: *“Eu acho que sempre veio pra nós a formação é baseada nesse título, nesse tema, você vai desenvolver essas ações e fica nisso.”* (PROFESSOR B1).

A crítica de Freire (1997, 2015) a esta prática é contundente. Para ele, um educador ou gestor democrático, se coerente com esta opção, não pode contradizer a sua teoria pela sua prática. Por isso, justifica que é incoerente procurar melhorar qualitativamente a educação através de “pacotes’ conteudísticos a que se juntam manuais ou guias endereçados para os professores para o uso dos pacotes” (FREIRE, 2015, p. 84).

Tal prática sugere um autoritarismo e desvela a total descrença à capacidade crítica dos professores. Para além disso, representa um arremedo de democracia,

prática muito comum entre os gestores, de tomarem as decisões e, posteriormente, convidarem os professores manifestarem suas opiniões, mesmo que estas já tenham sido elaboradas.

Freire vai além na sua crítica. Para ele, “em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas ‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (FREIRE, 2015, p. 84), o que representa o medo da liberdade, da inquietação, da incerteza e da dúvida.

Diferente disso, em coerência com sua posição democrática e progressista, para Freire, a aposta qualitativa em educação se dá através da formação permanente dos professores, que se funda na prática de analisar a sua própria prática, juntamente com pessoas qualificadas para isso, através do que o professor percebe a teoria embutida na sua prática.

O professor B1 entende também que práticas que desconsideram o professor como sujeito são motivos de reclamações e queixas: “*A grande reclamação dos professores é essa*” (PROFESSOR B1), pois os professores gostariam “*que viesse uma formação a somar pra nós e não fazer uma formação por fazer. Eu acho que ninguém gosta disso. E a formação é isso*” (PROFESSOR B1).

Muitas vezes, os professores precisam ser obrigados a participar destas ações de formação, mas percebe que os problemas não estão relacionados, necessariamente, aos horários, ou carga horária disponibilizada pela SMEC para as formações, mas sim “*do jeito como às vezes são colocadas as coisas para nós, não é interessante. Inclusive forçando nós a participar muitas vezes*” (PROFESSOR B1). O professor colocou o seguinte, sobre as ações de formação permanente não serem interessantes aos professores:

Até em um período a reclamação maior era sempre porque era feita à noite. Eu acho que tudo bem à noite, de repente não seria o momento ideal, mas de repente se fosse alguma coisa significativa, que viesse somar, eu acho que os professores não reclamariam tanto, eu acho que eles viriam sim, porque teriam o entendimento, perceberiam que seria uma coisa significativa e legal (PROFESSOR B1).

O professor B2 concordou, prontamente, com o professor B1, exemplificando uma situação de formação permanente em que o palestrante teria sido escolhido por um gestor da SMEC, mas contrariando os interesses de formação do grupo de professores da escola:

Eu gostaria de colocar que quanto a esse trabalho que a gente reclamou bastante, né... eu acho que, eu, na minha opinião, eu vejo assim eu acho que uma professora da Smec, encarregada né de passar o trabalho pra gente, pras escolas, eu tenho a impressão que ela gostou muito de uma palestra de uma professora da universidade e ela se apaixonou por aquele conteúdo e professora falou, que ela gostou tanto daquele conteúdo que ela pegou aquilo e achou que todo mundo ia gostar, e não foi isso né... pra ela foi novidade, foi uma coisa muito nova. Tá certo, até certo ponto, valeu né... o começo do trabalho, só que não teve uma continuação então foi uma coisa que assim como eu falei que ela se apaixonou por aquele assunto e achou que pra nós era uma coisa nova aquilo então não era né (PROFESSOR B2).

Foi consenso entre os professores B1, B2, B3 e B4 que as ações de formação não têm repercutido na escola, da forma como se propõe a fazer. Foi questionado então o porquê disso, se estas formações estariam descoladas da realidade dos professores: “*Vocês sentem que a formação permanente na escola é ligada com o cotidiano?*” (PESQUISADOR), ao que os professores imediatamente se posicionaram: “*Ela é muito solta*” (PROFESSOR B2); “*Bem solta*” (PROFESSOR B3); “*Solta!*” (PROFESSOR B1); “*Eu acho muito solta*” (PROFESSOR B4).

Arroyo (2013) instiga-nos a ampliar o olhar sobre os processos formadores dos professores. Segundo ele, os processos formativos que realmente provocam mudança e inovação não são aqueles pontuais realizados em cursos e oficinas, mas aqueles que acontecem na “totalidade de práticas, e sobretudo no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam” (ARROYO, 2013, p. 136).

Cursos de formação e oficinas só fazem sentido se estiverem sintonizados com a dinâmica formativa da escola. Por isso, incentivar uma dinâmica inovadora em uma escola ou mesmo em uma rede de escolas pode ser a melhor estratégia de formação permanente para os professores.

Ao mesmo tempo, tal concepção de formação permanente requer uma mudança no olhar sobre os professores e não no foco tradicional, que os considera apenas como recursos humanos, que podem ser equacionados na mesma lógica de gestão dos recursos financeiros e físicos.

O professor B2 destaca que, mesmo as intenções dos gestores da SMEC sendo boas, esta prática não tem agradado aos professores da escola.

É como eu falei, ela gostou daquele assunto. Aquele assunto agora eles vão trabalhar... Eu gostei daquele assunto, e não é assim... porque em sala de aula também a gente não agrada os alunos né... com conteúdo que a gente gosta né... então eu comparo assim (PROFESSOR B2).

O professor B3 destacou que esta compreensão pelos professores foi “*parelha*”, e que haveria interferência nas práticas pedagógicas em sala de aula do professor. Relatou também que havia desistido de acompanhar os encaminhamentos em sala de aula, relacionados diretamente com as ações de formação desenvolvidas pela SMEC. “*Eu senti assim que não tem nada a ver comigo, a minha área, esse trabalho que eu tive que fazer. Até que na metade do ano eu larguei o balde, o barco. Saí!*” (PROFESSOR B3). Segundo o professor, o motivo da sua desistência é que as atividades propostas não tinham relação com o seu campo de conhecimento pedagógico, curricular.

E assim, foi bem parelho né, esse assunto, coitado do professor B4 que teve que vir aqui dizer para nós. Todo mundo teve que pegar uma turma e fazer... eu na educação física, elaborar uma carta com os alunos dentro da sala de aula, eles estão loucos para ir pro ginásio. Se coloca no meu lugar. Então eu não sei, essa parte [...] eu disse Claudete olha eu não vou mais participar porque eu não via assim, resultado. E eles tem que fazer uma coisa que, na minha área eles não querem fazer. Né... então eu achei assim bem fora [...] (PROFESSOR B3).

É muito presente entre os professores este sentimento de que a formação não vem ao encontro da sua realidade. Para Arroyo, uma das preocupações das propostas pedagógicas deveria ser a de fortalecer professores e professoras. Como? Questiona-se Arroyo (2013), que também responde a seguir: partindo do que é seu, do que os professores sabem e controlam, sua prática, seu trabalho. É preciso, neste olhar sobre a formação permanente de professores, levar as suas práticas para os locais de formação e, da mesma forma, manter estudos e pesquisas em torno de questões cotidianas do trabalho do professor.

c) A escola C

Na escola C, os professores também participam das atividades de formação permanente desenvolvidas pela SMEC, que acontecem em termos de Rede de escolas, no conjunto de professores que formam a rede municipal de educação:

[...] na rede... Ela acontece em rede... é a rede municipal que... oferece como se diz, que proporciona a formação continuada... então nestes últimos anos tivemos várias experiências... teve anos que foi por área, específico... que uma vez por mês na quarta feira de noite gente tinha encontros por área...teve assim que nem eu da matemática (PROFESSOR C1).

Para o professor C1, entre as atividades de formação permanente das quais participou, a que mais mereceu lembranças positivas foram momentos de estudos em áreas do conhecimento: *“Foi uma época muito boa, a gente gostou muito, não ficou só em cima da matemática, mas também da inclusão, a gente teve que estudar isso”* (PROFESSOR C1). Para o professor, o estudo de temas transversais como sexualidade e estudos sobre inclusão e avaliação foram lembrados, por terem sido organizados também entre os professores das áreas do conhecimento, em grupos pequenos

Assim... temas transversais, eu acho que são estes, da questão da sexualidade, inclusão, várias coisas... mas por área, na área, grupos menores... Outras vezes foi feito em mais amplo, na questão assim de uma reunião, reunir todo o grupo discutir estes temas também, desde a avaliação, a inclusão também que sempre é um tema que está presente, da questão pedagógica também, do ser professor neste século, dos alunos [...] (PROFESSOR C1).

Possivelmente, o entendimento do professor de que, neste ano, as formações mais satisfatórias foram por áreas do conhecimento decorre de que estão diretamente ligadas às problemáticas do cotidiano profissional do professor. Quando o professor transparece na sua fala seu interesse em temáticas como sexualidade e inclusão, mostra-nos que o seu foco de atenção está voltado para o seu cotidiano escolar. Tal perspectiva só reforça nosso entendimento de que a formação permanente de professores deve estar “conectada” com o cotidiano da escola e com as problemáticas do trabalho dos professores e seu *locus* deve ser mesmo o local de trabalho do professor e da professora, conforme Imbernon (2010) e Nóvoa (2009) nos colocam.

Da mesma forma, Marcelo Garcia (2009, p. 141) afirma que assumir com seriedade a relação intrínseca do desenvolvimento profissional dos professores aliado ao desenvolvimento da instituição educativa, requer que entendamos esta como “a unidade básica para mudar e melhorar o ensino”. Nesse sentido, as falas dos professores, tanto na Escola C, assim como nas Escolas A e B, corroboram com este entendimento, já que os mesmos manifestam preocupação com aspectos do seu cotidiano e do seu trabalho, relativizando e mesmo negando ações de formação exteriores à sua cotidianidade.

Acerca desta formação permanente com foco na instituição educativa, Marcelo Garcia (2009) assume também que não se trata apenas de proporcionar um

serviço aos professores, mas sim oferecer toda uma “dinâmica organizacional da escola, como o clima, a estrutura de autoridade, as normas que definem as relações entre o pessoal da escola [...]” (Ibid, p. 141). Evidentemente, em uma perspectiva assim, temos que assumir a escola com um elevado grau de autonomia, necessária para se estabelecer as devidas “ligações” entre o desenvolvimento profissional dos professores e da instituição educativa, que sejam diretamente relacionadas com o Projeto educativo da escola, ou seja, com o PPP. Nesse elevado entendimento sobre a autonomia da escola, faz-se também necessária a substituição do controle externo dos professores “por uma maior responsabilidade profissional que leva a propostas de aperfeiçoamento e de formação” (Ibid, p. 147)

Ainda, segundo o professor, a formação permanente do ano de 2014 foi organizada de forma diferenciada, priorizando momentos presenciais e momentos a distância.

E agora nesse ano a nossa formação foi diferente [...] foi uma formação em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria, a UFSM... teve momentos presenciais... teve momentos a distância que a gente fez estudos aqui na escola então assim teve vários momentos... teve momentos que foi Séries Inicias, Educação Infantil e Séries Finais... então ela se deu dessa maneira esse ano (PROFESSOR C1).

Questionado se esta forma de formação permanente contemplaria a realidade da escola e as dificuldades encontradas por professores e alunos, o professor destacou que “*em partes*” (PROFESSOR C1), ou seja, que haveria limitações nesse aspecto.

Destacou que, no ano de 2014, o foco da formação permanente foi na proposta curricular da Rede Municipal de Educação, propiciando reflexões que, de acordo com o professor, produziram mudanças, que foram percebidas na sala de aula, muito embora o professor C1 perceba que “tem professores que vão na formação por ir” (PROFESSOR C1).

[...] este ano então se tinha mais essa questão metodológica de estudar. Qual a é proposta curricular aqui da Rede Municipal? Quais são as metodologias que as áreas utilizam para trabalhar? Então assim várias reflexões neste sentido [...] eu acho assim que foi bem pertinente. Eu vejo que no grupo teve muitas mudanças, porque a gente percebe isso em sala de aula na relação do professor com o aluno. [...] Que tem aquela ideia... mais um vem falar isso [...] E tem professores que realmente usam, que aproveitamos que é realmente necessário, porque tem coisas também que as vezes se tem um objetivo que vem trabalhar, mas que não é isso, que não contempla...então assim esse ano essa questão da reflexão sobre o currículo da Rede Municipal foi bem pertinente... teve o embasamento pelo

Rubem Alves, então assim isso faz mexer algumas estruturas
(PROFESSOR C1).

A questão da tão almejada profissionalização está muito presente na fala do professor C1, que a ela se refere enquanto “*questão de atitudes de visão [...] acho que isso é muito do profissional, é muito da postura profissional*” e reflete um pouco o que Arroyo (2013) entende como uma preocupação em encontrarmos-nos como profissionais competentes, em atrelarmos nossas auto-imagens como “professor-trabalhador” (ARROYO, 2013, p. 28), muito embora essa não tenha alterado a imagem social carregada pelos professores.

Também foram feitos questionamentos sobre se haveria limitações e o entendimento de que se a formação permanente, da forma em que está organizada, contemplaria, satisfatoriamente, a realidade da escola.

Segundo o professor, existem “*algumas limitações*” que poderiam ser pensadas de forma diferente, como a que ocorreu na formação do ano de 2014, em que o trabalho desenvolvido não foi finalizado. O professor destaca as atividades diferentes que caracterizam a formação permanente durante os anos, como trabalhos por áreas, encontros presenciais e a distância, organização curricular, dentre outras. Para o professor, trata-se também de uma questão de “caminhada”, ou seja, de diversas experiências formativas que se vão somando e constituindo um determinado conhecimento profissional.

No entanto, parece não haver uma proposta a médio e longo prazo de formação permanente de professores na escola e Rede Municipal de Educação, mas sim diversas experiências anuais diferentes, muitas vezes, sem o “amarramento” necessário com o cotidiano dos professores e, talvez, a falta de uma continuidade na proposta, o que pode ser entendido quando o professor entende que “*faltou o fechamento [...] para fazer algumas amarrações*” (PROFESSOR C1). São ações bem intencionadas, mas casuísticas, não imbricadas no cotidiano profissional dos professores nem com as problemáticas das escolas. E devemos considerar o que Imbernón (2010, p. 57) nos diz, de que estas formações descontextualizadas são “verdadeiros obstáculos para a formação. A não participação e a não implicação são, sem dúvida, obstáculos dificilmente superáveis”.

Por isso mesmo, o professor demonstra preocupação com a formação proposta durante o ano de 2014, que deveria ter continuidade no ano seguinte, pois

permitiu que muitas coisas fossem “*mexidas no [...] dia a dia do professor*” (PROFESSOR C1).

[...] porque se tinha uma proposta e ela não conseguiu ser cumprida até o fim [...] faltou o fechamento assim, tipo o último encontro, pra fazer algumas amarrações, pra trocar essa questão de experiências, porque o nosso estudo foi cada um na sua área, apresentar para os colegas, porque nessa formação se percebeu muitas vezes que a área de matemática ela não sabe o que a área de ou a artes trabalha, o que português sabe... ter essa conversa entre as áreas [...] e esse último encontro a gente não teve, então as profes de Santa Maria não tinham data pra fazer esse encerramento...mas acho assim que foi bastante válido... a caminhada [...] (PROFESSOR C1).

O professor também foi questionado sobre se a formação permanente dos professores estaria articulada com o cotidiano da escola e com o PPP. O professor C1 entende que esta articulação é importante, mas argumentou que, apesar disso, da formação com foco na escola ser mais próxima da realidade dos professores e alunos, a formação “geral” com todos os professores da Rede também é necessária, já que a escola, por ser pequena, conta com apenas um professor de matemática, por exemplo, impossibilitando troca de experiência com colegas professores da área. Para o professor C1, esta formação com troca de experiências entre colegas de área de conhecimento é fundamental para se produzirem “mudanças”.

[...] seria muito bom se fosse assim... com o grupo da escola, essa formação porque é mais próximo, é aqui na nossa realidade, né... eu acho que seria assim bem interessante, mas ao mesmo tempo, essa questão, que nem, nós só temos um professor de matemática, e também precisa dessa momento para conversar com os outros... porque em um grupo assim mais pessoas pensando juntas aquela área também se produz, né... se produz mudanças..., conhecimento... também troca de experiências..., né... tudo isso também é válido (PROFESSOR C1)

O professor argumenta também que a SMEC permitiu que a Escola se organizasse com sua formação, possibilitando, inclusive, a certificação, mas percebe que não foi possível que a escola se organizasse para isso: “*nós não tivemos pernas pra isso, porque isso demanda tempo, e assim, é uma das questões que a gente ainda não conseguiu se organizar*” (PROFESSOR C1).

Também foi feito aos professores sujeitos da pesquisa o seguinte questionamento:

Qual o tipo de formação que seria importante para você como professora? Qual o tipo de formação continuada tu acha que vem realmente para contribuir profissionalmente, que pode realmente fazer diferença ou seja, quais suas necessidades de formação permanente hoje? (PESQUISADOR).

a) Escola A

O professor A2 externou a sua preocupação com as problemáticas da sua cotidianidade, definindo o seu entendimento sobre si mesmo como “*mais questionador*”. Ao mesmo tempo, aponta a sua necessidade de formação permanente, ao refletir que também está “*ignorante*”. Entendo que o professor aponta que a realidade é outra em relação à época da sua formação inicial, da mesma forma que os alunos também são “*outros*”, o que demanda, também, outro conhecimento profissional por parte do professor.

Para exemplificar, cita problemáticas do seu cotidiano profissional, como a drogadição infantil. Também destaca suas iniciativas pessoais, movido por suas necessidades profissionais, no sentido de ler, estudar e debater com os colegas professores as situações problemáticas enfrentadas no seu cotidiano, como alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamentos mais agressivos na escola.

Hoje eu to mais [...] questionadora e um pouco ignorante também na questão assim... a drogadição infantil... faz parte, faz parte! Só que, antigamente, tu, lidava com a maconha, com a cola, com a cocaína, com álcool... hoje tu lida com uma droga que tu não tem muito norte para ela, porque ela altera totalmente que é o crack... mais consumida... aqui se torna...a maconha já não faz a cabeça deles né... então essa epidemia do crack, né, [...] eu pesquiso né, vejo estes tempos trouxe um livro para nós estudarmos a personalidade de um menino aí, que foi abusado ele beira entre a falta de educação e eu não sei mais onde termina a falta de educação e começa a loucura já... sabe, então tu te preocupa, [...] É abuso sexual na família [...] (PROFESSOR A2).

O professor A2 ainda destaca, dentre suas necessidades formativas, a de compreensão do processo educativo de crianças que enfrentam situações de risco social, com problemas familiares como pais que são alcoólatras ou fazem uso de outras drogas, lícitas ou ilícitas. Apresenta detalhes do seu cotidiano profissional, como quando teve que “*descer a vila*” para buscar uma criança que não comia há três dias; ou momentos mais alegres, como quando, juntamente com as crianças, fez um documentário com o qual participou do primeiro festival de cinema de Três Passos.

[...] Como é que fica o processo educativo das crianças que tenham pais alcoólatras, drogados, tu sabe que existe alguma coisa, como é que tu lida com a droga hoje, como é que lida com eles em situação de risco social? Eu desço na vila desde que eu vim trabalhar aqui a primeira vez, nunca tive

problema... mas no ambiente deles, já desci no meio de briga de rinha de galo, errei o caminho aí fiz uma cara de paisagem “Oi, tô meio perdida” “Tudo bem professora, tudo bem”. Fui buscar criança que fazia três dias que não comia, já desci estes tempos para fazer um filme, a única escola que participou para esse primeiro festival de cinema [...] (PROFESSOR A2).

De forma muito semelhante, o professor A1, quando confrontado com a mesma questão, sobre se pudesse escolher sua formação permanente, prontamente, respondeu: “Drogas!!”. Questionado, então, sobre a metodologia, as formas de se organizar a formação com esta temática, o professor A1 apontou: “Bastante palestras com o pessoal da saúde, palestras sabe? Estas coisas da realidade, sobre a droga, sexualidade, isso aqui é bem, bem presente” (PROFESSOR A1).

O professor A3, da mesma forma, ao responder esta pergunta, ficou bastante pensativo, em dúvida sobre o que responder diante de tantas necessidades, segundo o próprio professor, mas acabou por destacar as de relacionamento entre alunos e também entre alunos e professores.

Olha eu acho que a primeira coisa assim aqui na nossa escola é muito difícil respeito entre os alunos, o respeito [...] eles entre eles e eles conosco, eu não sei o que se teria alguma coisa para se fazer a respeito disso, porque se eles respeitassem Seria tranquilo, você não faz ideia assim. (PROFESSOR A3).

Diante da colocação do professor A3, das dificuldades de seu trabalho profissional, questionou-se qual seria o seu entendimento acerca da dimensão que esta assume na sua prática profissional. O professor falou um pouco sobre as dificuldades com os relacionamentos entre os alunos e também de alunos com professores. O professor assume que a grande dificuldade não está nos “conteúdos”, mas em aspectos relacionados a relacionamento.

[...] eu vou ser bem sincera pra ti às vezes eu entro na sala de aula, eu dou dois períodos, se eu dou dez, quinze minutos de aula, é muito. O resto eu tenho que estar cuidando deles para eles não brigar, eles estão se xingando, e não é palavrinha, é palavrões assim que nunca tinha ouvido na minha vida sabe aí eu penso o português é fácil de dar, difícil é saber lidar com ele e se faz o que nisso? Não sei! E se você fala alto, se você xinga eles fica pior o trabalho, eu não consigo dar aula daí... Eles xingam os professores, eu me relaciono dá pra dizer que ate razoavelmente bem sabe, mas tem profes aqui que batem boca assim feio, o aluno sai aqui no pátio gritando, chamando o professor de várias coisas é bem complicado, não sei se existe uma formação pra isso, de repente, não sei [...] Não sei... porque a nossa maior dificuldade aqui é isso, não é dar os nossos conteúdos, de repente sabe, a forma de nós nos relacionarmos (PROFESSOR A3).

A angústia e sofrimento do professor A3 diante das dificuldades de relacionamento com os alunos o faz questionar-se sobre o ensino dos “conteúdos”. Percebe que ensiná-los é fácil, mas a grande dificuldade encontra-se em como trabalhar com alunos que vivem uma realidade social marcada pela violência; pais que consomem drogas ou mesmo que dormem na cadeia e, quando em casa, muitas vezes, tratam os filhos com violência. Percebe-se que os três professores sujeitos da pesquisa na escola A, quando confrontados sobre qual formação escolheriam para si mesmos se pudessem fazer o planejamento, não se preocuparam com metodologias, teorização ou instituições que poderiam dar este suporte, mas sim com os problemas que enfrentam no seu cotidiano profissional.

Nóvoa (2009) cita Ann Liebermann (1999), que constata que o trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar - o que, segundo a autora, não está sendo feito. Percebemos, na fala dos professores, as angústias de uma realidade social e econômica na qual muitos de seus alunos se encontram em situação de grande risco, em que, talvez, o seu trabalho profissional seja mais urgente e necessário.

Neste contexto nos questionamos: Qual formação permanente pode ser mais mobilizadora para a cotidianidade, o “chão a ser pisado” (CARIA, 2011), pelos professores? Nóvoa, embora admita a dificuldade de se construir esta formação, enfatiza que a formação de professores “ganharia muito se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou programas de acção educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34).

A cotidianidade dos professores da escola A faz-nos perceber a urgência da mudança no olhar sobre a formação permanente de professores. O modelo que os professores têm experimentado é aquele em que prevalece a racionalidade técnica experimental: os professores são objeto de uma formação que tem uma visão totalmente uniforme do trabalho dos mesmos e, por isso, é determinista e generalista, baseando-se mais propriamente no que poderíamos denominar de “modelo de treinamento”, ou, em um alongamento do conceito de Freire (2014a), de uma educação bancária, que é também efetivada pelos professores com os alunos em sua prática profissional.

Na escola A, percebe-se que as problemáticas do seu cotidiano não têm sidas contempladas nas ações de formação permanente desenvolvidas pela SMEC e que, talvez, a mudança de olhar sobre a formação, com valorização do saber da prática

dos próprios professores poderia ser importante na busca de soluções para os problemas da prática.

Segundo Imbernón (2010), este modelo de formação (denominado pelo autor de aplicativo-transmissivo), instaurado a partir da década de 1990, propõe-se levar os professores a adquirirem certas habilidades, a partir de objetivos que lhes são propostos previamente pelos formadores, na esperança de que produzam mudanças nas atitudes e que estas possam também influenciar a sala de aula.

Como grande crítica a este modelo de formação, Imbernón aponta que o modelo de treinamento pressupõe a dependência do professor em relação ao formador, nega o saber da prática docente, e relega os professores a um papel de executores, impedidos de participar do planejamento de sua formação e que são obrigados a ouvir “as palavras de um especialista que ilumina as mentes, embora não os espíritos, ou a interrupção de uma inércia institucional” (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

Ao contrário dessa perspectiva, Nóvoa (2009) e Imbernón (2010) apontam para um novo caminho na formação de professores, que, de certa forma, retoma o pensamento de Paulo Freire, ao propor um olhar sobre os professores não como objetos, mas como sujeitos de sua formação, como participantes ativos e responsáveis no planejamento, consecução e avaliação de sua formação permanente.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) aponta dois aspectos fundamentais a serem contemplados na formação permanente de professores: i) a ideia da escola como lugar de formação de professores, tendo como fundamento o entendimento de que a experiência coletiva dos professores pode ser transformada em conhecimento profissional, ligando o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento de projetos educativos; e ii) a ideia de que a docência se constitui, enquanto um trabalho coletivo, tanto quando nos referimos ao conhecimento, quanto à ética. Isto porque, não há respostas prontas em um ambiente profissional, marcado por profundas diferenças culturais e conflitos de valores. Por isso, é “importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Nesta pesquisa, temos percebido os dilemas dos professores da escola A e os desafios a que têm se proposto, mas também os questionamentos acerca da validade e da eficácia de sua formação permanente; assim como o entendimento,

por parte de todos os professores sujeitos da pesquisa, da centralidade do trabalho coletivo, da partilha e do diálogo para o enfrentamento dessa problemática. Mas, ao mesmo tempo, são perceptíveis, também, os poucos espaços de partilha diante da carga horária profissional, que prioriza o estar em sala de aula (e não como momento também formativo), em detrimento dos espaços formativos dos professores.

b) Escola B

Na escola B, foi feito o mesmo questionamento aos professores. O foco das necessidades formativas dos professores, segundo eles mesmos, não foi o mesmo percebido entre os professores da escola A. Enquanto que, na escola A, a percepção dos professores é o do estranhamento das ações de formação em relação à cotidianidade da escola, devido aos problemas com drogas e violência familiar que têm se estendido para a própria escola; na escola B, apesar deste estranhamento também ser evidente, a preocupação dos professores está mais centrada com formações que, nos seus conceitos, mostram-se repetitivas e desligadas da realidade da escola.

O professor B4 entende que a formação deveria ter como espaço a própria escola e relata, inclusive, que esta solicitação já haveria sido feita aos gestores da SMEC, mas que, muitas vezes, as sugestões não são bem vindas ou bem aceitas. Percebe que a formação permanente deveria estar voltada para trabalhar “conteúdos” relacionados à escola. Questiona que muitos professores, apesar de já estarem trabalhando há um ou dois anos na escola, ainda não conhecem “*como as coisas acontecem*”, e justifica que o grande problema é a falta de tempo. Questiona duramente que, apesar do pouco tempo de todos os professores devido a rotina escolar, cumprimento de jornadas em sala de aula e o trabalho em diversas escolas simultaneamente, perde-se muito tempo com formações que não têm contribuído para a escola, por serem estranhas ao seu cotidiano.

O professor B4 destaca, ainda, que, em muitos momentos, “*você se senta e assiste 4 horas de palestra quando o palestrante vem aqui e vem falar da realidade dele, que o filho vai na escola particular, que ela entra dentro da escola e que ela exige [...] Eu penso que não tem nada a ver com a nossa realidade*” (PROFESSOR B4). Por fim, o professor destaca o seu interesse nas reuniões de professores por

área, para dialogar sobre as suas experiências, porque “a gente ensina e a gente aprende também” (PROFESSOR B4).

Eu gostaria que parte da nossa formação fosse aqui na escola. E muito assim, eu já pedi isso durante o ano, se trabalhar conteúdos também relacionados à escola. Muita gente tá aqui tá trabalhando há um ano, dois anos e não conhece grande parte do processo, como as coisas acontecem, forma como elas acontecem. Isso devido à falta de tempo. Então eu penso que, eu até sugeri isso mas as vezes as coisas quando a gente fala não é muito bem aceito né... é como você vai de repente criticar numa boa, eles se sentem criticados, né, mas assim ó... tanta coisa na escola que precisa ser estudado, precisa levar ao conhecimento e falta tempo e aí a gente tá lá investindo o nosso tempo obrigatoriamente numa formação que não tem nada a ver com a nossa realidade, ou você vai lá, você se senta e assiste 4 horas de palestra quando o palestrante vem aqui e vem falar da realidade dele, que o filho dele vai na escola particular, que ela entra dentro da escola e que ela exige e que... Eu penso que isso não tem nada a ver com a nossa realidade. Então eu queria se eu puder escolher, algo bem diferente e não assim que a gente dispense que os professores por área, cada um, com a sua formação, é muito interessante a gente se reunir porque a gente troca conhecimentos, a gente ensina e a gente aprende também (PROFESSOR B4).

O professor B3 compartilha com seu colega este entendimento de que a formação deveria ser por área. Acha mais vantajoso, pois esta permite a troca de experiências profissionais.

Eu gostaria particularmente trabalhar por área. De ter formação, trabalhar cada um na sua área, porque eu acho que é bem mais vantagem. A troca de experiências, como a profe falou, é muito válido. Tu aprende, tu ensina e eu acho que nem nós, único momento que nós da área educação física se encontra. A gente se encontra é, nos ginásios, que é a hora dos jogos. Então tu troca muito pouca experiência. Então eu, local, pode ser até no ginásio, porque a gente quase mora no ginásio, ou num salão, numa sala mesmo, eu acho que é bem importante, troca de experiência por área (PROFESSOR B3)

O professor B2 posicionou-se em concordância com os colegas e o professor B1, da mesma forma, entende que a formação deveria ser por área e para estudos sobre os documentos desconhecidos por todos, como o PPP. Para o professor, que trabalha há dois anos na escola, conhecer mais a realidade da escola é condição fundamental para poder desenvolver seu trabalho ali, mas opina que, devido ao tempo, muitas vezes, é difícil ficar a par de tudo o que acontece.

Eu também concordo, com a professora B4, eu acho que poderia ser em dois momentos, um momento poderia ser, um momento aqui na escola, com todos os professores, até para nós nos conhecermos melhor, que nem todos estão presentes as vezes na mesma reunião. Até para estudar o próprio PPP, ou o próprio regimento da escola. Eu acho interessante. Eu, particularmente, não conheço todo ele. Sou bem franca em dizer, então eu

gostaria assim, pra nos trabalhar na escola a gente deveria conhecer mais a realidade, mais por dentro, o funcionamento. Em função de tempo, as vezes a gente não está tão a par. E um segundo momento poderia ser por área sim. Os professores da rede. Aí com profissional formado na área, trazendo sugestões. Até a gente poder contribuir, eu acho que poderia ser assim. E assim com temas que se fizesse uma pesquisa né, na tua área, o que você gostaria... Então elencar os temas mais citados e a partir daí fazer uma formação (PROFESSOR B1).

Na escola B, o entendimento entre os professores de que as formações deveriam acontecer por área foi unânime. Apesar de as ações de formação não estarem relacionadas com o cotidiano da escola e nem o seu planejamento estar relacionado com a construção compartilhada do PPP, percebemos que os professores entendem que este trabalho coletivo é importante no seu exercício profissional.

Nóvoa (2009), ao referir-se sobre as condições necessárias para que o consenso entre os pesquisadores acerca da aprendizagem docente e do desenvolvimento profissional dos professores possa se “materializar” na prática, aponta que a passagem da formação dos professores para “dentro da profissão” requer, entre outras ações, “a necessidade de os professores terem lugar predominante na formação de seus colegas” (NÓVOA, 2009, p. 17).

O autor advoga um sistema de formação permanente de professores que incluía: i) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; ii) análise coletiva das práticas pedagógicas; iii) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; vi) compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009, p. 19).

Pensando sobre os apontamentos dos professores, entende-se a importância e urgência de que a formação permanente de professores possa ser entendida como parte do trabalho do professor e não como um momento isolado do seu contexto de trabalho, de sua experiência cotidiana. E, talvez, nesse sentido, o trabalho conjunto entre a Universidade e a escola de educação básica, possa ser um espaço de formação permanente para os professores da educação básica, através da discussão permanente dos problemas da prática. Os próprios professores percebem e entendem que podem aprender muito com seus colegas da mesma forma que podem contribuir com suas experiências da prática.

O sentido da partilha, próprio da profissão docente, é percebido pelos professores sujeitos da pesquisa. Ao contrário da perspectiva individualista que a

formação de professores sempre teve, os professores sentem a necessidade de que esta formação seja em grupos pequenos ou grupos de professores por áreas de formação, explicitando o caráter coletivo, colaborativo e dialógico da prática profissional docente. Sobre isso, Nóvoa percebe:

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. **É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional**” (NÓVOA, 2009, p. 21, grifos meus).

O autor, ainda, criticando os programas de formação permanente estranhos aos professores e que “têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já em si fortemente exigente” (Ibid, p. 23), propõe a recusa ao “consumismo de cursos”, que caracterizam um determinado mercado formado em torno das exigências dos Sistemas de Ensino de ações de formação continuada. Nóvoa entende que a única saída possível desta armadilha é a construção de redes de trabalho coletivo, “que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.” (Ibid, p. 23).

Imbernón (2010) destaca os malefícios, para a escola e para a formação permanente de professores, de uma cultura individualista. Para ele, a não participação institucional se reproduz no cotidiano da escola e provoca o desligamento dos professores da escola, além de desilusão e falta de “paixão pelo que se faz” (p. 68).

Para o autor, assim como para Nóvoa (2009), uma forma de combater o isolamento dos professores é a instauração de uma cultura mais colaborativa na formação permanente dos professores. No entanto, também reconhece que as estruturas com as quais a escola foi pensada não colaboram com um trabalho coletivo e dialógico, já que foram planejadas em outra época, que lançava um olhar muito distinto do que temos hoje sobre a escola, os professores e a formação permanente de professores. Para Imbernón

A hierarquização profissional dentro das instituições, que mais que estruturas de participação são estruturas de decisão; a crescente especialização entre os professores e a divisão do ensino (ciclos, etapas, níveis, cursos, etc.) limitam e impedem um modo de trabalhar em conjunto. Ao contrário, a manutenção dessas situações e estruturas legitimam e facilitam a continuação de um trabalho isolado, no qual os professores não necessitam tratar com os demais, exceto nos processos burocráticos. Não existe diálogo sobre o que acontece, e a troca é fictícia (2010, p. 68).

Freire também percebeu, quando gestor, à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que uma mudança profunda na educação, para uma perspectiva menos burocrática e mais democrática e participativa, requereria uma mudança na estrutura, o que incluía mudanças na gestão das escolas e o aumento gradativo do poder nas instituições educativas e consequente diminuição do poder do secretário.

Para Freire (2015), a democratização, caracterizada por maior ingerência da comunidade escolar na escola e também dos professores nas decisões que se tomam nesta e em relação à sua própria formação permanente, requer “estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa” (2015, p. 88).

Por isso, entendo aqui, também, que a mudança da formação de professores, que aqui advogamos, perpassa muito mais do que a vontade dos professores, mas também mudanças na estrutura da escola. Há que se pensar também na forma como os professores têm sua dedicação às escolas, na carga horária dos professores, que, muitas vezes, estão sobrecarregados com aulas e atividade burocráticas, na organização da escola por séries e ciclos etc., que não permitem os espaços formativos adequados. Como nos alerta Imbernón (2010, p. 45), “a formação continuada dos professores não pode se separar das políticas que incidem nos docentes”.

Sobre essa estreita relação, Arroyo (2013) constata que a mesma legislação que pretende a autonomia crescente da escola, pretende a construção do PPP, mas, ao mesmo tempo, reserva aos sistemas de ensino, através dos seus órgãos centrais, a definição de políticas públicas que incidem diretamente sobre as escolas e professores, tais como parâmetros curriculares, salários, carreiras, cortar ou não direitos conquistados, definir tempos de estudo, as direções e coordenações de escolas, definir calendários escolares e números de alunos por turmas, além de reservar o direito de, posteriormente, centralizar as avaliações para ver se tudo está sendo bem executado.

Constata Arroyo (2013) que este estilo de gerir a educação condiciona o professor, seu trabalho e seu desenvolvimento profissional. Segundo o autor,

A comunidade escolar pode definir um Projeto político-pedagógico desde que não saia dos trilhos, das grades, das disciplinas, das cargas horárias, do número de alunos-turma, das aulas de 50 minutos, da condição de aulistas etc. Que liberdade pedagógica cabe nesses cercados, gradeados,

normatizados? Passarinho pode voar, mas sem sair da gaiola! (ARROYO, 2013, p. 145).

Trata-se de um paradoxo a ser enfrentado pelos professores, mas Arroyo entende que há apenas uma possibilidade de enfrentamento destas normatizações que pretendem “coisificar” educadores e educandos: “Só transgredindo e inovando. Aprendendo a liberdade” (ARROYO, 2013, p. 146), pois percebe que o caráter transgressor é um dos traços mais educativos que existem.

Por isso, também, que a construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico, com seu caráter transgressor³², pode legitimar uma cultura que se opõe àquela que domina o cotidiano das administrações dos sistemas escolares

c) Escola C

Na escola C, o professor C1, único que participa atualmente do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e que também é coordenador pedagógico, destaca que, agora, no cargo que tem ocupado, percebe outras necessidades da escola e dos professores. O professor também enfatiza que gosta desta área mais “burocrática” e sugere que quem está nesta função necessita estudar mais, pois precisa ter conhecimento de legislação. E entende que, neste momento, a formação permanente nesta área seria mais pertinente. Também destaca que tem realizado cursos a distância pelo MEC e outros, pelo sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil).

[...] A minha formação, a minha área é a matemática... e agora desde o ano passado que eu comecei como coordenadora a gente vê que tem outras necessidades... e eu me identifiquei com essa área, assim... a questão da coordenação, mas eu acho que eu gosto bastante da orientação... eu estudaria assim... a gente lê bastante né... mas eu gosto muito dessa questão da inclusão, dessa questão de... seria mais nessa área... sei lá o burocrático... [legislação?]. Legislação me atrai bastante..., eu gosto bastante... acho que eu estou pendendo para este lado... estou lendo bastante sobre isso né... a gente está participando de um curso à distância

³² Para Arroyo (2013), transgredir não é uma postura anárquica e inconsequente, mas uma opção por valores mais pedagógicos de administrar as relações entre as pessoas. Toda transgressão política e pedagógica é uma tentativa de redefinir culturas legalistas, burocráticas, “coisificantes” de educadores e educandos. Arroyo (2013, p. 144) insiste que a “transgressão inovadora é uma interpretação alternativa da ação educativa, uma outra interpretação a partir de outros valores, mais humanos”. Entende que as transgressões expressam outra concepção de autonomia da escola e profissional dos professores. O autor não vê na transgressão indisciplina, mas sim sensibilidade e fidelidade à lógica da ação educativa como formação de seres humanos, que são ontologicamente livres.

formação pela escola, que é oferecido pelo MEC, e assim... eu vejo que é bom... e eu acho que eu me adaptei bastante a questão do Ensino à Distância [...] (PROFESSOR C1).

Percebemos, na fala do professor, o entendimento de que haveria uma separação entre o trabalho dos professores, mais ligados aos conteúdos e dos gestores, mais ligado aos aspectos “burocráticos”. Trata-se de uma compreensão bem próxima de uma lógica instrumental e hierarquizadora da instituição escolar, que nega, até certo ponto, a autoria dentro da escola, principalmente aos professores da escola.

Em outro momento do diálogo, o professor destaca que, na Rede Municipal de Educação de Três Passos, no ano de 2014, ainda não havia sido implantada pela Prefeitura Municipal a disponibilidade de 1/3 da carga horária para planejamento, estudos e formação. E aponta que isso tem sido um obstáculo para a escola se organizar com a formação permanente dos professores, pois muitas atividades dos professores acabam sendo feitas fora do seu horário. Apesar disso, o professor cita a preocupação da SMEC em oportunizar esta carga horária conforme a legislação prevê.

O professor, que também trabalha em uma escola de outra rede de ensino, a Rede Estadual, percebe que algumas ações de formação permanente desenvolvidas atualmente são espaços de aprendizagem que têm contribuído para a reflexão sobre a sua prática. Como exemplos, o professor cita o PACTO pelo Ensino Médio e o PACTO do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo este texto, meu problema de pesquisa tem acompanhado e sustentado a reflexão em torno do que temos nos proposto a pesquisar. Queremos retomá-lo novamente para podermos fazer nossas considerações finais acerca da pesquisa que aqui descrevo e reflito:

Como acontecem os processos de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico e quais as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente em uma Rede Municipal de Educação?

Minha reflexão tem se pautado em torno de como, enquanto elemento humanizador e organizador da cotidianidade escolar, poderia o PPP também articular o desenvolvimento profissional docente diretamente ao desenvolvimento da instituição educativa. Para isso, partimos de um objetivo geral:

Reconhecer e analisar em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente.

Parti deste objetivo, sabendo que essa pergunta não poderia ser respondida sem que pudesse ter um entendimento maior acerca de como este elemento humanizador da instituição educativa é percebido pelos professores e quais os entendimentos que os sujeitos da pesquisa tinham acerca da participação da comunidade e da sua própria participação na construção compartilhada do PPP da escola. Percebeu-se o entendimento do PPP como um instrumento burocrático e burocratizante da instituição educativa e desvinculado da cotidianidade da escola e, portanto, também das ações de formação permanente de professores.

O que encontrei, sim, é um estranhamento deste elemento democratizante da instituição educativa, algo que é reconhecido por todos os sujeitos da pesquisa como muito importante, mas ao mesmo tempo, desconhecido por todos. Não evidenciei a experiência democrática com participação ativa de professores e pais, mas um controle externo muito grande do sistema (SMEC) sobre as instituições pesquisadas. Permanece, no entendimento dos gestores, a visão da formação dos professores como modelo de treinamento, em que a dependência dos professores é

notável; a não participação dos professores no planejamento da formação é corriqueira; a não partilha das decisões que se tomam é prática constante; a verticalização das relações, com centralização das decisões na equipe de gestores da SMEC é a lógica na qual se apoiam as políticas públicas para as escolas e professores (IMBERNÓN, 2010).

Tal situação é muito preocupante, pois, conforme Imbernón (2010, p. 23) nos alerta, o aumento das exigências sobre os professores, através da intensificação do trabalho educacional, acompanhada pela crescente desprofissionalização, em virtude de os professores exercerem funções para além da sua formação e um modelo de formação permanente/continuada baseada em uma concepção bancária, ou um paradigma aplicativo-transmissivo têm produzido “desânimo, desconcerto ou consternação difícil de expressar”. Para Imbernón (2010), nesse paradigma, a ação do formador dá-se na solução dos problemas dos professores e não no respeito à capacidade inventiva, criativa e inovadora destes profissionais.

A própria liberdade é estranha aos professores, que justificam e percebem, durante a própria pesquisa, que não são sujeitos da sua formação permanente e que esta, na grande maioria das vezes, acontece desligada da cotidianidade escolar. Há, também, a generalização da formação permanente, ou seja, todas as escolas, embora com realidades muito diversas e, por isso mesmo, tendo diferentes necessidades formativas de seus professores, são tratadas de forma homogênea, pelas mesmas políticas públicas para a formação de professores, desconsiderando as características diferentes de cada uma e as especificidades da ação pedagógica necessária de acordo com a situação econômica e social diversa da comunidade escolar. Os professores, por diversas vezes, embasaram esse entendimento através de suas falas.

Tenho que considerar, também, que a inexistência de Conselhos Escolares constituídos ou atuantes dentro das instituições pesquisadas demonstra a visão instituída pelos gestores sobre as instituições ao longo dos anos. Visão que não vem priorizando as experiências democráticas dentro das escolas pesquisadas.

A participação de pais e professores está mais relacionada com os CPM's (Círculos de Pais e Mestres), com um caráter financeiro e não pedagógico e cujas prioridades acabam sendo o envolvimento de pais e professores na organização de festas ou mutirões, cujo objetivo principal é angariar fundos financeiros para as

escolas. A visão de participação de pais e da própria participação dos professores corrobora com tal evidência.

A ideia de participação dos professores está muito atrelada a aspectos essencialmente burocráticos, como o cumprimento de horários e participação em reuniões, mesmo que, muitas vezes, apenas “fisicamente”, ou seja, sem participação verdadeira, com autonomia e decisão. Em relação à participação nos encontros de formação permanente, a ideia é a de que ela existe como exigência legal de cumprimento de 80 horas anuais. A ideia de formação permanente, entre os próprios professores pode estar restringindo o seu potencial no desenvolvimento profissional docente, atrelado ao desenvolvimento da instituição educativa, limitando a construção de uma proposta de formação permanente docente para cada escola, o que, de certa forma, desconsidera o espaço escolar como espaço eminentemente formativo e de desenvolvimento profissional docente.

Percebo, no conjunto de conceitos sobre o PPP da escola, ideias muito diversas, as quais separamos em dois grupos: i) ideias, conceitos e entendimentos mais ligados ao PPP enquanto um elemento democratizante e, por isso, humanizador da instituição educativa; e ii) ideias e conceitos que relacionam o PPP à burocratização tecnicista da escola. Verificamos que os professores têm o entendimento da importância da construção compartilhada do PPP para a democratização da instituição educativa, mas, ou não participam da sua construção ou participaram há certo período de tempo, em que toda a rede construiu os seus PPP.

Neste sentido, sou concordante com Caria (2011), que defende a necessidade de uma reformulação das políticas educacionais nos âmbitos do Sistema. Para o autor, deve-se levar em conta a realidade local e isto implica “uma atuação criativa e compartilhada entre as escolas e os sistemas e vice-versa, reconhecendo a centralidade do projeto político-pedagógico da escola nesse processo” (CARIA, 2011, p. 95). Mas, percebe-se que esta realidade ainda não é visível; isto porque a relação sistemas - escolas tem se baseado em práticas de planejamento, essencialmente, normativo - descritivo.

Assim, entendo que o PPP da escola deve ser pensado tanto no âmbito da escola, como também gerido, não apenas na esfera da instituição escolar, mas como política pública, que privilegia instituições autônomas no âmbito do seu Sistema.

Da mesma forma, entendo que a autonomia da instituição educativa deve ser marcada pela intencionalidade da instituição diante da comunidade escolar, da localidade ou bairro em que está inserida. Entendo que esta é uma forma de o PPP superar sua dupla crise, de sentido e de método (CARIA, 2011), que se vem constituindo na política pública e que também foi percebida nas escolas pesquisadas.

O PPP não é o articulador da cotidianidade da escola e dos processos auto(trans)formativos docentes. As ações de formação, apesar das discordâncias entre os sujeitos da pesquisa sobre isso, são centralizadas pela SMEC, ou seja, estão a cargo de técnicos e gestores, como muito bem foi percebido nas falas dos professores. Falamos em discordância porque alguns sujeitos da pesquisa entendem que há certa autonomia da escola, enquanto que outros discordam disso e reclamam de não serem ouvidos e de serem obrigados a participar de formações que não vêm ao encontro de suas necessidades.

Sobre isso, trago o meu posicionamento contundente com Freire (2013a), que percebe a extrema complexidade que envolve a formação permanente dos professores e, contrário às formações essencialmente técnicas, entende que o que os professores e professoras mais necessitam é serem respeitados e chamados a participarem das discussões dos problemas da escola e da sua prática profissional.

Assim, com base em nossa pesquisa, entendo que a formação de professores, no contexto das escolas estudadas, tem se dado de forma desarticulada do PPP da escola. Tal planejamento encontra-se burocratizado e não articula os processos auto(trans)formativos docentes com o desenvolvimento da instituição educativa.

Percebo assim, com base em Freire, Imbernón e Nóvoa, a necessidade do fim deste olhar sobre a formação permanente dos professores, como se fosse atualização científica, ou “treinamento”, dando espaço a uma forma mais intensiva e dinâmica de formação, no contexto do trabalho do professor, instituição educativa, para que eles assumam o papel de protagonistas de sua formação permanente e gestores do seu desenvolvimento profissional, ou seja, espera-se que possam planejar, executar e avaliar sua própria formação.

Por fim, reitero o desafio que esta realidade representa em termos de possibilidades de “inéditos viáveis”, de os professores assumirem o PPP enquanto um espaço formador articulado com a o desenvolvimento da instituição educativa. A

criação de uma nova cultura de gestão da formação permanente dos professores, com estes altamente implicados no seu planeamento e avaliação, pode significar a sua assunção como sujeitos de sua própria formação, levando o seu desenvolvimento profissional a outro patamar.

A construção compartilhada do PPP também pode fazer com que o trabalho pedagógico da escola possa estar articulado à complexidade com a qual se defronta atualmente, fazendo a ligação entre o trabalho pedagógico do professor, em sala de aula, o planeamento político pedagógico da escola e a formação permanente dos professores. Somos esperançosos, no sentido que Freire dá a este conceito, de que a escola possui um potencial formador inestimável e que a construção compartilhada do PPP pode representar para as Escolas da Rede Municipal de Educação de Três Passos um grande passo na direção da construção de uma escola que atenda aos anseios por mudanças de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. [8. ed]. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

ANDRÉ, M. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio de 1984, Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/528.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

_____. Pesquisa em educação: buscando rigor ou qualidade. **Revista cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

ARROYO. M. G. **Currículo, território em disputa**. [2. ed.]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres**. [7. ed]. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

_____. **Ofício de mestre: Imagens e Autoimagens**. [15. ed]. Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, I. C. S. S.; RAMALHO, M. N. M. **Formação continuada de professores: os desafios da construção de propostas político pedagógicas**. Linhas Críticas, revista da faculdade de educação da UnB, v. 17, n. 32 (2011), Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3989/3365>. Acesso em: 13 set. 2014.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, janeiro-julho de 2005.

BRANDÃO, C. R. Cultura do silêncio. In: STRECK, D.; REDIN, E.; XIKOSKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.] Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article>. Acesso em: 03 jun. 2014.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Armed, 2001.

CARIA, A. S. **Projeto político pedagógico**: em busca de novos sentidos. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.

CARRILHO DE AGUIAR, M. C. O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores. **Revista Diálogo Educacional**, maio-ago., 301-316. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449005>>. Acesso em: 22/11/2014.

COSTA, D. Política. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. [3. ed.]. Editora Penso, 2014.

CUNHA, M. I. Formação Continuada. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: 05 set. 2014.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** [online]. 2013, v. 39, n. 3, p. 609-626. Epub Aug 09, 2013. ISSN 1517-9702. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702013005000014>>. Acesso em: 13 set. 2014.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: **Prefácio, Pedagogia do Oprimido**, [58. ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FRANCO, M. E. D. P. Políticas Educacionais. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF> Acesso em: 05/09/2014.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. [23. ed.]. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **À sombra desta mangueira**. [11. ed.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Cartas à Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Educação e Mudança**. [14. ed.]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. [34. ed.] São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. [17. ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

_____. **Pedagogia da tolerância**. [3. ed.]. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia do oprimido**. [58. ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Política e educação**. [2. ed.]. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: OLHO d'água, 1997.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação métodos e epistemologias**. [2. ed.]. Chapecó: Argos, 2012.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. [2. ed.]. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. A. **O professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HENZ, C. I. Antropológica (Condição). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Educação e Culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro”. In: ANDREOLA, B.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade**. Pelotas: Editora da UFPel, 2012, p. 64-79.

_____. Presença (No Mundo). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. [9. ed.]. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAÍÁ, S. Autoformação Docente. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: 05: set. 2014.

LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Revista Contraponto**. Itajaí – SC, ano 2, n. 5, p. 237-250, maio./ago. 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**. [5. ed.]. Goiânia: MF livros, 2008.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. [4. ed.]. São Paulo: Cortez, 2009.

LUCARELLI. Innovación. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF> Acesso em: 05/09/2014.

LUCK, H. **A gestão Participativa na Escola.** [10 ed.]. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** [5. ed.]. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão educacional: Uma mudança paradigmática.** [9 ed..] Petrópolis: Vozes, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** [2. ed]. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa,** Porto - Portugal: Editora do Porto, 1999.

MEDEIROS, L. Gestão Democrática. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário v. 2. Brasília: INEP/RIES, 2006. Disponível em: <http://www.furb.br/proen/new/docs/Enciclopedia_Pedagogia.PDF>. Acesso em: 05 set. 2014.

MEDEL, C. R. M. A. **Projeto político pedagógico: Construção e implementação na Escola.** Campinas: Autores Associados - 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica in Revista Katál, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

NÓVOA, A. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.** Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência. Lisboa, 2007. <<https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>. Acesso em: 27 jan.15.

_____. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_pre_sente.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

OLIVEIRA DE AZEVEDO, H. **La construcción de laprofesionalidad docente.** Educación Norteamérica, 22, abr. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.zphp/educacion/article/view/5293>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

PAULY, E. L. Pedagogia da Autonomia. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Pedagogia da Esperança. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIMENTEL, A. **O método de análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica in cadernos de pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Editora UEPEG, 2004, Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=qXN-RTbCKusC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

ROBAERT, S. **Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do Projeto Político-pedagógico e sua implantação em uma escola de educação básica**. 2012. 88 f. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão Educacional, UFSM, Três Passos, 2012. Disponível em: <<http://portal.ufsm.br/biblioteca/pesquisa/registro.html?idRegistro=396719>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

ROBAERT, S.; DALLA CORTE, M. G. **O projeto político-pedagógico em sua construção e implantação compartilhada**: o estudo de caso em uma comunidade escolar. REGAE - Revista de Avaliação e Gestão Educacional, v. 3, p. 63, 2014.

ROBAERT, S.; FREITAS, L. M.; KAUFMAN, N. O.; HENZ, C. I. Auto(trans)formação permanente de professores: articulações com o projeto político pedagógico da escola na perspectiva de uma educação humanizadora. In: VIII Simpósio Nacional de Educação e II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, 2014, Frederico Westphalen. **Anais**. VIII Simpósio Nacional de Educação, 2014.

ROBAERT, S.; HENZ, C. I. Projeto político-pedagógico e a construção de práticas democráticas na escola. In: VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, 2013, Rio Grande. **Anais**. VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire 06 e 07 de dezembro de 2013.

ROMÃO, J. E. Ontologia. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SÁ-SILVA, J. et al. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano 1, número 1. Disponível em: http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em: 4 nov. 2014.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SEDUC - RS. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. **Constituinte Escolar**: Construção da Escola Democrática Popular. Caderno 4. Porto Alegre, 1999.

SORBONNE. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sorbonne&oldid=41863467>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

STRECK, D. Mangueria. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. [5. ed.] São Paulo: Libertad, 1999.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29/07/2014.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: Uma construção coletiva in Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível. [29. ed.]. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

WEYH, C. Participação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. [5. ed.]. Bookman editora, 2015.

ZAYAS, E. **O paradigma da educação continuada**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ZITKOSKI, J. J. Humanização/desumanização. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Pensar Certo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. [2. ed.] Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANEXO

Anexo A – Questionário semiestruturado para os professores membros dos Conselhos Escolares das Escolas Municipais de Educação

1. Qual o seu entendimento sobre o que é e a importância do Projeto Político Pedagógico para a Escola?
2. Como o PPP foi/é [re]construído em sua Escola? Na sua percepção, qual o grau de participação da comunidade escolar neste processo? E a sua participação?
3. Na sua opinião, quais as vantagens e desvantagens da construção participativa do PPP? O planejamento é fator mobilizador ou não? Por quê?
4. Como acontece(u) a participação dos professores na elaboração e consecução do PPP da Escola? O mesmo acontece(u) com os outros segmentos da comunidade escolar (pais, alunos e funcionários), ou seja, o nível de participação e comprometimento é o mesmo?
5. Você se sente envolvido com ao PPP da sua Escola? Ou seja, a sua prática em sala de aula e, de maneira geral, na escola, leva em consideração os objetivos do PPP da Escola? Justifique seu posicionamento sobre isso?
6. Você percebe que os gestores e os professores, de maneira geral, conhecem e utilizam o PPP como eixo norteador do seu trabalho administrativo-pedagógico? No que isso repercute?
7. Por exemplo, nas reuniões que acontecem na Escola, você participa? Sente que é membro ativo ou passivo? Por quê?
8. Como você definiria o tipo de gestão que acontece na sua escola? Quais seus pontos positivos e quais os aspectos que são necessários avançar?
9. Como você percebe a sua formação permanente? Como ela acontece? Quais os pontos positivos e as limitações?
10. Você percebe que a formação permanente dos professores é articulada com a realidade da escola?
11. Que tipo de formação permanente você entende que seria importante para a realidade da sua escola? Por quê?

Anexo B – Autorizações institucionais**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Rosa Bach Ties, abaixo assinado, responsável pela Escola
autorizo a realização do estudo "Projeto Político -
pedagógico: articulações entre os espaços auto(trans)formativos permanentes e o
desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva humanizadora", a ser conduzido
pelos pesquisadores Celso Ilgo Henz e Samuel Robaert.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da
pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante
do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-
estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a
garantia de tal segurança e bem-estar.

Data 11 / 12 / 2014

Assinatura e carimbo do responsável institucional

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

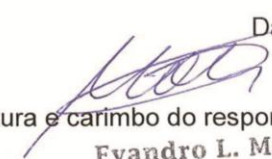
Eu Evandro Luis Mohr abaixo assinado, responsável pela Escola _____
autorizo a realização do estudo "Projeto Político -
pedagógico: articulações entre os espaços auto(trans)formativos permanentes e o
desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva humanizadora", a ser conduzido
pelos pesquisadores Celso Ilgo Henz e Samuel Robaert.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da
pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante
do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-
estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a
garantia de tal segurança e bem-estar.

ESCOLA M. E. F.
JOÃO PADILHA DO NASCIMENTO
CNPJ. 02 882 189/0001-19
TRÊS PASSOS - RS

Data 15/12/2014


Assinatura e carimbo do responsável institucional
Evandro L. Mohr
DIRETOR
Port. 222/13

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Valdemar Bonatto, abaixo assinado, responsável pela Escola
autorizo a realização do estudo "Projeto Político - pedagógico:
articulações entre os espaços auto(trans)formativos permanentes e o desenvolvimento
profissional docente em uma perspectiva humanizadora", a ser conduzido pelos
pesquisadores Celso Ilgo Henz e Samuel Robaert.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da
pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante
do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-
estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a
garantia de tal segurança e bem-estar.

Data 15 / 12 / 2014

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa “Projeto Político - pedagógico: articulações entre os espaços auto(trans)formativos permanentes e o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva humanizadora”.

Justificativa: Este trabalho tem a intenção de conhecer as possíveis articulações entre a construção compartilhada do Projeto Político-pedagógico (PPP) como um articulador da cotidianidade da escola com os processos auto(trans)formativos docentes. Em tempos de “modismos pedagógicos” é difícil estabelecer a tênue linha que separa estes da inovação em educação. Estes modismos passageiros em educação têm sido discutidos com preocupação legítima por alguns autores, como Nóvoa (2009) e Arroyo (2013), já que tais movimentos ainda não foram capazes de provocar as mudanças pretendidas e esperadas, nem produzir o protagonismo do professor. E cada vez mais se tem a convicção de que, nenhuma mudança com que se sonhe ou que se pretenda fazer, será possível sem a participação direta dos professores no planejamento, construção e implementação compartilhada desta mudança.

Nóvoa (2009, p. 27) alerta que há “um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” e complementa dizendo que o campo de formação de professores está demasiado exposto a este efeito discursivo, “[...] que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos” (ibid, p.27).

Arroyo, ao expor sua preocupação com os pedidos que recebe para elaborar textos sobre ciclos ou implantação de propostas político-pedagógicas, da mesma forma, percebe que a educação é um campo propício a modas. Escreve ainda que toma muito cuidado, pois teme que seus textos virem modelo que “hoje pode estar na moda e amanhã passará de moda” (2013, p. 9). Desta forma olha para algo que talvez, todos nós professores, vivenciamos: “que trabalhar com educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana” (ibid, p. 9)

Talvez, aqui, baseados na historicidade da educação, devêssemos considerar que a inovação não virá através da elaboração, na prática, de planos “estratosféricos” ou na teoria, de belos conjuntos de ideias, que prezam muitas vezes pelas rupturas e descontinuidades, como também afirma Arroyo (2013), mas, muito provavelmente, a inovação perpassa uma mudança na forma de olhar para a educação, e para os professores.

Então, hoje temos a perspectiva de que não haverá inovação de “fora para dentro” como pensavam e ainda pensam muitos técnicos educacionais e estudiosos da educação, mergulhados na racionalidade técnica- instrumental (GIROUX, 1997).

Estes, talvez, acreditaram/acreditam que a inovação venha através de políticas educacionais, pensadas e planejadas em gabinetes, por *sabichões* e *sabichonas* e executados pelos professores, como alternativa para as mazelas e problemas escolares, notadamente marcadas por “mudanças” em grades curriculares e currículos, ou metodologias de ensino-aprendizagem. Mas estas sempre fracassaram, pois se mostraram incapazes de mobilizar os professores, os alunos e a instituição educativa.

Concordante com Imbernón (2011), penso que passados tantos anos de debates e pesquisas, percebemos que a inovação, em educação, enquanto tal, só ocorrerá de “dentro para fora” da instituição educativa. E esta inovação somente será possível com a mobilização dos professores. Mas após tantos modismos e a continuidade de um paradigma técnico-instrumental, como podemos pensar esta inovação de “dentro para fora”?

Freire (2011,2013), Arroyo (2011, 2013), Imbernón (2010,2011) e Nóvoa (2009) contribuem para uma reflexão inicial sobre esta problemática. Nesta reflexão, precisamos considerar o papel preponderante dos professores, não na perspectiva simplista destes como executores de programas, mas na perspectiva de profissionais intelectuais (GIROUX, 1997) e sujeitos de transformação.

Buscamos a mesma clareza que tem Arroyo, que não consegue dicotomizar a necessária inovação em educação do desenvolvimento profissional dos professores e da instituição educativa. Como reconhece o autor, “a melhor maneira de falar das inovações é dialogar com seus sujeitos, os mestres das escolas” (2013, p. 9). Conforme este autor,

[...] precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais

destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação...pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recurso é pouco. (ibid, p 9-10)

Também consideramos que, se a inovação necessária depende do professor e do seu desenvolvimento profissional, como forma de desenvolvimento da instituição educativa, “a melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.” (FREIRE, 2001, p.37).

Entendemos que o Projeto Político Pedagógico na perspectiva da democratização radical da instituição educativa, entendendo por democratização radical, aquela em que a comunidade escolar se envolve participativamente nas decisões que se tomam na escola e se [co]responsabiliza pela sua implementação (que, por isso, se dá de forma compartilhada), pode ser também um instrumento de inovação nas escolas.

Por isso pensamos na centralidade do Projeto Político Pedagógico como grande articulador do planejamento da escola, como grande instrumento da inovação na escola e um potencial articulador da formação permanente dos professores, com o desenvolvimento da instituição educativa. Desta forma, acreditamos que o Projeto Político Pedagógico tem importância muito além das compreensões que se tem do mesmo.

Contudo, passados vários anos da proposição deste novo formato na organização da educação brasileira, sob o viés da democratização da escola pública, permanecem muitos equívocos e dúvidas quanto à elaboração e a implementação do Projeto Político Pedagógico, um componente tão importante para a Escola, mas que acaba sendo um documento esquecido devido à rotina escolar e a necessidade de se resolver no que é urgente e individual, faltando o espaço do compartilhamento, da reflexão, da revisão de posições, do planejamento e da [co]responsabilidade de ações coletivas a curto, médio e longo prazo.

E é isto mesmo que o Projeto Político Pedagógico, justamente, propõe à organização da escola: estabelecer prioridades, definir estratégias e ações coletivas

que estejam voltadas para a função social da escola, resolver problemas e, portanto transformar a prática da escola e a sua realidade.

Desta forma, esta pesquisa buscará contribuir para a compreensão de como o PPP, na perspectiva dos professores, é (re)construído, quais os níveis de participação nestes processos, em que perspectiva os professores percebem os seus processos de formação permanente e quais as possibilidades do PPP ser um articulador desta formação proporcionando o desenvolvimento profissional docente com foco no desenvolvimento da instituição educativa.

Por isso destaca-se o seguinte problema de pesquisa: Como o Projeto Político Pedagógico, enquanto elemento humanizador, articula a cotidianidade da escola aos processos auto(trans)formativos docentes, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e da instituição educativa, nas escolas da Rede Municipal de Educação de Três Passos?

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral: Reconhecer e analisar em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar os espaços/formas como se organiza(m) a auto(trans)formação permanente dos professores da Rede Municipal de Educação de Três Passos e as articulações com o Projeto Político Pedagógico das escolas;
- 2 - Identificar demandas concretas e possibilidades - inéditos viáveis - para que a construção do PPP se constitua processo de auto(trans)formação permanente dos docentes;
- 3 - Compreender o entendimento dos professores da rede municipal de ensino de Três Passos acerca da [re]construção do Projeto Político Pedagógico;
- 4 - Compreender como os professores percebem a relação existente entre a construção da sua profissionalidade e a [re]construção do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Os procedimentos para a execução da pesquisa: Para desenvolver esta pesquisa será realizada uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa. Esta pesquisa será realizada com professores membros do conselho Escolar das instituições pesquisadas, por meio de,

- (X) análise documental
- () aplicação de questionários
- (X) realização de entrevistas
- () realização de observações.

Fui informado(a) ainda:

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atuais ou futuras, podendo retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificado (a), e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização.

Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;

Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;

Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa;

De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, assim como autorizo a realização desta pesquisa no ambiente escola o qual sou gestor (a), resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Os responsáveis por este estudo são Samuel Robaert (55) 81335450 acadêmico (a) do Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UFSM, fone (55) 32208023 e o Prof. Dr. Celso I. Henz – UFSM orientador do trabalho. Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder dos pesquisadores.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Data: ___/___/2014.

Nome _____ do
pesquisado: _____

Assinatura do (a) Pesquisado (a): _____

Nome da Testemunha: _____

Assinatura de testemunha: _____

Acadêmico responsável: Samuel Robaert

Assinatura _____ do _____ Acadêmico
responsável: _____

Anexo D – Autorizações dos professores

Três Passos, ____ de _____ de 20__.

Prezados Senhores:

Eu, _____, declaro que tenho conhecimento do teor da Pesquisa intitulada “Projeto Político - pedagógico: articulações entre os espaços auto(trans)formativos permanentes e o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva humanizadora”, que tem por objetivo geral Reconhecer e analisar em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente, proposta pelo(a) mestrando(a) Samuel Robaert, sob a orientação do Prof. Dr. Celso I. Henz.

A referida pesquisa será desenvolvida na Escola _____
no período de _____ a _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisado

Três Passos, ____ de _____ de 20__.

Prezados Senhores:

Eu, _____, declaro que tenho conhecimento do teor da Pesquisa intitulada “Projeto Político - pedagógico: articulações entre os espaços auto(trans)formativos permanentes e o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva humanizadora”, que tem por objetivo geral Reconhecer e analisar em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente, proposta pelo(a) mestrando(a) Samuel Robaert, sob a orientação do Prof. Dr. Celso I. Henz.

A referida pesquisa será desenvolvida na Escola
no período de _____ a _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisado

Três Passos, ____ de _____ de 20__.

Prezados Senhores:

Eu, _____, declaro que tenho conhecimento do teor da Pesquisa intitulada “Projeto Político - pedagógico: articulações entre os espaços auto(trans)formativos permanentes e o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva humanizadora”, que tem por objetivo geral Reconhecer e analisar em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente, proposta pelo(a) mestrando(a) Samuel Robaert, sob a orientação do Prof. Dr. Celso I. Henz.

A referida pesquisa será desenvolvida na Escola
no período de _____ a _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisado

Três Passos, ____ de _____ de 20__.

Prezados Senhores:

Eu, _____, declaro que tenho conhecimento do teor da Pesquisa intitulada “Projeto Político - pedagógico: articulações entre os espaços auto(trans)formativos permanentes e o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva humanizadora”, que tem por objetivo geral Reconhecer e analisar em escolas do município de Três Passos, como acontecem os processos de [re]construção do Projeto Político Pedagógico e as articulações entre este, os espaços de auto(trans)formação permanente e a (re)construção da profissionalidade docente, proposta pelo(a) mestrando(a) Samuel Robaert, sob a orientação do Prof. Dr. Celso I. Henz.

A referida pesquisa será desenvolvida na Escola
no período de _____ a _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisado