



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

TATIANA PINHEIRO DE ASSIS PONTES

**O LUGAR DE PAULO FREIRE NA ATUALIDADE: O QUE
SABEM PROFESSORES E PROFESSORAS?**



**Presidente Prudente
2017**

TATIANA PINHEIRO DE ASSIS PONTES

**O LUGAR DE PAULO FREIRE NA ATUALIDADE: O QUE
SABEM PROFESSORES E PROFESSORAS?**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

**Presidente Prudente
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

P859L Pontes, Tatiana Pinheiro de Assis.
O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem professores e professoras / Tatiana Pinheiro de Assis Pontes. - Presidente Prudente: [s.n], 251 f.

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Paulo Freire. 2. Formação de professores. 3. Escola Pública Brasileira. 4. Profissão docente. 5. Educação crítico-libertadora. I. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **O LUGAR DE PAULO FREIRE NA ATUALIDADE: O QUE SABEM PROFESSORES E PROFESSORAS?**


AUTORA: TATIANA PINHEIRO DE ASSIS PONTES

ORIENTADOR: CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Prof. Dr. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp - Campus de Presidente Prudente


Profa. Dra. ANDRÉIA NUNES MILITÃO
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul


Prof. Dr. JULIO CESAR TORRES
Departamento de Educação/ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP/ Campus de São José do Rio Preto e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Campus de Marília


Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente


Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 07 de abril de 2017

Ao meu pai, Onízio Alves de Assis.

Ao meu esposo, Maurício Fonseca Pontes.

Ao meu filho, Leone Pinheiro Pontes.

Aos alunos das escolas públicas brasileiras, àqueles que sobrevivem prodigiosamente ao sistema impositivo, em muitos casos, repressivo e inculcador de ideologias e àqueles cuja desesperança ocupou o lugar da aprendizagem. A esses, especialmente, ofereço a minha dedicação e o meu desejo de que encontrem na escola um lugar mais alegre e democrático.

Aos professores, àqueles que têm um compromisso ético com a escola pública, que seguem a caminhada docente com autoridade e esperança.

AGRADECIMENTOS

Aos professores que fizeram uma diferença positiva em minha vida. Entre os quais, destaco, por ordem cronológica: José Milton de Lima, Dirce Crepaldi, Fábio Augusto Oliveira Santos, Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi e José Cerchi Fusari.

Aos amigos, professores, que contribuíram para a elaboração desta tese e/ou influenciaram positivamente na trajetória da Pós-Graduação: Andréia Nunes Militão e Fábio Perboni.

À banca de qualificação, composta pelos professores: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Andréia Nunes Militão e Renata Portela Rinaldi.

Aos professores da banca de defesa pública da tese, composta pelos professores: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Andréia Nunes Militão, Júlio César Torres, Renata Portela Rinaldi e Vanda Moreira Machado Lima.

De forma especial, aos professores sujeitos participantes desta pesquisa, que dedicaram tempo e atenção em responder às questões fundamentais que deram corpo a este trabalho.

Por fim, agradeço profundamente ao meu esposo, Maurício Fonseca Pontes, também professor, pelo apoio em minhas decisões acadêmicas, pela enorme ajuda na transcrição das entrevistas e, em especial, por compreender a minha ausência e cuidar tão bem de nosso filho.

*[...] uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos
demasiado certos de nossas certezas.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa intitulada “O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem professores e professoras?”, realizada como parte das atividades do curso de Doutorado vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente - SP. Este estudo parte da problemática concernente ao lugar ocupado por Paulo Freire nos referenciais teóricos de professores de educação básica de escolas públicas brasileiras. Por isso a questão norteadora do trabalho foi definida pela seguinte pergunta: o que professores da atualidade sabem sobre a teoria e a prática de Paulo Freire? Por considerar de suma importância a obra de Paulo Freire nos processos formativos docentes, sobretudo para a construção da identidade profissional e para a formação de professores progressistas em favor da construção de uma escola democrática, o objetivo geral consistiu em identificar e analisar, no contexto atual, o que professores sabem sobre Paulo Freire, tendo a formação docente como importante espaço de (re)conhecimento sobre o autor. Participaram da pesquisa vinte professores de escolas da cidade de São José do Rio Preto - SP, vinculados a dois sistemas de ensino – municipal (SMESJRP) e estadual (SEE/SP). A hipótese central girou em torno da questão concernente às lacunas nos cursos e/ou programas de formação inicial e continuada de professores quanto ao desenvolvimento de estudos da obra freireana. As reflexões empreendidas durante o estudo foram fundamentadas no referencial teórico metodológico de Paulo Freire, e alguns eixos temáticos centrais foram conceituados nos momentos de discussão sobre as concepções de educação escolar e as concepções de profissão/formação docente. Entre esses conceitos, destacam-se as abordagens referentes a: “educação bancária” e “educação libertadora”, “pensamento ingênuo” e “conscientização”, “dialogicidade” e “antidialógico”, “invasão cultural” e “síntese cultural”, que contribuem para a elucidação quanto às contradições prevalentes nos contextos educacional e social. A metodologia da pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, em face das possibilidades de desenvolvimento de ações fundamentadas na reflexão e no diálogo. Os dados foram coletados por meio de questionário com questões abertas e fechadas e mediante realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Cabe ressaltar que as análises ocorreram de forma qualitativa e sob as perspectivas freireanas. Observou-se que todos os professores, inclusive os que demonstraram desconhecimento sobre a teoria freireana, indicaram princípios da perspectiva de Paulo Freire como saberes necessários à prática docente. No entanto, menos da metade do grupo afirmou que obteve acesso à obra do autor na formação inicial, e alguns entrevistados declararam que esses estudos ocorreram apenas nos antigos cursos de magistério. Todos os professores pesquisados afirmaram que não há estudos efetivos da obra freireana no âmbito da formação continuada. Confirmou-se, portanto, a hipótese inicial e constatou-se, ainda, a ausência de políticas e de ações de formação docente, até mesmo dentro das escolas, que garantam o acesso e o estudo efetivo da obra de Paulo Freire pelos professores. Defende-se a tese de que, para Paulo Freire ocupar o espaço de referência teórica dos professores, é fundamental a implementação de políticas e ações específicas no âmbito da formação docente, tanto na esfera inicial como na formação continuada.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação de Professores. Escola Pública Brasileira. Profissão docente. Educação Crítico-libertadora.

ABSTRACT

This thesis presents the results of the research entitled "Paulo Freire's place today: what do teachers know?". It was held as part of the activities of the PhD course along the Post-Graduation Program in Education at Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) (Science and Technology College) (CTC), on campus Presidente Prudente – SP campus. This study starts off from the problematic concerning to the place occupied by Paulo Freire in theoretical references of the Elementary School teachers from Brazilian public schools. That's why the guiding question of this paper was defined by the following question: What do current teachers know about Paulo Freire's theory and practice? Considering the importance of Paulo Freire's work in teacher training processes, especially for the construction of professional identity and the formation of progressive teachers in favor of having a democratic school, the general goal was to identify and analyze, in the current context, what teachers know about Paulo Freire, taking into account teacher's training as an important space for (re-) knowledge about the author. Twenty teachers from schools in the city of São José do Rio Preto - SP, together with two teaching systems – a town (SMESJRP) and a state teaching (SEE / SP) took part in the study. The main hypothesis showed that there are gaps in the courses and / or programs for initial and continuing teacher's training in the development of studies of Freire's work. The reflections undertaken during the study were based on Paulo Freire 's methodological and theoretical framework, and some central thematic axes were conceptualized in the moments of discussion about conceptions of school education and conceptions of teacher profession / formation. These concepts include "banking education" and "liberating education", "naive thinking" and "awareness", "dialog" and "antidialogical", "cultural invasion" and "cultural synthesis", which contribute to the elucidation of the contradictions prevalent in the educational and social contexts. The methodology of the research was based on the Freirean praxis, in the face of the possibilities of development of actions based on reflection and dialog. The data were collected through a questionnaire with open and closed questions and through individual semi-structured interviews. It should be noted that the analyzes occurred qualitatively and under the Freirean perspectives. It was observed that all teachers, including those who demonstrated ignorance about the Freirean theory, indicated principles of Paulo Freire's perspective as necessary knowledge to the teaching practice. However, less than half of the group stated that they gained access to the author's work in the initial training, and some interviewees stated that these studies occurred only in the old teaching courses. All teachers surveyed stated that there are no effective studies of Freirean work in the context of continuing education. Therefore, the initial hypothesis was confirmed, and there was also a lack of teachers' training policies and actions, even within schools, that guarantee the access and effective study of Paulo Freire's work by teachers. It is defended the thesis that, for Paulo Freire to occupy the theoretical reference space of teachers, it is essential the implementation of specific policies and actions in the scope of teacher training, both in the initial sphere and in continuing education.

Keywords: Paulo Freire. Teachers' training. Brazilian Public School. Teaching profession. Critical-liberating education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faixa divulgada na internet em 15 de março de 2015	27
Figura 2 - Localização de São José do Rio Preto/SP em relação ao estado de São Paulo	46
Figura 3 - Mesorregião de São José do Rio Preto/SP	46
Figura 4 - Microrregião de São José do Rio Preto/SP	47
Figura 5 - Vista aérea da cidade de São José do Rio Preto/SP	47
Figura 6 - Momento de realização de um círculo de cultura	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões do questionário em relação aos objetivos da pesquisa	32
Quadro 2 - Distribuição das escolas	39
Quadro 3 - Informações quanto a idade e tempo/nível de atuação docente	40
Quadro 4 - Formação acadêmica dos professores	41
Quadro 5 - IDEB Municipal – 5º ano do Ensino Fundamental	48
Quadro 6 - IDEB Municipal – 9º ano do Ensino Fundamental	48
Quadro 7 - IDEB – Estadual – 9º ano do Ensino Fundamental	48
Quadro 8 - IDEB – Estadual – 3º ano do Ensino Médio	49
Quadro 9 - Distribuição das escolas conforme os bairros-sede	49
Quadro 10 - IDEB – Escola E1 – 5º ano do Ensino Fundamental	56
Quadro 11 - IDEB – Escola E2 - 5º ano do Ensino Fundamental	62
Quadro 12 - IDEB – Escola E2 - 9º ano do Ensino Fundamental	62
Quadro 13 - IDEB – Escola E5 - 9º ano do Ensino Fundamental	65
Quadro 14 - IDEB – Estadual - 9º ano do Ensino Fundamental	65
Quadro 15 - IDEB – Escola E4 - 5º ano do Ensino Fundamental	76
Quadro 16 - IDEB – Escola E6 - 9º ano do Ensino Fundamental	79
Quadro 17 - Perfil Profissional e descrição das atividades para PEB I e II	82
Quadro 18 - Descrição detalhada de atividades do PEB I	84
Quadro 19 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital n° 02/2011 - PEB I	85
Quadro 20 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital n° 01/2013 – PEB I	86
Quadro 21 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital n° 02/2014 – PEB I	86
Quadro 22 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital n° 02/2011 – PEB II	88
Quadro 23 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital n° 02/2013 – PEB II	89
Quadro 24 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital n° 02/2014 – PEB II	89

Quadro 25 - Requisitos necessários para o perfil do Professor de Educação Básica	92
Quadro 26 - Livros e artigos referentes aos conhecimentos bibliográficos obrigatórios aos Docentes da SEE/SP	95
Quadro 27 - Fases do Método Paulo Freire	117
Quadro 28 - Desenvolvimento da educação bancária	133
Quadro 29 - Saberes necessários à prática educativa	164
Quadro 30 - Fontes de formação/habilitação profissional	174
Quadro 31 - Concepção de escola pública brasileira	175
Quadro 32 - Concepção quanto à função da escola	177
Quadro 33 - Fontes de produção de saberes e concepções dos docentes P10, P18, P19 e P20	197
Quadro 34 - Sobre os referenciais teóricos utilizados para responder ao questionário	202
Quadro 35 - Referenciais teóricos utilizados para responder ao questionário	202
Quadro 36 - Referenciais teóricos que influenciam a atuação docente	203
Quadro 37 - Classificação das respostas quanto aos autores que influenciam a atuação docente	204
Quadro 38 - Referenciais teóricos abordados na Formação Inicial – Licenciaturas	206
Quadro 39 - Referenciais teóricos estudados na formação continuada	214

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição quanto às escolas de atuação dos professores	41
Tabela 2 - Distribuição dos professores quanto à idade	42
Tabela 3 - Distribuição dos professores quanto ao tempo de atuação na carreira docente	42
Tabela 4 - Distribuição dos professores quanto à formação acadêmica	43
Tabela 5 - Influência da formação inicial na abordagem da questão referente à função da escola	180
Tabela 6 - Frequência da temática “função da escola pública brasileira”: a formação continuada	181
Tabela 7 - Influência da formação inicial na abordagem da questão referente à função do professor	184
Tabela 8 - Frequência da temática “função/papel do professor da pública brasileira” a formação continuada	186
Tabela 9 - Questão do questionário sobre as fontes de produção de saberes e concepções dos professores	195
Tabela 10 - Estudos sobre a obra de Paulo Freire no curso de Licenciatura	213
Tabela 11 - Frequência quanto a estudos sobre Paulo Freire na Formação Continuada (escola, secretaria de educação, diretoria de ensino)	216

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
CEFAM	- Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFOR	- Centro de Formação Continuada de Educadores
CF	- Constituição Federal
DESJRP	- Diretoria de Ensino Região de São José do Rio Preto
DO	- Diário Oficial
EFAP	- Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza”
EMCOP	- Empresa Municipal de Construções Populares
ENS	- Escolas Normais Superiores
Faperp	- Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto
FGV	- Fundação Getúlio Vargas
HTP	- Horas de Trabalho Pedagógico
HTPC	- Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIRA	- Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	- Institutos Superiores de Educação
ISEB	- Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MCP	- Movimento de Cultura Popular
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação
PDC	- Partido Democrata Cristão
PEB	- Professor da Educação Básica
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	- Plano Municipal de Educação

PMSJRP	- Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto
PNE	- Plano Nacional de Educação
PP	- Proposta Pedagógica
PT	- Partido dos Trabalhadores
PT	- Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	- Serviço de Extensão Cultural
SEE/SP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SESI	- Serviço Social da Indústria
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SRJP/SP	- São José do Rio Preto, estado de São Paulo
UBS	- Unidade Básica de Saúde
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UPA	- Unidade de Pronto Atendimento
VUNESP	- Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	24
1.1	A origem da pesquisa	24
1.2	Delineamentos metodológicos	28
1.2.1	Passos metodológicos	30
1.2.1.1	O questionário	31
1.2.1.2	A entrevista	33
1.2.2	Procedimentos de análise dos dados	34
1.3	Seleção dos professores	35
1.4	Perfil profissional dos professores	39
2	O CENÁRIO DA PESQUISA	45
2.1	O contexto socioeconômico dos bairros-sede das escolas pesquisadas	45
2.1.1	Bairro B1 e escola E1: características socioeconômicas, culturais e educacionais	50
2.1.1.1	Proposta Pedagógica da escola E1	52
2.1.2	Bairro B2 e escolas E2 e E5: características socioeconômicas, culturais e educacionais	56
2.1.2.1	Proposta Pedagógica da escola E2	58
2.1.1.2	O currículo oficial do Estado de São Paulo e a Proposta Pedagógica da escola E5	63
2.1.3	Bairro B3 e as escolas E3, E4 e E6: características socioeconômicas, culturais e educacionais	67
2.1.3.1	Proposta Pedagógica da escola E3	68
2.1.3.2	Proposta Pedagógica da escola E4	71
2.1.3.3	Proposta Pedagógica da escola E6	77
2.2	Análise de documentos: os editais de concurso e as indicações bibliográficas	80
2.2.1	Análise de editais referentes aos concursos para Professor de Educação Básica I e II do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP	81
2.2.2	Perfil profissional, requisitos acadêmicos e atributos docentes no contexto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	90

3	PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	97
3.1	Um pouco de Paulo Freire: vida e obra	98
3.2	Reflexões sobre o método Paulo Freire: alfabetização e conscientização	112
3.3	A escola pública brasileira e a crítica freireana	125
3.3.1	Reflexões sobre a função da escola na atualidade: por uma pedagogia democrática	137
4	REFLEXÕES SOBRE O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	144
4.1	A profissão docente no Brasil no contexto das mudanças educacionais	144
4.2	A relação entre o saber docente e a sua formação profissional	153
4.3	Os saberes docentes na perspectiva freireana	160
4.4	O antagonismo entre o intelectual e o técnico: desafios da profissão docente	169
5	O SABER DOCENTE NA REFLEXÃO DOS PROFESSORES	173
5.1	A escola pública na percepção dos professores	173
5.2	A função docente no olhar dos professores	184
5.3	Reflexões sobre a contribuição da formação inicial para a produção de saberes	191
5.4	As fontes de produção de saberes docentes	195
6	O LUGAR DE PAULO FREIRE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?	200
6.1	A formação inicial, os referenciais teóricos e Paulo Freire: reflexões dos professores	200
6.2	Paulo Freire, formação continuada e os saberes docentes	213
	CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E INQUIETAÇÕES PERMANENTES	221
	REFERÊNCIAS	233
	APÊNDICE A - ROTEIRO PILOTO PARA REALIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO – 2016	239
	APÊNDICE B - ROTEIRO PILOTO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – 2016	241
	APÊNDICE C - MEMORIAL DESCRITIVO DA AUTORA	242

INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta a pesquisa de Doutorado em Educação realizada durante atividades constantes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente - SP, da linha de pesquisa “Formação dos profissionais da educação, políticas educativas e escola pública”, sob a orientação do Professor Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.

O título “O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem professores e professoras?” é apresentado sob a forma de questionamento, em justificativa a um dos propósitos deste trabalho, que é o de lançar questões e fomentar reflexões em torno do tema, que envolve o (re)pensar sobre o lugar ocupado por Paulo Freire na atualidade, especialmente no campo da formação docente.

O sentido do termo “lugar”, apresentado no título, significa para nós a reflexão sobre a presença das contribuições de Paulo Freire nos processos formativos dos professores investigados, segundo os seus próprios depoimentos. Nessa perspectiva, propomos uma reflexão sobre o espaço ocupado¹ por Paulo Freire na atualidade, no tocante ao contexto da formação e dos saberes docentes.

A atualidade que mencionamos tem como referência temporal a situação política vivenciada no Brasil nos dois últimos anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT)², quando, após ser reeleita³ como presidente do país, Dilma Roussef (PT) protagonizou uma crise política e econômica, que culminou no processo de *impeachment* e no seu desligamento da presidência da República no dia 31 de agosto de 2016 (BRASIL, 2016).

Embora o interesse em realizar esta pesquisa tenha surgido anteriormente, a crise política brasileira fortaleceu nossas inquietações sobre as contribuições de Paulo Freire para a formação docente no contexto atual, principalmente porque durante as manifestações populares, ocorridas no início de 2015, em que uma parte da população brasileira apoiava a instauração do processo de *impeachment*, Paulo Freire foi referenciado pejorativamente como fonte de doutrinação.

¹ Definição constante no minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa, que, entre outros, pode significar: “realizar-se, efetuar-se” (FERREIRA, 2005).

² Paulo Freire foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT) (CORTELLA, 2011).

³ Dilma Roussef foi reeleita pelo voto direto à presidência do Brasil nas eleições ocorridas em outubro de 2014, com início do segundo mandato em 1º de janeiro de 2015 (BRASIL, 2016).

Ainda sobre o título, há um questionamento: “[...] o que sabem professores e professoras?”. É importante elucidarmos a nossa concepção acerca do termo “saber” e a nossa intenção na demarcação dos gêneros professores e professoras.

Quanto ao termo “saber”, referente aos saberes dos professores pesquisados sobre Paulo Freire, a pesquisa visou ao levantamento de dados que subsidiasse a compreensão acerca das concepções teóricas e pedagógicas dos docentes, com ênfase na presença (ou não) em seus depoimentos de princípios inerentes à práxis freireana⁴. Por compreendermos que o saber docente consiste numa produção social em desenvolvimento, baseados nas relações intra/interpessoais, fundamentamo-nos nas abordagens de Tardif (2012), que traz pelo menos cinco justificativas na defesa de que o saber dos professores é de natureza social.

Para Tardif (2012, p. 12-14), o saber dos professores é um saber social, primeiro, porque é partilhado por um grupo de professores que, apesar das variáveis, possuem uma formação comum, que trabalham numa mesma organização e estão sujeitos à estrutura coletiva e cujas práticas, “por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque a essa situação coletiva de trabalho”. Segundo, porque sua orientação, posse e utilização dependem da legitimação de um sistema (universidade, administração escolar, sindicato, associações e outros). Ou seja, no âmbito da organização do trabalho escolar, o saber dos professores depende daquilo que os outros supõem que eles devem saber. Terceiro, porque cada professor atua com vários indivíduos (os alunos) e com o intuito de transformá-los, educá-los e instruí-los. Conforme Freire (2002), essa relação de aprendizagem, de produção de saberes é recíproca, portanto, estabelecida nas relações com os outros. Quarto, porque a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino estão assentados no que Bordieu (apud TARDIF, 2012) chama de arbitrário cultural, ou seja, os conteúdos, formas e modalidades dependem direta e intimamente da história de uma sociedade, de suas culturas, de seus poderes, das hierarquias predominantes na educação formal e informal, num movimento em que os conteúdos ensinados ontem podem não ser mais úteis na educação atual. Por fim, porque os saberes docentes não são elaborados e definidos de uma vez por todas, estão em formação constante durante a carreira profissional. O professor aprende

⁴ O uso do termo “freireana/o” adotado neste texto fundamentou-se na argumentação de Saul (2016). Em suas palavras: “O uso deliberado do adjetivo freireano e suas flexões, assumidos nesse texto e em produções da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com mais vigor a proveniência, a origem das produções, ou seja, o pensamento de Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo “ano”, resultando no adjetivo freireano” (SAUL, 2016, p. 26).

progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, na medida em que se insere cada vez nele e se apropria cada vez mais dele.

É importante esclarecer que, no livro *Saberes docentes e formação profissional*, Tardiff (2012) aborda os saberes norteadores das práticas docentes em sala de aula, ou seja, o autor discute como esses saberes vão sendo produzidos, materializados e refletidos no percurso profissional dos professores. Nesta tese, quando nos referimos aos saberes docentes sobre Paulo Freire, pretendemos trazer à reflexão se o teórico fez/faz parte das concepções e conhecimentos produzidos nos processos formativos dos professores, tendo por base os sujeitos desta pesquisa. Nossa compreensão acerca da natureza dos saberes dos professores sobre Paulo Freire está fundamentada nas abordagens de Tardif (2012), conforme as explicações apresentadas acima.

Ainda sobre o título desta tese, trazemos à luz a preocupação permanente de Paulo Freire quanto ao respeito à identidade do ser humano e a recusa contra qualquer forma de discriminação. Referimo-nos aos docentes como “professores e professoras”⁵, com o intuito de salientar o respeito à identidade social de todos. Sabemos que a exclusão social, e aqui destacamos as mulheres, é uma realidade ainda presente nas sociedades. Em oposição a isso e a qualquer forma de discriminação e/ou injustiça social, Paulo Freire enfatiza o seu respeito a todas e a todos.

Cabe destacar uma das falas de Paulo Freire sobre essa questão:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 2002, p. 67).

Para Freire (2002, p. 66), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. O respeito ao outro é um dever a ser exercido como o respeito que temos por nós mesmos.

Considerando a importância de Paulo Freire na formação da identidade profissional do professor, na formação de professores progressistas e na construção da escola pública crítico-

⁵ Enfatizamos no título desta tese a preocupação de Paulo Freire em relação ao respeito aos gêneros. Entretanto, com o propósito de manter o anonimato em relação ao gênero dos participantes, optamos por nos referirmos a eles sempre no gênero masculino.

libertadora, esta pesquisa foi norteada pela seguinte questão-problema: O que professores da atualidade sabem sobre a teoria e a prática de Paulo Freire?

Além disso, buscamos discutir sobre quais ações são necessárias para que o autor seja incorporado efetivamente nos processos formativos dos docentes.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar, no contexto atual, o que professores sabem sobre Paulo Freire, considerando a formação docente como importante espaço de (re)conhecimento sobre o autor.

Com vistas a efetivar a referida proposta, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar se os professores fundamentam as suas concepções pedagógicas nas ideias de Paulo Freire, se buscam referências no autor quando pensam e falam sobre as suas concepções pedagógicas.
- Analisar se os relatos dos docentes sobre a educação escolar no setor público condizem com as perspectivas de Paulo Freire. Fazer essa observação em todos os relatos inclusive naqueles que, ocasionalmente, apresentarem desconhecimento das ideias do autor.
- Verificar nos relatos dos docentes a influência da formação inicial quanto à presença da obra de Paulo Freire em seus referenciais teóricos.
- Constatar e analisar a presença teórica de Paulo Freire no repertório de estudos de formação continuada desses professores, em especial, nos momentos de formação permanente na escola.
- Fomentar a discussão, no âmbito das políticas educacionais, quanto à importância da incorporação da obra freireana nos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Em conformidade com a questão central, a pesquisa foi realizada com vinte professores, sendo alguns vinculados ao sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP e outros pertencentes ao quadro do magistério da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Fundamentamos a metodologia deste estudo em uma perspectiva qualitativa pelas características e possibilidades desse tipo de abordagem e a relação com a nossa concepção de pesquisa científica, que, a saber, busca contribuir para o debate sobre as melhorias nos processos formativos dos professores e, sobretudo, na educação escolar a partir de uma análise

minuciosa dos dados coletados. Por esta razão, os dados não foram apenas coletados e compartilhados e sim permeados de uma ação dialógica e reflexiva.

O processo de análise dos dados deste estudo foi fundamentado no referencial teórico metodológico de Paulo Freire, e no desenvolvimento do estudo foram emergindo eixos temáticos que contribuíram para compreensão das informações levantadas. Nesse contexto, as reflexões foram desenvolvidas em torno de dois subtemas principais: “concepção de educação escolar” e “concepção de profissão docente e a sua formação”

Dentro desses subtemas, tornou-se necessária a elucidação de conceitos abordados por Paulo Freire para explicar a realidade social da escola pública e propor formas de superação das suas contradições e situações-limite. São eles: “educação bancária” e “educação libertadora”, “pensamento ingênuo” e “conscientização”, “dialogicidade” e “antidialógico”, “invasão cultural” e “síntese cultural”.

Partimos da hipótese central de que há lacunas nos cursos e/ou programas de formação inicial e continuada de professores quanto ao desenvolvimento de estudos da obra de Paulo Freire. Os resultados mostraram que há ausência de políticas estáveis e de ações voltadas à formação docente que garantam o acesso e/ou o aprofundamento de estudos dos professores sobre a obra freireana. Isso ocorre tanto na formação de base da profissão como na formação desenvolvida no percurso da carreira.

Além da hipótese central supramencionada, havia a hipótese de que Paulo Freire permanece presente nas indicações bibliográficas de concursos públicos para carreira docente, especialmente quando os cargos exigem a licenciatura em Pedagogia como pré-requisito na investidura do cargo.

Com vistas aos objetivos da pesquisa, a coleta de dados junto aos professores ocorreu mediante utilização de questionários com questões abertas e fechadas e realização de entrevista individual semiestruturada.

Nesta pesquisa, defendemos a tese de que para Paulo Freire ocupar o espaço de referência teórica dos professores e contribuir efetivamente para o debate sobre a educação crítico-libertadora, é fundamental a implementação de políticas e ações específicas no âmbito da formação docente, tanto na esfera inicial como na formação continuada.

Além desta introdução, organizamos a presente tese em seis capítulos. No primeiro – “Desenvolvimento da pesquisa” –, apresentamos o percurso da investigação, valendo-nos da justificativa referente à origem ou à opção por este estudo. Em seguida, descrevemos os passos metodológicos, o cenário investigado, a abordagem adotada, o processo de seleção dos

professores e o perfil profissional de cada um. Por fim, indicamos os procedimentos e instrumentos metodológicos.

Estruturamos o segundo capítulo – “O cenário da pesquisa” – em duas partes. Na primeira, apresentamos informações referentes ao cenário da realização de pesquisa de campo, no qual expomos informações sobre o município em questão, sobre os bairros sedes das escolas de origem dos professores e as análises das propostas pedagógicas das respectivas unidades de ensino. Na segunda parte apresentamos informações da pesquisa documental realizada junto aos editais e às instruções normativas referentes aos últimos concursos realizados pelos Sistemas de Ensino Municipal e Estadual de São Paulo. Esta pesquisa documental possibilitou o levantamento de dados quanto ao perfil profissional priorizado pelos respectivos sistemas de ensino, bem como quais referenciais teóricos têm feito parte do acervo bibliográfico adotado.

No terceiro capítulo – “Paulo Freire e a Educação Escolar” – apresentamos o referencial teórico-metodológico utilizado na interpretação dos dados coletados nesta pesquisa. Selecionamos algumas obras de Paulo Freire e de outros autores para abordar questões concernentes à educação escolar no Brasil. Apontamos reflexões sobre a produção do ensino escolar fundamentado no desenvolvimento da educação crítico-libertadora. Nesse momento, buscamos esclarecer, com base na práxis freireana, os conceitos: conscientização na e para a educação escolar; dialogicidade como método da (re)construção da educação democrática; as contradições entre educação libertadora e educação bancária; o antagonismo entre invasão cultural e síntese cultural; com vistas à discussão concernente à função política e social da escola.

No quarto capítulo – “Reflexões sobre a Formação de Professores” – discorremos sobre alguns temas referentes à profissão docente. Nesse momento, propomos a retomada de alguns conceitos fundamentais da obra freireana para discutir as seguintes temáticas: “A profissão docente no Brasil no contexto das mudanças educacionais”; “A relação entre o saber docente e a sua formação profissional”; “Os saberes docentes na perspectiva freireana”; e “O antagonismo entre o intelectual e o técnico: desafios da profissão”.

No quinto capítulo – “O saber docente na reflexão dos professores” –, compartilhamos os resultados da coleta de dados em torno dos depoimentos dos professores sobre os conhecimentos/conteúdos produzidos durante a formação inicial e na formação continuada. Ainda, analisamos a questão da ingerência dos professores no contexto da sua formação profissional. Para orientar esse processo de reflexão, consideramos os seguintes eixos temáticos: a) concepção de escola; b) concepção de professor; c) reflexões sobre a influência

da formação inicial e continuada na produção das concepções pedagógicas e ideológicas; d) principais fontes de produção de conceitos e concepções sobre a educação escolar.

No sexto capítulo – “O lugar de Paulo Freire no contexto da Formação Inicial e Continuada: O que dizem os professores?” – nossas discussões são empreendidas em torno dos relatos dos professores a respeito do que sabem sobre Paulo Freire e o lugar que ele ocupa no âmbito da formação docente, tanto na esfera inicial como na continuada. Neste momento, trazemos à luz a reflexão teórica referente à necessidade de implementação de políticas e ações para a formação de professores, como forma de garantir que todos os docentes tenham acesso a estudos da obra de Paulo Freire.

Além dos seis capítulos, finalizamos este trabalho com as Considerações Finais, em que elaboramos uma retomada do processo de investigação e reflexão percorrido. Nesse momento, apresentamos os resultados alcançados, lançamos discussões e defendemos a tese proposta.

Na sequência indicamos as referências teóricas utilizadas nesta pesquisa e, em seguida, apresentamos os apêndices: a) roteiro do questionário; b) roteiro da entrevista semiestruturada; e c) memorial da pesquisadora.

1 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, o seu percurso metodológico, que envolve: a justificativa sobre a origem do estudo; a opção pela abordagem adotada no tratamento das informações/dados; o delineamento metodológico; as ações metodológicas empregadas; a descrição dos procedimentos de análise dos dados; a descrição do processo de seleção dos professores depoentes; e a apresentação dos dados quanto ao perfil profissional de cada um.

1.1 A origem da pesquisa

Por que pesquisar sobre Paulo Freire na atualidade?

É comum presenciarmos, nas críticas às pesquisas acadêmicas, o questionamento sobre a importância do estudo para a composição do acervo científico. Cobra-se a relevância e/ou a pertinência do assunto para a atualidade. Esse e outros motivos nos levaram à exposição da justificativa quanto à escolha e à importância por nós atribuída a esta pesquisa.

Uma das razões que motivaram a realização desta pesquisa está ligada à concordância com as abordagens de Cortella (2011), quando explica a diferença entre a novidade e o novo. Para o autor, “Novidade é aquilo que vem, é passageiro, se coloca por um tempo, mas tem um nível de volatilidade muito grande e depois se vai” (CORTELLA, 2011, p. 10). Diferentemente da novidade, o novo é o que “[...] vem, se instala, muda e permanece. O novo permanece porque ele mantém vitalidade. A novidade passa logo” (CORTELLA, 2011, p. 10). O autor adverte sobre a necessária cautela a ser tomada no território da Educação, uma vez que esse campo é muito suscetível a novidades, a modismos que vêm e que vão.

Ainda sobre o que é o novo, Cortella (2011, p. 10-11) salienta que,

O pensamento de Paulo Freire é novo, a música de Mozart é nova, a obra de Platão é nova, Catulo da Paixão Cearense é novo. Por quê? Porque o seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu a irrigação, não perdeu a conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana. Desse ponto de vista, o pensamento de Paulo Freire é absolutamente atual, no sentido de guardar a sua forma de ser novo. Ele não é novidade. A novidade é passageira, é fluida, ela escorre. Ele permanece.

Outra observação importante sobre essa questão consiste na reflexão, vez outra, surgida em diálogos quanto à necessidade de reinvenção das abordagens feitas por Paulo

Freire, sob a justificativa, muitas vezes, de que ele óbvio. A esse respeito, Cortella (2011, p. 11) diz:

Cuidado. É claro que nós achamos Paulo Freire meio óbvio quando a gente vai lê-lo. Afinal de contas, aquilo que a gente lê ali e que leu em outros lugares é aquilo que ele escreveu há 40 anos. E por ter escrito há 40 anos e ter disseminado por tantos lugares, nós já lemos isso em tantos autores, em tantos debates, em tantas lógicas que, quando você vai ao original, fala “mas eu sabia disso”. Sim, sabia, foi ele mesmo quem disse.

Concordamos com Cortella (2011) quando diz que a obra de Paulo Freire é um clássico, pois não tem perda de irrigação de sua atualidade. “Clássico é aquilo que não deixou de ter atualidade. É interessante porque a palavra ‘atual’ não significa apenas moderno, ela também significa, vindo do latim para o inglês, verdadeiro” (CORTELLA, 2011, p. 11).

Nessa perspectiva, compreendemos que a proposta de educação libertadora de Paulo Freire permanece na atualidade e influencia, de alguma forma, as concepções e as práticas docentes. Todavia, conforme destaca Saul (2016), vivemos um período de disputas de paradigmas da educação que podem colocar em risco a autonomia docente, a gestão democrática e, por outro lado, contribuir para a segregação dos alunos e para o fortalecimento do modelo educacional ancorado na racionalidade técnica, “opondo-se aos avanços de modelos que se inserem no espectro da racionalidade crítico-emancipatória” (SAUL, 2016, p. 13).

Saul (2016) ressalta que, quando esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) (1989-1991), Paulo Freire foi a principal referência para a implementação de políticas educacionais nos diferentes municípios comprometidos com a pedagogia crítica.

A autora relembra que,

Sua gestão como Secretário Municipal de Educação em São Paulo (SME/SP) propiciou a construção de um novo olhar sobre princípios e diretrizes para orientar políticas educacionais públicas e populares comprometidas com a formação de cidadãos críticos, subsidiando, assim, ações de várias Secretarias de Educação brasileiras preocupadas em desencadear projetos político-pedagógicos com os mesmos pressupostos educacionais. (SAUL, 2016, p. 12).

É válido lembrar que a teoria e a prática de Paulo Freire em prol de uma educação mais justa, humana, comprometida com a ética e com a emancipação, produzida no diálogo, em oposição às injustiças sociais, estiveram presentes desde muito antes da sua atuação como

gestor da SME/SP. É clara a sua indignação com as práticas que negam a humanização desde os seus primeiros escritos (SAUL, 2016).

Notamos isso em sua primeira obra – *Educação e Atualidade Brasileira* (FREIRE, 1959/2003), na qual defende o desenvolvimento de uma educação popular, ancorada no diálogo, com vistas ao objetivo comum de desenvolver em todas as pessoas a consciência da sua responsabilidade social e política, em oposição à domesticação do assistencialismo.

Refletindo sobre essas questões, o interesse em realizar uma pesquisa a respeito do que os professores sabem sobre Paulo Freire e o seu lugar no âmbito da formação docente foi consolidado após uma análise, na verdade, uma provocação suscitada em meio aos desdobramentos políticos na democracia brasileira nos anos de 2015 e 2016.

Conforme salientamos na introdução, o processo de *impeachment* ocorrido no Brasil recentemente resultou na saída da então presidente da República, Dilma Rousseff (PT). Apenas para registrar, pois não é o foco desta pesquisa, o ano de 2015 foi marcado politicamente pelas manifestações pró e contra *impeachment*. As redes sociais foram tomadas por discussões e conflitos de natureza político-partidária; ruas de todas as partes do Brasil foram ocupadas por movimentos a favor e outros contra a instauração do processo que culminaria no declínio da referida presidente.

Em meio às manifestações pró-*impeachment*, Paulo Freire foi referenciado com declarações públicas de repúdio as suas ideias. Entre essas declarações, uma faixa produzida por um professor de História teve ampla repercussão, até mesmo fora do Brasil. Essa faixa dizia: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”.

O referido fato nos trouxe à memória as acusações e a prisão de Paulo Freire, em 1964, na ocasião do golpe militar, que resultou em sua prisão e nos dezesseis anos de exílio. Decidimos trazer à reflexão/discussão o descompasso caracterizado pelo seguinte cenário: de um lado, a educação proposta por Paulo Freire, baseada no diálogo, no desenvolvimento da conscientização do ser histórico; e, de outro lado, as acusações feitas a ele no período da ditadura militar e recentemente nas manifestações mencionadas acima.

Observamos que as acusações feitas a Paulo Freire seguem a mesma linha de argumentação nos dois momentos históricos (1964 e 2015), sendo essas: manipulador, doutrinador, estrategista subversivo.

A Figura 1, a seguir, ilustra a faixa supramencionada, em que Paulo Freire é referenciado de forma pejorativa.

Figura 1 - Faixa divulgada na internet em 15 de março de 2015⁶



Fonte: Streit (2015).

Em entrevista, Moacir Gadotti (apud ALVES; PERES, 2015) fala a respeito de qual seria, possivelmente, a reação de Paulo Freire diante desse ataque: “Pelo tempo que convivi com ele, creio que não ficaria impaciente ou magoado. Mas, pensaria que, por trás da faixa, estaria escondida uma postura de classe. De quem, talvez, nunca tenha lido um livro dele”.

Para Miguel Arroyo (apud BASÍLIO, 2015), “as manifestações atuais contra o educador só mostram que os setores conservadores continuam tão reacionários quanto na época da ditadura”.

O evento acima remeteu a um fato vivenciado em 2013, quando eu iniciava⁷ as atividades do programa de mestrado e estava cursando a disciplina “A Pedagogia de Paulo Freire”⁸. Nesse período, atuava como professora de jovens e adultos no Novo Telecurso do SESI/SP. Um dia, estava na sala dos professores segurando o livro *A Pedagogia da Autonomia*, quando fui surpreendida por um professor⁹, colega de trabalho, com as seguintes declarações: “*O que é isso que você está lendo? Paulo Freire? Ele acabou com a educação deste país!*”.

⁶ Protestos do dia 15 de março contra o governo de Dilma Rousseff. “Entre os pedidos: impeachment, intervenção militar, xingamentos e outras formas questionáveis de manifestação, uma faixa em especial chamou a atenção. ‘Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire’ foi a mensagem levada às ruas de Brasília pelo professor de história Eduardo Sallenave, de 27 anos.” (STREIT, 2015).

⁷ Neste momento, será utilizada a primeira pessoa do singular, apenas para expor um fato ocorrido com a pesquisadora deste estudo. Na sequência, será retomada a primeira pessoa do plural, como anteriormente.

⁸ A disciplina “Pedagogia de Paulo Freire”, ministrada pelo professor Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, foi oferecida no primeiro semestre de 2013, pela UNESP – Campus de Presidente Prudente, como parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado.

⁹ O referido professor, que não citarei o nome, também era um dos professores do Telecurso do SESI/SP. Era considerado um bom professor pelos pares.

Perguntei ao professor sobre o que ele sabia a respeito de Paulo Freire e quais de suas obras já havia lido. As respostas foram evasivas. Disse que “*esses livros*” só serviam para “*cair em concurso público*” e que Paulo Freire não conhecia a realidade de uma sala de aula. Seguiu enfatizando que gostaria de vê-lo, hoje, confirmando as suas teorias com uma turma de 40 alunos e quando Paulo Freire escreveu “*essas baboseiras*” a escola era diferente, era muito melhor, mas que, “*depois que começaram a segui-lo, a escola pública foi se acabando*”.

As duas situações nos levam a refletir sobre a presença teórica de Paulo Freire nos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores. Torna-se incompatível a relação entre a vida e a obra do autor e as concepções de educação manifestadas nos dois eventos.

Por outro lado, analisando as intenções político-ideológicas, conforme adverte Miguel Arroyo (apud BASÍLIO, 2015), podemos lançar algumas reflexões sobre qual seria o real motivo do incômodo da sociedade atual no que se refere às ideias de Paulo Freire. Que tipo de ameaça o autor pode representar para o modelo da sociedade atual no Brasil? A quem interessa o alheamento as suas ideias?

Vale lembrar que em, 13 de abril de 2012, no governo Dilma Rousseff (PT), foi sancionada a Lei nº 12.612, que declara Paulo Freire patrono da educação brasileira. Esse ato poderia significar o reconhecimento e a legitimação da importância do autor para a história e para a realidade educacional brasileira. Poderia significar a preservação e a presença de sua teoria e prática no contexto das escolas públicas brasileiras.

Contudo, diante dos movimentos e das disputas de paradigmas da educação na atualidade, surgem-nos, pelo menos, duas hipóteses: primeiro, o controle sobre o que os professores e a comunidade escolar devem saber vislumbra as perspectivas do momento, do modismo, da novidade e isso pode contribuir para o alheamento aos conhecimentos da teoria e da prática de Paulo Freire; segundo, embora seja clássico, e, portanto, novo, o pensamento freireano continua incomodando, chateando os que defendem a permanência das desigualdades.

1.2 Delineamentos metodológicos

As pesquisas científicas, de modo geral, emergem de problemas e de hipóteses observados por alguém. A investigação desses aspectos se desdobra a partir de dados que devem ser organizados e analisados, para posterior sistematização dos resultados. Para que esse processo ocorra, torna-se fundamental a escolha de um método e de procedimentos que viabilizem o desenvolvimento do estudo.

Ao tratar do delineamento metodológico, Gil (2008, p. 50) declara que:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. (GIL, 2008, p. 50).

Para a coleta dos dados pertinentes à temática investigada, esta pesquisa contou com as “fontes de papel” e com o depoimento de pessoas, as quais se constituem os sujeitos da pesquisa.

Considerando os objetivos aqui propostos, sobretudo o objetivo geral, optamos pela pesquisa qualitativa, pois essa abordagem permite colocar pesquisador e pesquisados em interação, possibilitando que os dados sejam descritos e interpretados. Ainda, permite ao pesquisador trazer à luz as informações implícitas (CHIZZOTTI, 1991).

Dentro da perspectiva qualitativa, fundamentamo-nos nos pressupostos da práxis freireana, enquanto dialética entre a ação e a reflexão.

Solon Freire (2010, p. 12) explica que,

Práxis é um termo que se tornou muito usual, especialmente no vocabulário marxista, inspirando-se na segunda Tese sobre Feurbach (2005), quando o próprio Marx aponta que é na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder. É a forma prática, o caráter terreno da expressão do próprio pensamento.

Para Freire (1987, p. 70)

[...] os homens são seres da práxis. São seres do que fazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transforma-lo com seu trabalho [...] [...] se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer tem de ter uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se à palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

Nessa perspectiva, concebemos a pesquisa científica como uma possibilidade de interferir na realidade, na que pesquisamos e da qual fazemos parte, por meio da ação dialógica.

Sobre a ação dialógica, Freire (1987, p. 45) defende que,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Seguindo essa linha de reflexão, entendemos que a pesquisa acadêmica transcende a função de informar, de acumular dados e/ou de descrevê-los. Propõe-se a reflexão crítica, a discussão com base na e com a realidade, vislumbrando compreendê-la, sem nos distanciarmos dela, pois não há imparcialidade ou neutralidade, há um compromisso com a proposição de sua transformação.

1.2.1 Passos metodológicos

Considerando todas as atividades empreendidas, esta pesquisa foi realizada no período de março de 2015 a fevereiro de 2017. Durante o percurso, concretizamos as seguintes ações:

- a) Pesquisa bibliográfica, com o intuito de estudarmos as obras de Paulo Freire e de outros autores que escreveram sobre ele e/ou sobre os conceitos aqui abordados, construindo, dessa forma, o nosso referencial teórico.
- b) Pesquisa documental, baseada na análise de documentos oficiais que orientam a implementação de políticas educacionais referentes às propostas pedagógicas e quanto à formação inicial e continuada de professores dos sistemas de ensino nas esferas: federal, estadual e municipal. Além disso, buscamos verificar nos editais dos últimos concursos públicos para professores de educação básica, realizados pelos sistemas de ensino em questão, a presença de indicações bibliográficas das obras freireanas.
- c) Pesquisa de campo, baseada na interação com os sujeitos. Para essa fase da pesquisa, contamos com os depoimentos de vinte professores da Educação Básica, de escolas públicas, do sistema municipal e estadual de São José do Rio Preto/SP. Para o levantamento das informações pretendidas, utilizamos como instrumentos de coletas: o questionário, com questões abertas e fechadas; e, posteriormente, a realização de entrevista semiestruturada.

1.2.1.1 O questionário

A opção pela utilização do questionário se deve, em especial, à otimização do levantamento de dados, uma vez que, por meio desta técnica, quando bem organizado/elaborado, é possível o alcance de determinado número de pessoas em curto espaço de tempo.

Gil (2008, p. 121) explica que se trata de uma: “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

A respeito das vantagens do questionário, “outro aspecto positivo se refere ao fato de que por meio desse instrumento os sujeitos não são influenciados pelas manifestações comportamentais do pesquisador. Assim sendo, cremos que a espontaneidade dos pesquisados é preservada” (ASSIS, 2014, p. 50),

A realização do questionário ocorreu logo após o aceite dos docentes em participarem desta pesquisa. Os roteiros com as questões foram enviados por e-mail, exceto para um professor – P5 –, que preferiu a versão impressa para transcrever as respostas à mão. Os demais digitaram as respostas e reenviaram por e-mail.

Não foi estabelecido um prazo para o envio dos questionários respondidos, e a atividade foi finalizada dentro de duas semanas. O período de elaboração e de realização do questionário compreendeu os meses de setembro a novembro de 2016.

O roteiro piloto (Apêndice A), com questões abertas e fechadas, buscou o levantamento de respostas aos objetivos (geral e específicos) da pesquisa, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 - Questões do questionário em relação aos objetivos da pesquisa

Objetivo geral: identificar e analisar, no contexto atual, o que professores sabem sobre Paulo Freire, considerando a formação docente como importante espaço de (re)conhecimento sobre o autor.	
Questões do questionário	Objetivos específicos da pesquisa
Como você descreve a escola pública brasileira na atualidade?	Identificar se os professores fundamentam as suas concepções pedagógicas nas ideias Paulo Freire. Se buscam referências no autor quando pensam e falam sobre as suas concepções pedagógicas.
Em sua opinião, qual é a função central da escola pública brasileira hoje? Em sua opinião, essa função está sendo cumprida?	Analisar se os relatos dos docentes sobre a educação escolar no setor público condizem com as ideias de Paulo Freire. Fazer essa observação em todos os relatos inclusive nos que, ocasionalmente, apresentarem desconhecimento das ideias do autor.
O seu curso de formação inicial abordou a questão concernente à função da escola pública brasileira? Em caso positivo, de que forma isso ocorreu?	Verificar a presença teórica de Paulo Freire no repertório curricular de formação inicial desses docentes.
Os momentos ou programas de formação continuada de que você participa têm abordado essa questão (sobre a função da escola)? Em caso positivo, de que forma?	Verificar e analisar a presença teórica de Paulo Freire no repertório de estudos de formação contínua/continuada, inclusive em serviço, desses professores.
Você e o corpo docente da sua escola dialogam/refletem sobre a função da escola pública brasileira?	
Em sua concepção, qual é o papel do professor na escola pública brasileira?	Identificar se os professores fundamentam as suas concepções pedagógicas nas ideias de Paulo Freire. Se buscam referências no autor quando pensam e falam sobre as suas concepções pedagógicas.
O seu curso de formação inicial abordou a questão acima? Em caso positivo, de que forma isso ocorreu?	Verificar a presença teórica de Paulo Freire no repertório curricular de formação inicial desses docentes.
Os momentos ou programas de formação continuada têm abordado essa questão. Em caso positivo, de que forma?	Verificar e analisar a presença teórica de Paulo Freire no repertório de estudos de formação contínua/continuada, inclusive em serviço, desses professores.
Você e o corpo docente da sua escola dialogam/refletem sobre essa questão (quanto ao papel do professor)?	
Em sua opinião, qual foi o aspecto ou conteúdo mais importante de sua formação inicial?	Fomentar a discussão, no âmbito das Políticas Educacionais, quanto à relevância de estudos sobre Paulo Freire e seu legado na formação inicial e continuada de professores, considerando os diferentes cursos de Licenciatura.
Desses aspectos, o que você preserva em sua prática, atualmente?	
Tente escrever quais foram os meios que levaram você a formar as opiniões ou concepções manifestadas neste questionário (por ex. leituras, cursos...).	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Na primeira parte do questionário, conforme apresentação no subitem posterior, buscamos levantar informações referentes ao perfil profissional dos docentes e as suas respectivas licenciaturas e qual, o tempo de atuação de cada um na carreira profissional.

1.2.1.2 A entrevista

A utilização de entrevistas semiestruturadas deve-se ao fato de permitirem o aprofundamento de questões já pontuadas no questionário. A interação direta entre pesquisador e pesquisado pode facilitar esse processo.

Sobre essa técnica, Gil (2008, p. 111) expõe que:

A entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação.

A construção do roteiro piloto (Apêndice B) para a realização de entrevista individual foi se consolidando durante a elaboração do roteiro piloto do questionário, mas só foi finalizada após a leitura das respostas dos docentes aos questionários.

A opção pela utilização de entrevista visou, num primeiro momento, responder ao objetivo geral desta pesquisa e aprofundar os dados apontados nos questionários, referentes à presença teórica de Paulo Freire nos cursos de formação inicial e continuada, no entanto, no desenvolvimento da atividade, foram lançadas reflexões e discussões sobre o tema abordado.

Nas questões do questionário, em nenhum momento, Paulo Freire foi citado, pois, a nossa intenção era verificar se os professores faziam referência ao autor espontaneamente. Foi somente a partir da quinta questão da entrevista que compartilhamos o real objetivo do presente estudo.

Para a realização das entrevistas, foi necessário o agendamento com cada professor e, no caso dos professores da rede municipal, foi requerida a autorização dos diretores escolares para que utilizássemos o espaço escolar. Após os agendamentos, fomos às respectivas escolas para executarmos a ação. Os diretores do sistema municipal de São José do Rio Preto/SP sugeriram e permitiram que as entrevistas fossem realizadas nos momentos de formação continuada que ocorrem dentro da escola, quando os professores planejam/preparam as aulas

e estudam sobre a prática pedagógica¹⁰. Com os professores da rede estadual de SP, as entrevistas ocorreram fora do expediente docente, pois esses docentes não contam com programas de formação continuada semelhantes ao da rede municipal. Assim, em alguns casos, fomos até a casa do professor e em outros utilizamos momentos em que eles estivessem com tempo livre dentro da escola.

Para a coleta de informações relacionadas aos objetivos já expostos, cada entrevista teve duração de aproximadamente quarenta minutos. No entanto, por visarmos ao desenvolvimento de reflexões/discussões, cada momento culminou em diálogos com variações de tempo. Com os professores P1 e P5, por exemplo, as reflexões/discussões se estenderam para mais de três horas. Isso porque ambos demonstraram muito interesse sobre o assunto e provocaram reflexões pertinentes à pesquisa. Ressaltamos a riqueza de concepções presentes nos relatos desses professores.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização dos professores, o que nos possibilitou a escuta e a transcrição dos depoimentos.

Considerando o início de elaboração dos roteiros pilotos e a finalização da última entrevista, essa atividade se desenvolveu nos meses de outubro, novembro e início de dezembro de 2016.

1.2.2 Procedimentos de análise dos dados

Após a coleta dos dados, o volume de informações era amplo, o que nos levou a adotar um procedimento de análise que orientasse e possibilitasse a interpretação dos resultados em conformidade com objetivos da pesquisa.

No desenvolvimento deste estudo foram emergindo princípios de análise de dados que ajudaram na captação de características conceituais do pensamento dos docentes e a confrontação/comparação com princípios epistemológicos de Paulo Freire. Definimos esses princípios conforme a descrição a seguir: a) clareza nas respostas em relação às questões abordadas, b) coerência entre o que foi perguntado e as respostas empreendidas, c) situações-

¹⁰ Os momentos de formação continuada em serviço a que o texto se refere são as chamadas “Horas de Trabalho Pedagógico” (HTP), em que os professores utilizam o espaço escolar e/ou a Secretaria Municipal de Educação (SME) para a realização de estudos (individuais e/ou coletivos), pesquisas e/ou planejamento/preparação de materiais. Cada professor cumpre três horas semanais de HTP. Quando convocados, os docentes desenvolvem esses momentos na sede da SME (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2001).

limite¹¹ apontadas pelos sujeitos da pesquisa, d) características da perspectiva freireana nos conceitos/opiniões dos professores, e) características da práxis freireana na formação profissional: professores como sujeitos do processo formativo (participação), dialogicidade, seleção de conteúdos a partir das necessidades formativas dos professores.

Com base na definição dos critérios de análise, a interpretação dos dados se desdobrou de acordo com as seguintes etapas:

1. Releitura¹² dos dados apresentados nos questionários e das transcrições das entrevistas, possibilitando a apreensão das informações pertinentes ao presente estudo, conforme os princípios descritos anteriormente.
2. Esquematização dos princípios a serem analisados nos relatos dos depoentes tomando-se como referência os objetivos, o problema e a hipótese da pesquisa.
3. Organização dos dados brutos com a distribuição de informações quantitativas e qualitativas, o que permitiu a tabulação do panorama geral do perfil profissional dos sujeitos (formação/habilitação e tempo de experiência no magistério).
4. Levantamento de temas ou eixos temáticos com base nos dados brutos dos questionários e das entrevistas, possibilitando o agrupamento da rede de informações em relação aos princípios definidos.
5. Seleção de depoimentos e de excertos dos relatos dos docentes em consonância com os princípios a serem observados.
6. Organização dos dados em face dos princípios de análise, seguida da interpretação dos mesmos.
7. Interpretação dos resultados.

1.3 Seleção dos professores

Com vistas aos objetivos da pesquisa, foram selecionados vinte professores atuantes em diferentes escolas públicas de São José do Rio Preto /SP¹³ e em diferentes níveis/etapas de ensino do sistema municipal e da rede estadual de educação.

¹¹ As “situações-limite” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser) (ÁLVARO VIEIRA PINTO, 1960 apud FREIRE, 1987, p. 51).

¹² Os questionários foram lidos preliminarmente na ocasião da elaboração do roteiro de entrevistas.

¹³ Município residencial e profissional da pesquisadora.

Para a seleção dos professores atuantes no sistema municipal de ensino, contamos com as contribuições de gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São José do Rio Preto/SP e de escolas vinculadas a esse sistema. Para a seleção dos docentes da rede estadual, contamos com a ajuda de gestores vinculados à Diretoria de Ensino localizada no mesmo município.

Os gestores educacionais a que nos referimos são: supervisores de ensino, diretores de escola, coordenadores pedagógicos escolares e profissionais de departamento de Formação da Secretaria Municipal de Educação.

Na seleção dos professores do sistema municipal, solicitamos aos supervisores de ensino¹⁴ que indicassem professores ou escolas. Apresentamos o projeto e explicamos como se daria o desenvolvimento da investigação. Os supervisores de ensino sugeriram que buscássemos essas indicações junto ao Centro de Formação Continuada de Educadores (CEFOR)¹⁵ da SME, uma vez que os professores formadores atuam junto a todos os professores e coordenadores pedagógicos do sistema de ensino.

Com base nas propostas constantes no projeto de pesquisa, a coordenadora do CEFOR indicou algumas escolas, das quais optamos por quatro para a seleção dos professores, sendo que duas estão localizadas na região norte e duas na região sul da cidade de São José do Rio Preto/SP.

O sistema municipal de ensino¹⁶ de São José do Rio Preto/SP é responsável pela oferta e administração de escolas de Educação Infantil¹⁷ e Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental¹⁸, sendo que a oferta e a administração do Ensino Médio¹⁹ é responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

Considerando a ideia de que as contribuições de Paulo Freire perpassam todos os níveis e áreas do campo educacional, optamos por incluir professores vinculados à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com o objetivo de contarmos, neste estudo, com os relatos de docentes atuantes no Ensino Médio.

¹⁴ O sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto conta com dezenove supervisores de ensino.

¹⁵ As atividades empreendidas pelo Centro de Formação de Educadores (CEFOR) estão regulamentadas pela Resolução SME nº 13/2012 de São José do Rio Preto (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2012).

¹⁶ Fonte: <<http://www.riopreto.sp.gov.br>>.

¹⁷ A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Compreende alunos de 0 a 5 anos de idade (LDB, Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996).

¹⁸ O Ensino Fundamental - Anos Iniciais corresponde ao conjunto de anos cursados na segunda etapa da Educação Básica (EB), que vai do 1º ao 5º ano. Ensino Fundamental - Anos Finais corresponde ao conjunto de anos que se estende do 6º ao 9º ano, finalizando essa etapa da EB (ASSIS, 2014).

¹⁹ O Ensino Médio é a última etapa da EB e tem duração mínima de três anos (ASSIS, 2014).

Para a seleção de professores da rede estadual de SP, recorremos aos supervisores de ensino²⁰ da Diretoria de Ensino Regional de São José do Rio Preto (DESJRP/SP), que nos indicaram algumas escolas, das quais selecionamos duas.

Após a seleção das possíveis escolas, agendamos uma visita para a apresentação do projeto de pesquisa aos gestores escolares (diretores e coordenadores pedagógicos) e solicitação de ajuda para o processo de seleção dos docentes.

Definidas as escolas e com vistas à hipótese norteadora da pesquisa, solicitamos aos gestores escolares que observassem o perfil profissional dos professores, considerando na conduta docente a presença de algumas das características apresentadas por Paulo Freire como saberes necessários à prática educativa. Sugerimos que observassem o corpo docente efetivo da escola. Para o caso dos professores com mais de um ano de atuação na unidade escolar, as indicações poderiam ser baseadas nas condutas já conhecidas desses docentes, ou seja, com base no trabalho pedagógico já realizado em anos anteriores, seria possível identificar características específicas do perfil profissional de cada um. Para o caso de professores novos, isto é, com ingresso a partir de 2016, sugerimos aos gestores que observassem suas condutas durante o primeiro semestre do mesmo ano. Explicamos que esse período de observação deveria ocorrer sem que os professores tivessem conhecimento da pesquisa, pois, caso contrário, poderiam ocorrer alterações nos comportamentos.

Não estabelecemos um número exato de professores a serem indicados pelos gestores escolares, mas optamos pela realização da pesquisa por amostragem e, por esta razão, selecionamos vinte docentes do universo indicado.

Vale ressaltar que, no momento de apresentação do projeto de pesquisa aos gestores escolares, explanamos sobre a obra freireana com ênfase no livro *Pedagogia da Autonomia*. Entregamos uma cópia do projeto de pesquisa para cada gestor das escolas selecionadas.

Dos saberes necessários à prática educativa abordados no livro supracitado, Paulo Freire (2002) assevera que “ensinar exige”:

- pesquisa
- respeito aos saberes dos educandos
- criticidade
- estética e ética

²⁰ O departamento de supervisão de ensino da Diretoria de Ensino Regional de São José do Rio Preto conta com 16 supervisores.

- corporeificação das palavras pelo exemplo
- risco, aceitação do novo e rejeição à discriminação
- reflexão crítica sobre a prática
- reconhecimento e assunção da identidade cultural
- consciência do inacabado
- reconhecimento de ser condicionado
- respeito à autonomia do ser do educando
- bom senso
- humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
- apreensão da realidade
- alegria e esperança
- convicção de que a mudança é possível
- curiosidade
- segurança, competência profissional e generosidade
- comprometimento
- compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
- liberdade e autoridade
- tomada consciente de decisões
- saber escutar
- reconhecer que a educação é ideológica
- disponibilidade para o diálogo
- querer bem aos educandos

Optamos pelo critério “características do perfil docente” tendo em vista a seguinte hipótese: se a questão norteadora desta pesquisa está relacionada aos saberes dos professores sobre Paulo Freire, baseados no desenvolvimento de sua formação profissional (inicial e continuada), supomos que, se confirmada a hipótese, pelo menos algumas das características defendidas pelo autor como necessárias à prática educativa serão refletidas nas condutas docentes. Supomos, ainda, que professores que apresentem características da prática pedagógica progressista de Paulo Freire, podem contribuir muito para as discussões propostas nesta pesquisa.

Após as indicações feitas pelos gestores escolares, os professores foram convidados a participar desta pesquisa. Conforme exposto, o projeto piloto do estudo foi apresentado na íntegra a cada docente somente no momento de realização das entrevistas.

Para a efetivação do convite, apresentamos-lhes a proposta de estudo, enfatizando que se tratava de uma pesquisa acadêmica, que pretendia coletar dados junto a docentes de escolas públicas sobre as suas concepções de educação, de escola, de profissão docente e de referencial teórico.

A princípio, pensávamos em desenvolver esta pesquisa somente com professores pedagogos, no entanto, sabemos que as contribuições freireanas perpassam todo o campo educacional. Ademais, defendemos que as políticas de formação docente, incluindo todas as licenciaturas, devem implementar o referencial teórico dos docentes com conteúdos que possibilitem o estudo e o aprofundamento de conhecimentos sobre a teoria e a prática de Paulo Freire com vistas ao desenvolvimento da educação escolar pautada na perspectiva crítico libertadora.

Diante do exposto, contamos, nesta pesquisa, com relatos de professores licenciados em diferentes disciplinas e com atuação nas diferentes etapas da Educação Básica.

Esclarecemos, ainda, que os nomes das seis escolas não serão divulgados, assim, utilizaremos a letra E, seguida de números, para nos referirmos às escolas de origem dos professores pesquisados.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a distribuição das escolas de origem dos docentes.

Quadro 2 - Distribuição das escolas

Escolas	Nível de Ensino	Administração	Localização geográfica
Escola 1 (E1)	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	Municipal	Região Norte
Escola 2 (E2)	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais	Municipal	Região Norte
Escola 3 (E3)	Educação Infantil	Municipal	Região Sul
Escola 4 (E4)	Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais	Municipal	Região Sul
Escola 5 (E5)	Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio	Estadual	Região Norte
Escola 6 (E6)	Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio	Estadual	Região Sul

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

1.4 Perfil profissional dos professores

Na primeira parte da coleta de dados junto aos professores foram utilizados questionários que possibilitaram o levantamento das informações expressas nos quadros e

tabelas a seguir, que se referem a: idade cronológica de cada docente, tempo de atuação no magistério, nível de ensino em que atua e tipo de formação inicial e/ou acadêmica.

Esclarecemos que, para a preservação do anonimato, não divulgaremos os nomes civis dos docentes. Seguindo a mesma lógica usada para nos referirmos às escolas, utilizaremos a letra P, seguida de números, para nos referirmos a cada professor participante.

Quadro 3 - Informações quanto a idade e tempo/nível de atuação docente

Nome	Idade	Tempo de atuação como docente	Nível de Ensino em que atua
Professor 1 (P1)	40	17 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Professor 2 (P2)	45	18 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio
Professor 3 (P3)	27	3 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais
Professor 4 (P4)	26	4 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais
Professor 5 (P5)	48	27 anos	Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Finais
Professor 6 (P6)	38	16 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Professor 7 (P7)	42	12 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio
Professor 8 (P8)	35	4 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Professor 9 (P9)	36	10 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio
Professor 10 (P10)	35	3 anos	Educação Infantil
Professor 11 (P11)	30	6 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio
Professor 12 (P12)	45	11 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio
Professor 13 (P13)	46	16 anos	Educação Infantil
Professor 14 (P14)	32	8 anos	Educação Infantil
Professor 15 (P15)	29	2 anos	Educação Infantil
Professor 16 (P16)	34	12 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais
Professor 17 (P17)	23	1 ano e 6 meses	Educação Infantil
Professor 18 (P18)	25	3 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais
Professor 19	33	11 anos	Ensino Fundamental - Anos Iniciais

(P19)			
Professor 20 (P20)	29	2 anos	Ensino Fundamental - Anos Finais

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Tabela 1 - Distribuição quanto às escolas de atuação dos professores

Escolas de atuação	Professores	Total
E1	P1 e P6	2
E2	P4, P5, P16, P18, P19 e P20	6
E3	P10, P13, P14, P15 e P17	5
E4	P3 e P8	2
E5	P2 e P11	2
E6	P7, P9 e P12	3
		20

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Quadro 4 - Formação acadêmica dos professores

Magistério/ Normal Nível Médio	Licenciatura/Instituição Pública ou Privada/ Ano de Conclusão	Pós-graduação Lato Sensu/Instituição Pública ou Privada	Pós-graduação Stricto Sensu/ Instituição Pública ou Privada	
P1	CEFAM	Pedagogia/ Privada /2003	Educação Aplicada/ Pública	Não possui
P2	Não possui	Letras/Privada/ 1995 e Pedagogia/Pública/2013	Linguística Aplicada/ Pública	Não possui
P3	Não possui	Matemática/Pública/2012	Não possui	Não possui
P4	Não possui	Letras/Pública/2013	Não possui	Mestrado/Pública
P5	Magistério	Letras/Pública/1991 Pedagogia/Privada/1993	Gramática/Privada Ed. Inclusiva/Privada	Não possui
P6	CEFAM	Pedagogia/Privada/2010	Não possui	Não possui
P7	Não possui	História/Pública/1998 e Pedagogia/Privada/2014	Não possui	Não possui
P8	Não possui	Educação Física/ Privada/2012 e Pedagogia/Privada/2014	Psicopedagogia/ Privada	Não possui
P9	Não possui	Letras/Privada/2002 e Pedagogia/Privada/2013	Educação Inclusiva/ Privada	Não possui
P10	Não possui	Pedagogia/Privada/2009	Educação Especial e Inclusiva/Privada	Não possui
P11	Não possui	Física/Pública/2008	Não possui	Mestrado/Pública
P12	Não Possui	Letras/Privada/2004 Pedagogia/Pública/2013	Não possui	Mestrado/Pública

P13	CEFAM	Pedagogia/Pública/1996	Educação Infantil/ Pública	Não possui
P14	Magistério	Ciências Biológicas/ Privada/2008	Educação Infantil e Ensino Fundamental/ Privada e Educação Inclusiva/Privada	Não possui
P15	Não possui	Educação Física/ Privada/2008 Pedagogia/Privada/2016	Psicopedagogia/ Privada	Não possui
P16	Não possui	Ciências Biológicas/ Privada/2004 Pedagogia/Privada/2007 Educação Física/ Privada/2016	Educação Ambiental/ Privada Inclusão/Privada	Não possui
P17	Não possui	Pedagogia/Pública/2015	Não possui	Cursando Mestrado/Pública
P18	Não possui	Geografia/Pública/2013	Educação Ambiental/ Privada	Não possui
P19	CEFAM	Pedagogia/Privada/2004	Educação Inclusiva/ Privada	Não possui
P20	Não possui	Letras/Pública/2010	Não possui	Não possui

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Com relação às informações apresentadas anteriormente, distribuimos alguns dados nas tabelas seguintes para inferirmos algumas observações.

Tabela 2 - Distribuição dos professores quanto à idade

De 23 a 29 anos	De 30 a 28 anos	De 40 a 48 anos
6	8	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Tabela 3 - Distribuição dos professores quanto ao tempo de atuação na carreira docente

De 1 a 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 15 anos	De 16 a 20 anos	De 21 a 25 anos	De 26 a 30 anos
8	3	4	4	0	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

A Tabela 3 mostra que o maior número de professores indicados para a pesquisa (oito professores), com base nos critérios já expostos, possui menos de cinco anos de atuação docente.

Esse dado nos levou a refletir sobre o discurso, vez ou outra, manifestado por professores, referente à supervalorização da prática em oposição à importância equivalente de estudos teóricos.

Concordamos com Schön (2000) quando defende a essencialidade de pensarmos a formação do profissional como um *prácticum* reflexivo, num movimento em que os saberes são produzidos com base no exercício da reflexão na e sobre a prática.

Também concordamos com Freire (2002), ao afirmar que a experiência sem a reflexão epistemologicamente crítica produz um saber ingênuo, que pouco (ou nada) contribui para a evolução profissional.

Em defesa ao rigor necessário da prática reflexiva, Paulo Freire (2002, p. 43) adverte,

O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Em outras palavras, a reflexão crítica, a práxis docente, deve permear o processo de formação profissional de professores, desde o momento da opção pela carreira docente, sob a coordenação dos professores formadores, estendendo-se por todo o percurso profissional. O desenvolvimento do *prácticum* reflexivo inclui desde professores em início de carreira, como no caso do professor P17 até os mais experientes como o professor P5.

Tabela 4 - Distribuição dos professores quanto à formação acadêmica

Magistério Nível Médio	Licenciatura* Instituição Pública	Licenciatura** Instituição Privada	Pós- Graduação Lato Sensu	Pós- graduação Stricto Sensu	Não possui Pós- graduação
5	11	9	12	4	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

* Esses professores obtiveram formação inicial em Licenciatura em instituição pública, seja a primeira seja a segunda graduação cursada.

** Esses professores cursaram Licenciatura em instituições privadas. Alguns deles obtiveram formação por meio do antigo curso de Magistério em Nível Médio, na esfera pública.

Observando a Tabela 4, verificamos que onze docentes desta pesquisa possuem Licenciatura cursada em instituição pública (seja como primeira seja como segunda graduação) e nove obtiveram formação superior exclusivamente em instituições privadas. Há

uma parcela de professores que cursou o magistério público, em nível médio, antes de ingressar na graduação.

Vale esclarecer que os critérios de seleção dos professores foram baseados nas características pontuadas anteriormente, ou seja, não houve preferência quanto à formação acadêmica no setor público ou privado. No entanto, organizamos o tipo de formação acadêmica para fins de informação ao leitor.

2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos informações referentes ao cenário para realização da pesquisa de campo. Desse modo, são expostos dados sobre o município em questão, com ênfase nos bairros-sede das escolas de atuação dos docentes pesquisados e sobre a análise das Propostas Pedagógicas das unidades de origem dos docentes. Na segunda parte, expomos informações da pesquisa documental realizada junto aos editais e às instruções normativas referentes aos últimos concursos realizados pelos Sistemas de Ensino Municipal e Estadual de São Paulo. Essa pesquisa documental possibilitou o levantamento de dados quanto ao perfil profissional priorizado pelos respectivos sistemas de ensino, bem como quais referenciais teóricos têm feito parte do acervo bibliográfico adotado.

2.1 O contexto socioeconômico dos bairros-sede das escolas pesquisadas

Esta pesquisa foi realizada no município brasileiro de São José do Rio Preto (SJRP/SP), que está localizado no interior do estado de São Paulo. Pertence à mesorregião e microrregião de mesmo nome.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de SJRP/SP, no ano de 2010, era de 408.258 habitantes, tornando-se, então, o décimo segundo mais populoso município do estado de São Paulo e primeiro de sua mesorregião. No ano de 2016, estima-se, conforme o IBGE, que a população saltou para 446.649 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

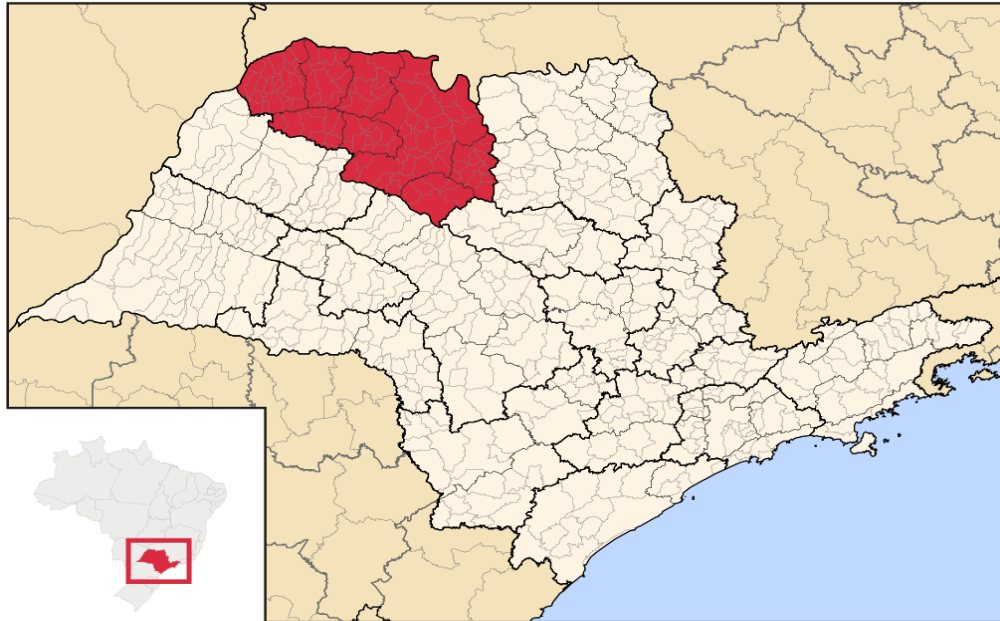
Fundado em 1852, seu nome origina-se da junção do padroeiro da cidade, São José, e do rio Preto, que corta o município. A partir da década de 1906, a cidade teve o nome reduzido para Rio Preto e retomou sua forma original somente em 1945.

A partir de 1912, com a chegada da estrada de ferro, a cidade assumiu a posição de polo comercial e, diante da demanda de empregos em ascensão, a população foi aumentando progressivamente.

Com uma área de 431,3 km², dos quais 119,48 km² estão em perímetro urbano, o município de São José do Rio Preto/SP encontra-se subdividido em cinco regiões, a saber: Zona Norte, Zona Sul, Zona Leste, Zona Oeste e Região Central (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016).

As Figuras 2, 3 e 4, a seguir, apresentam a localização geográfica do município quanto à mesorregião e à microrregião e a Figura 5 traz a imagem aérea da cidade.

Figura 2 - Localização de São José do Rio Preto/SP em relação ao estado de São Paulo



Fonte: Abreu (2006).

Figura 3 - Mesorregião de São José do Rio Preto/SP



Fonte: Paz (2014).

Figura 4 - Microrregião de São José do Rio Preto/SP



Fonte: Oliveira Júnior (2011).

Figura 5 - Vista aérea da cidade de São José do Rio Preto/SP



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013).

Do município supracitado, o contexto que destacaremos nesta tese se refere aos bairros onde estão localizadas as escolas de origem dos professores pesquisados. Isto porque, em nossa concepção, o contexto socioeconômico e cultural da comunidade local está repleto de informações pertinentes à discussão sobre o desenvolvimento da educação escolar e sobre a sua função política, temas centrais desta pesquisa.

Reiteramos, ainda, que se trata de seis escolas, das quais quatro são vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino²¹ e duas são pertencentes à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo²². Essas escolas estão localizadas nos pontos extremos do município de SJRP/SP, ao passo que as unidades E1, E2 e E5 se localizam em dois bairros da região da Zona Norte e as unidades E3, E4 e E6 ficam em um bairro localizado no sul da cidade.

A título de informação, nos quadros a seguir indicamos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²³ nos âmbitos municipal e estadual.

Quadro 5 - IDEB Municipal – 5º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado			Metas Projetadas				
2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
6.1	6.3	6.7	5.9	6.2	6.4	6.6	6.9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

Quadro 6 - IDEB Municipal – 9º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado			Metas Projetadas				
2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
4.0	4.0	4.8	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

Quadro 7 - IDEB – Estadual – 9º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado			Metas Projetadas				
2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
4.3	4.4	4.7	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

²¹ Até o ano de 2015, o Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP contou com 156 escolas, sendo 70 unidades de Educação Infantil, 7 escolas de Educação e Ensino Fundamental, 33 escolas de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), 25 Creches Conveniadas e 21 escolas particulares de Educação Infantil. Além das escolas, o sistema possui 2 Parques Ecológicos Educativos, 4 Complexos Educacionais e outras Instituições de ensino vinculadas (<<http://www.riopreto.sp.gov.br>>).

²² A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Gestão de Educação Básica, é responsável pela educação escolar, em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica, de mais de cinco mil escolas públicas estaduais.

²³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 com o objetivo de aferir a qualidade do ensino nas escolas brasileiras. O indicador é calculado com base nos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho das avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil (ASSIS, 2014, p. 96).

Quadro 8 - IDEB – Estadual – 3º ano do Ensino Médio

IDBE observado			Metas Projetadas				
2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
3.9	3.7	3.9	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

Esclarecemos que o IDEB é disponibilizado para consulta pública no portal do INEP por: Brasil, estado, município e escola. No entanto, referente aos resultados do Ensino Médio, os dados só foram disponibilizados por Brasil e por estado, sendo assim, não foi possível inferir análises quanto ao desempenho das escolas E5 e E6 neste segmento de ensino.

A seguir, apresentaremos informações sobre os bairros-sede das escolas pesquisadas, cujos nomes também não serão divulgados, no lugar do nome de cada bairro, utilizaremos a letra B seguida de número para a diferenciação.

Na sequência, apontaremos informações pertinentes às escolas, contexto da pesquisa.

O Quadro 9 apresenta a distribuição das escolas conforme os bairros-sede.

Quadro 9 - Distribuição das escolas conforme os bairros-sede

Escolas de atuação	Bairro
E1	B1
E2	B2
E3	B3
E4	B3
E5	B2
E6	B3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

As informações sobre os bairros, que seguem neste texto, foram retiradas do Plano Escolar²⁴ de cada escola municipal participante deste estudo. Lembrando que as escolas estaduais estão localizadas, respectivamente, nos mesmos bairros.

Vale esclarecer que o Plano Escolar das escolas vinculadas ao sistema municipal de SJRP/SP, regulamentado pelo Plano Municipal de Educação (PME) e por resoluções complementares, é o documento oficial norteador do trabalho desenvolvido pelas escolas vinculadas a esse sistema (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016).

²⁴ Para manter o sigilo dos nomes das escolas, os Planos Escolares e as Propostas Pedagógicas das escolas participantes da pesquisa não serão indicados nas referências bibliográficas.

Cada escola deve elaborar o seu plano, anualmente, após construção coletiva, sendo necessária a homologação pelo secretário municipal de Educação, com publicação de portaria no Diário Oficial (DO) (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016).

No documento, estão contidas as informações pertinentes à comunidade escolar, desde a origem de cada bairro em que as escolas estão localizadas e a sua população local, bem como o diagnóstico da escola (municipal) e a proposta pedagógica a ser desenvolvida (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2016).

No caso das escolas estaduais, de acordo com os relatos das gestoras escolares, o documento oficial norteador do trabalho escolar é a Proposta Pedagógica (PP), que é elaborada continuamente em conformidade com a legislação educacional, principalmente com a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Ainda sobre a PP, são seguidas as orientações e diretrizes da Diretoria de Ensino Região de SJRP que, por sua vez, faz cumprir o desenvolvimento da Proposta Curricular do Estado de São Paulo por meio do chamado “Currículo do Estado de São Paulo”, documento base para o desenvolvimento dos conteúdos nas escolas estaduais de São Paulo.

2.1.1 Bairro B1 e escola E1: características socioeconômicas, culturais e educacionais

No que tange a esta pesquisa, no bairro B1 está localizada somente a escola E1. O bairro fica na Zona Norte de São José do Rio Preto/SP, que é a região urbana com a maior concentração populacional da cidade, com mais de 190 mil moradores.

O bairro B1 é o mais distante do centro da cidade, conforme o Plano Escolar da unidade E1, esse bairro é essencialmente residencial, foi organizado e construído por meio de parcerias entre o governo federal, com o Programa “Minha Casa, Minha Vida” e a prefeitura do município, via Empresa Municipal de Construções Populares (EMCOP), mediante sorteio das 2.491 casas populares, com 35 metros quadrados de construção cada uma.

Segundo o mesmo documento, o bairro B1 foi inaugurado em 19 de agosto de 2011, com o objetivo de atender à população com faixa de renda de até três salários mínimos, cujas residências chegam a até R\$ 50,00 ou 10% do salário mínimo de prestação mensal.

Referente à infraestrutura do conjunto habitacional, notamos que as ruas são largas e pavimentadas, mas com pouca arborização e a maioria das casas não possui muros de divisão dos terrenos.

Por se tratar do último bairro da cidade, o acesso à região central é difícil em virtude de haver apenas um itinerário a ser seguido, sendo esse desprovido de avenidas ou ruas que

facilitem o trajeto. Apesar do elevado número de moradores, o bairro conta com apenas uma linha de ônibus urbano até o Terminal Urbano Rodoviário.

Em relação à economia do bairro, com reflexos nas rendas familiares, as profissões dos pais/responsáveis dos alunos da escola E1 dividem-se entre o setor industrial e o serviço autônomo. A renda familiar dessa comunidade é, em média, de um salário mínimo, com significativa parcela advinda de programas do Governo Federal, como o “Bolsa Família” e outros programas sociais (PLANO ESCOLAR, E1, 2016).

Observamos, ainda, por meio do Plano Escolar da E1, que o comércio do bairro é mínimo, composto de bares, minimercados e uma papelaria próxima à escola. O único supermercado mais próximo localiza-se a sete quilômetros de distância, no *shopping* que foi inaugurado em outubro de 2012. Por não atender a demanda da população, os moradores precisam recorrer ao bairro vizinho, que é um pouco mais antigo e com comércio mais desenvolvido. Nesse bairro localizam-se as escolas E2 e E5.

Outra característica do bairro é a ausência de área de lazer, como praças e centros culturais/esportivos. Há um único Centro Comunitário, que é administrado pela Secretaria de Assistência Social, e que não consegue atender à demanda da comunidade. Ainda, foi inaugurado recentemente um Complexo Esportivo e Cultural para atender as crianças, especialmente da faixa de 9 a 10 anos, mas, quanto ao funcionamento, encontra-se em fase de planejamento (PLANO ESCOLAR, E1, 2016).

No tocante a saúde e educação, há uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e três escolas, contando com essa (E1), que contemplam a Educação Básica, sendo uma de Educação Infantil, outra de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e a última de Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Observamos que os pais/responsáveis dos alunos possuem, em sua maioria, pouca instrução escolar, o que dificulta o acesso ao mercado de trabalho (PLANO ESCOLAR, E1, 2016).

Outro fato destacado no Plano Escolar da E1 refere-se às famílias dos alunos, pois alguns possuem parentes presidiários e/ou internados/assistidos pelo Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – Fundação Casa do estado de São Paulo.

O Plano Escolar ainda ressalta a dificuldade na comunicação digital, sobretudo via celular, entre as pessoas do bairro e da escola com a população, isso em razão da baixa qualidade da transmissão de sinal, que geralmente é incompleta ou perpassada de ruídos.

2.1.1.1 Proposta Pedagógica da escola E1

Conforme o Plano Escolar, a escola municipal E1, que foi inaugurada em 2011, é vista pela comunidade local como fonte de assistência social, pois as famílias procuram os gestores escolares para reivindicarem intervenções e projetos para os filhos no contraturno escolar ou para solicitarem atendimento em período integral, sob a justificativa da necessidade de as mães terem de trabalhar para proverem as suas famílias. A escola promove o Ensino Fundamental – Anos Iniciais em turnos parciais e atende a mais de seiscentos alunos.

É importante lançar à reflexão/discussão a necessidade de implementação de Políticas Públicas Sociais e Educacionais nesse bairro. Observamos, nas informações mencionadas anteriormente, que se trata de uma realidade social carente de recursos em todas as áreas do desenvolvimento humano.

Notamos que as famílias vivem à margem do desenvolvimento social, político, cultural e econômico. As reivindicações das famílias, as quais o Plano Escolar se refere, demonstram o apelo social por políticas públicas que melhorem as suas condições de vida.

Referente à Proposta Pedagógica da escola E1, segundo o Plano Escolar, o projeto educativo está fundamentado na seguinte concepção de educação:

A escola que desejamos como ideal é: competente, eficiente, criativa e pacífica. A formação dos educandos deve estar direcionada às necessidades deste mundo dinâmico, em que os conhecimentos e as técnicas estão em permanente transformação. Daí ser fundamental que a proposta de trabalho pedagógico tenha o objetivo formar sujeitos capazes de lidar com novas informações e tecnologias em suas diferentes linguagens. Em outras palavras, que se tornem pessoas reflexivas capazes de se adaptar, de interagir, de desafiar, de ter iniciativa, refletir, solucionar problemas com criatividade e constante aprendizagem. (PLANO ESCOLAR, E1, 2016).

Em relação à aprendizagem dos alunos, verificamos que as metas e os objetivos lançados no Plano Escolar da escola E1 estão em consonância com as metas e objetivos estabelecidos no Plano Municipal de Educação que, por sua vez, está articulado com o Plano Estadual e com o Plano Nacional de Educação. Considerando tais metas e objetivos, a escola pretende formar cidadãos conscientes, críticos, éticos e ativos socialmente, a fim de que possam colaborar para a construção de um mundo melhor (PLANO ESCOLAR, E1, 2016).

Para isso, são propostas algumas ações, constantes no Plano Escolar da E1, das quais destacamos algumas:

- Intervir em técnicas e recursos pedagógicos.
- Promover reuniões pedagógicas, viabilizando a integração com a equipe escolar.

- Otimizar e possibilitar o uso de materiais pedagógicos para professores e alunos.
- Desenvolver os projetos da SME e da escola de forma articulada.
- Coordenar, acompanhar e avaliar o trabalho do aluno, atendendo e observando suas potencialidades e individualidades.
- Durante os momentos de formação continuada na escola, proporcionar aos docentes possibilidades e reflexões sobre sua prática pedagógica e acompanhando o trabalho por meio de visitas à sala de aula, filmagem e discussões sobre as atividades nos momentos de estudo.
- Contato por telefone, bilhetes, textos e reunião com pais sobre a importância de sua participação e apoio no processo educacional e acompanhamento efetivo da vida escolar de seu filho.
- Atividades adaptadas e diversificadas.
- Aulas de reforço com materiais e didática diferenciados.
- Garantir assiduidade nas aulas e no reforço;
- Controle diário da frequência dos alunos.
- Contato com a família após três faltas consecutivas.
- Encaminhamento ao Conselho Tutelar.
- Buscar e acompanhar devolutivas dos casos encaminhados
- Capacitação constante da equipe.
- Incentivar o uso da biblioteca.
- Usar os livros disponíveis no acervo da biblioteca para aprofundamento de vocabulário de repertório para suas próprias construções.
- Frequência em atividades esportivas;
- Orientação para uma alimentação saudável;
- Exercícios respiratórios e de relaxamento.
- Discussão e debate sobre a importância de uma alimentação variada.
- Desenvolver em sala de aula e no reforço, atividades para aquisição de conhecimento da leitura.
- Desenvolver, em sala de aula, debates sobre fatos, notícias, reportagens, artigos periódicos e cotidiano sobre os direitos e deveres dos cidadãos.
- Trabalhar as regras da escola e da sala de aula.
- Culto à Bandeira. (PLANO ESCOLAR DA E1, 2016).

Entre as ações estabelecidas acima, destacamos o objetivo central apresentado no Plano Escolar, que seria: formar cidadãos conscientes, críticos, éticos e ativos socialmente (PLANO ESCOLAR, E1, 2016). Sendo esse o objetivo principal, cabem questionamentos quanto o sentido de algumas ações como, por exemplo: o “encaminhamento ao Conselho Tutelar”, “Culto à Bandeira” ou “Trabalhar regras da escola e da sala de aula”. Não são esclarecidos os objetivos das ações empreendidas e cremos que dependendo da forma como são realizadas podem funcionar somente como cumprimento de normas burocráticas.

Em análise ao Plano Escolar da E1, percebemos essa preocupação preponderante com a execução das normativas institucionais. Em alguns trechos do documento é mencionada a importância da transferência de valores dos adultos para as crianças.

Segundo o Plano Escolar da E1,

A educação, enquanto processo de ação reflexiva sobre as pessoas e suas ações, está envolta em valores. Não há educação sem valores, e são estas as grandes orientações que ajudam dar sentido à vida, a formar-se como sujeito responsável e comprometido. Quando a escola e os pais vivem com intensidade um determinado valor, este acaba sendo transmitido efetivamente aos alunos e/ou filhos, porque somos seus modelos de conduta. (PLANO ESCOLAR, E1, 2016).

As declarações supramencionadas apontam para a transmissão de valores e não para a construção desses, valores de alguém a serem transferidos para outros, os alunos, o que nos leva a inferir que as relações da escola com os seus educandos, neste caso, refletem o que Paulo Freire (2015) chama de “inexperiência democrática”, em que predominam as relações verticalizadas, acrílicas, “assistencializadoras”. “Centralismo, verbalismo, antidialogação, assistencialização são manifestação da nossa inexperiência democrática” (FREIRE, 2016, p. 13).

Em análise a outro trecho do Plano Escolar, notamos o contrassenso entre a visão da gestão escolar e as reivindicações da comunidade local:

A escola é vista como um entreposto assistencial, pois muitas vezes os pais procuram a gestão para reivindicar intervenções e projetos para os filhos no contra turno, dando pouca importância a questões de aprendizagem de seus filhos. É comum também solicitarem atendimento em período integral, justificando a necessidade de as mães trabalharem para provimento da família. (PLANO ESCOLAR, E1, 2016).

Se por um lado a escola revela preocupação com a “transmissão” de valores e por outro cerceia as reivindicações dos pais dos alunos quanto ao desenvolvimento de projetos no contraturno escolar, percebemos a prevalência da prática antidialógica na relação escola e comunidade.

Observamos, com base na análise do Plano Escolar e, de maneira mais aprofundada, nos diálogos com os professores P1 e P6, que a população desse bairro (B1) carece de ações que visem, em primeiro lugar, a melhoras em suas condições socioeconômicas e culturais.

Não nos referimos a práticas assistencializadoras, mas a ações que possibilitem à comunidade vislumbrar melhores perspectivas de vida e participar/intervir do desenvolvimento do seu contexto social.

Os depoimentos do professor P1 afirmam que vários alunos vivem em situação de vulnerabilidade. Entre as situações de risco apresentadas em seus relatos destacam-se a violência sexual, o abandono, o uso efetivo de drogas na presença das crianças, a subnutrição.

Diante dessa situação, uma das questões a serem discutidas consiste na função política da escola. As problemáticas diagnosticadas oferecem amplo repertório de conteúdos a serem desenvolvidos nessa realidade escolar.

Vale ressaltar a justificativa de seleção dos professores P1 e P6 para participarem desta pesquisa. Eles foram indicados por formadores do departamento de formação da SME de SJRP/SP por apresentarem uma conduta profissional diferenciada e permanecerem com sede nesta escola mesmo diante de tantas adversidades. Observamos, pelo Plano Escolar, que a rotatividade de professores e de gestores é uma característica presente nesta escola desde a sua origem. No ano de 2016, por exemplo, de um corpo docente com vinte e dois professores, apenas sete eram efetivos com sede nesta unidade escolar.

O professor P1 nos relatou que a opção por continuar nesta escola, neste bairro, e dispensar oportunidades de se remover para outra escola, deve-se a sua identificação com os alunos mais carentes, pois, evidencia em seu relato que a sua concepção de educação é baseada nas ideias de Paulo Freire.

Em seu depoimento, quando perguntamos, na questão quatro da entrevista, sobre a existência de teóricos que norteiam a sua concepção e a sua prática pedagógica, ele nos disse:

Eu acho que a minha concepção... quem norteia a minha concepção é o Paulo Freire, pela questão do “dar oportunidade” para todo mundo. De escutar o que as pessoas têm para dizer. Não descartar o que ela traz. Então, de pronto, assim, logo de cara me vem essa postura, de saber: “de onde você veio”? “Aonde você quer chegar”? “Vamos construir isso”?... “a sua evolução é possível”. Porque, por exemplo, olha para a minha condição pessoal de: mulher, negra e pobre. Isso é uma referência muito grande para essa comunidade. Porque eu sempre trabalhei aqui na Zona Norte e quando eu começo o meu trabalho eu acabo me remetendo a Paulo Freire, por essa questão social, que a gente precisa pensar nisso. Às vezes, vem uma mãe brava, querendo brigar e quando ela me olha ela pensa: “epa, ela parece comigo” [risos]. E isso eu já tive muito, de facilitar um pouquinho o meu trabalho e eles começam a pensar: “é possível eu crescer”. “É possível eu estudar”. “É possível melhorar a minha vida e não ficar só aqui, porque a minha professora conseguiu”. Então, eu acho que para tudo, eu acho que não é a questão da didática, é a questão do relacionamento, das crianças, da relação da família com a escola, do profissional com essa comunidade. Pensar: “como que eu vou fazer o meu trabalho aqui?”. Então, eu penso em tudo o que vi de Paulo Freire. Entendeu? Mas, é lógico, que para fazer o trabalho, você tem que buscar outras coisas também. (Professor P1, entrevista).

O discurso do professor acima está repleto de princípios da educação crítico-libertadora que defendemos nesta tese. No entanto, esse mesmo discurso não condiz com algumas declarações constantes no Plano Escolar da escola E1. O que nos leva a refletir e a questionar sobre a construção coletiva da proposta pedagógica da escola, um discurso comumente presente em documentos oficiais, legislações e pesquisas acadêmicas.

Talvez o caso da escola E1 e de P1 seja um exemplo do que Di Giorgi (2004, p. 133) aborda como “indícios de que as instituições educativas podem ser muito melhores do que são atualmente”. Para ele, entre outros indícios, “[...] as escolas conseguem muito pouco mudar aquilo que é determinado pelo meio social e cultural da criança e, que eventualmente, são alguns professores, mais que a escola, que fazem a diferença [...]” (DI GIORGI, 2004, p. 134).

Para finalizarmos as informações sobre a escola E1, apresentamos no Quadro 10 os resultados constantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Quadro 10 - IDEB – Escola E1 – 5º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado			Metas Projetadas					
Escola	2011	2013	2015	2011	2013*	2015	2017	2019
E1		5.9	5.5			6.1	6.4	6.6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

*Não há metas projetadas nesta escola para o ano de 2013, uma vez que não participou da Avaliação de 2012.

Notamos que os índices da escola tiveram queda nos resultados no período de avaliação do último IDEB. Não aprofundaremos essa questão por não ser o foco desta pesquisa, mas cabe registrar que a avaliação dos resultados apresentados precisa ser incorporada nas discussões com a comunidade escolar visando ao replanejamento de ações necessárias. A queda nos indicadores de resultados pode ser um dos vários indícios da necessidade de reflexão sobre o trabalho escolar.

2.1.2 Bairro B2 e escolas E2 e E5: características socioeconômicas, culturais e educacionais

Neste subitem, apresentaremos algumas informações sobre o bairro B2, com o intuito de facilitar a compreensão sobre a realidade local das escolas E2 e E5, que se localizam nele. Essas informações foram retiradas do Plano Escolar da unidade E2.

O bairro B2 também está localizado na região da Zona Norte de SJRP/SP, sendo vizinho do bairro B1 e um pouco mais antigo que este.

Segundo o Plano Escolar, o referido bairro foi criado para atender famílias oriundas de um projeto municipal de desfavelamento. Dessa forma, a maioria dos moradores é proveniente de várias regiões do país e se estabeleceu em diversos pontos do município de SJRP/SP em condições precárias de vida.

Referente à saúde, os atendimentos básicos são oferecidos no próprio bairro, na Unidade Básica de Saúde (UBS), não contemplando o atendimento de urgência, que quando necessário é realizado na Unidade de Pronto Atendimento (UPA), localizada em outro bairro.

Referente à economia, o bairro é composto por pequenos comércios tais como: farmácias, mercados, quitandas, academias, oficinas mecânicas, bares, salão de beleza, padarias, pet shop, lojas de eletrônicos, loja de materiais de construção, consultório dentário e escritório de advocacia. Os moradores locais podem fazer uso destes serviços sem necessariamente terem que se deslocar para áreas mais centrais.

Ainda com base no Plano Escolar da E2, percebemos que a população usufrui de pouco conforto, mas grande parte da população já possui TV, aparelho de DVD, geladeira, telefone móvel, entre outros aparelhos e várias pessoas possuem veículos particulares. Mesmo assim, notamos que a clientela escolar é predominantemente de classe baixa e muitas mulheres não trabalham fora.

Quanto à infraestrutura, todas as residências possuem saneamento básico, água encanada, energia elétrica e em alguns casos TV por assinatura e internet. O transporte público é realizado por duas empresas, desse modo, os ônibus transitam atendendo a demanda do bairro de forma rápida e eficiente (PLANO ESCOLAR, E2, 2016).

No tocante ao lazer, à educação e à cultura, o bairro B2 não conta com centros de esporte, cultura e/ou lazer. Para atender essa necessidade, segundo o Plano Escolar, nos finais de semana, a escola E2 sedia alguns projetos, que são desenvolvidos por parceiros externos, como: voluntários e profissionais vinculados a instituições de setores privados. Entre os projetos mencionados, há aulas de: capoeira, futsal, música clássica, *rap*, iniciação ao teatro e outros. Observa-se a ampla participação da comunidade.

Cabe reiterar que os projetos supracitados ocorrem semanalmente, aos sábados e domingos, e são abertos a toda a comunidade do bairro e, além das aulas, os parceiros externos oferecem almoços e lanches nos intervalos entre as atividades. Esclarecemos que, referente a esses projetos, a escola E2 disponibiliza o espaço e o uso de água e energia elétrica, os demais recursos (humanos e materiais) são de responsabilidade dos organizadores de cada projeto (PLANO ESCOLAR, E2, 2016).

O Plano Escolar analisado ressalta que o projeto de música clássica foi iniciado no ano de 2016 e teve ampla aceitação pela população local, especialmente pelos alunos (e seus familiares) da escola E2. No Plano Escolar dessa unidade verificamos que há projetos da escola realizados no contraturno de aulas regulares (como: aulas de arte, pintura e dança) e

que tanto esses projetos como as atividades nos finais de semana modificaram a relação da escola com a comunidade e sobretudo com os alunos.

As informações acima nos remetem aos escritos de Di Giorgi (2004) que, ao apontar algumas ações educativas possíveis e necessárias, destaca:

O certo é que a escola adquirirá outro sentido quando vier a aliar as suas tarefas instrutivas e formativas à participação dos educandos em projetos que tenham sentido predominantemente cultural, mas também, em muitos casos, social ou até econômico para o entorno social em que vivem. (DI GIORGI, 2004, p. 141).

Não há informações detalhadas sobre os parceiros externos responsáveis pelos projetos mencionados acima, mas é certo que, recorrendo a Di Giorgi (2004), a escola deve assumir um papel mais amplo de tarefas. O que, obviamente, requer o recebimento de mais verbas, entre outras questões.

2.1.2.1 Proposta Pedagógica da escola E2

A escola municipal E2 foi inaugurada há dez anos e oferece educação escolar aos alunos que cursam os dois últimos anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e os quatro anos do Ensino Fundamental - Anos Finais. Conta com aproximadamente trezentos e cinquenta alunos e as aulas ocorrem em períodos parciais, matutinos e vespertinos (PLANO ESCOLAR, E2, 2016).

A proposta pedagógica da escola E2, constante em seu Plano Escolar, inicia a descrição das ações pedagógicas justificando as opções feitas pela equipe escolar em prol dos avanços pretendidos para o ano de 2016.

Segundo o documento,

Por meio dos diagnósticos iniciais, algumas questões foram levantadas, como a necessidade de um trabalho voltado para formação cidadã, de forma transdisciplinar e com parcerias entre escola e comunidade. As avaliações diagnósticas iniciais também demonstraram que grande parte dos alunos possui defasagem na aprendizagem para o ano escolar, sendo assim será necessário um intenso trabalho para que os alunos avancem e atinjam os objetivos estabelecidos para os ciclos/anos. (PLANO ESCOLAR, E2, 2016).

Referente à relação professor/aluno/aprendizagem, o Plano Escolar apresenta que,

No desenvolvimento das atividades pedagógicas, a preocupação é a aprendizagem dos alunos. Para que isto ocorra é fundamental haver planejamento por parte dos docentes. Ao planejar, os professores deverão propor a realização de atividades diagnósticas para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. É importante que o professor conheça as necessidades de sua turma para intervir de forma adequada, dando atenção individual e estímulo aos alunos com dificuldades. Deverão usar metodologia diferenciada para que todos os alunos possam aprender o conteúdo a ser estudado. É essencial a utilização de conteúdos e materiais de uso social para estimular os alunos a perceberem o vínculo entre as atividades escolares e extraescolares. (PLANO ESCOLAR, E2, 2016).

Em todos os tópicos contemplados, o documento considera o desenvolvimento intelectual e social dos alunos dessa escola como foco do trabalho educativo. Há, no texto escrito, atenção frequente ao desenvolvimento do diálogo com os alunos.

A esse respeito, o Plano Escolar destaca que:

Os objetivos das aulas devem ser compartilhados com os alunos, numa linguagem clara e simples. A curiosidade e o interesse dos alunos devem ser estimulados, relacionando o conteúdo com aspectos relevantes do cotidiano dos alunos. Os problemas de disciplina, preferencialmente, deverão ser resolvidos em sala de aula, fortalecendo o vínculo entre professor e aluno, de forma a estreitar as relações de confiança e respeito entre ambos. O trabalho do aluno deverá ser valorizado com elogios ou críticas construtivas. As atividades serão desenvolvidas com agrupamentos de alunos de forma diversificada, buscando escolher a melhor forma de organização da sala para cada tipo de atividade. (PLANO ESCOLAR, E2, 2016).

O Plano Escolar da unidade E2 é conciso, mas traz informações pertinentes, permitindo a compreensão quanto às concepções apresentadas implicitamente.

O aluno é mencionado como partícipe na construção da Proposta Pedagógica. Diferentemente do Plano Escolar da unidade E1, aqui é manifestada a preocupação com a avaliação da aprendizagem como um processo contínuo e norteador do planejamento das ações.

Sobre o processo de avaliação, o documento afirma que essa ação/estratégia tem a função principal de diagnosticar e de acompanhar a aprendizagem dos alunos e orientar a prática docente,

A avaliação é contínua e é uma espécie de mapeamento, que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento. Tem de se adequar à natureza da aprendizagem, considerando não só o resultado das tarefas realizadas, mas o conjunto de todo esse processo. Dessa forma, o professor poderá estabelecer interpretações adequadas sobre o desempenho dos alunos. Na avaliação serão usados diferentes procedimentos como o escrito, o oral, a expressão artística, o numérico, para dar a todos os alunos oportunidades de expor seus conhecimentos de acordo com suas aptidões. (PLANO ESCOLAR, E2, 2016).

Além das atividades constantes no currículo oficial da SME, a escola realiza diversas ações pedagógicas por intermédio de parcerias estabelecidas. Entre elas, destacam-se:

- Programa Mais Educação²⁵: com oficinas realizadas com os alunos no contraturno das aulas regulares. As aulas oferecidas no ano de 2016 foram: iniciação ao xadrez, educação ambiental, alimentação saudável, Artes e orientação de estudos das disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática.
- Justiça Restaurativa: projeto realizado em parceria com a Vara da Infância e da Adolescência, visa à mediação de conflitos por meio de círculos restaurativos, que são momentos de escuta das vítimas e dos ofensores. A mediação é feita por um (ou mais) profissional da unidade que tenha passado por formação específica dos princípios da Justiça Restaurativa. A formação é promovida na sede da SME, quinzenalmente, e são realizados estudos de casos e discussão das propostas de intervenções.
- Projetos de Leitura: “Caixa Itinerante”, com leituras em ambientes externos à sala de aula; uso frequente da biblioteca.
- Comunidade de Aprendizagem: esse projeto é promovido pelo Instituto Natura e visa ao desenvolvimento de ações educativas baseadas na ciência e na esperança do aluno. O Instituto envia material teórico a ser estudado pela equipe escolar. O material está fundamentado em princípios que objetivam o desenvolvimento da aprendizagem escolar, da convivência e de atividades solidárias. O projeto requer a adesão dos professores e, para aqueles que optam pelo programa, os conteúdos são incluídos no currículo escolar. Além dos estudos na escola, o Instituto Natura disponibiliza recursos para que os representantes escolares participem de encontros estaduais, onde as escolas divulgam os resultados do projeto e recebem orientações.
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Matemática avançada. A escola conta com parceria da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de São José do Rio Preto. Os estudantes de Licenciatura em Matemática desenvolvem atividades de apoio junto aos alunos, sob a orientação/supervisão dos professores da escola.

²⁵ O Programa Mais Educação é uma iniciativa do governo federal, constituído como estratégia do Ministério da Educação (MEC), para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2010).

De acordo com o Plano Escolar, são propostas, ainda, outras atividades que estão entre as prioridades da escola, visando à integração da comunidade e ao incentivo dos pais na vida escolar dos filhos. Para isso são empreendidas algumas ações, tais como:

- Festa da Família: evento de confraternização entre família e escola, realizado no mês de maio com algumas arrecadações financeiras destinadas à Associação de Pais e Mestres (APM).
- Palestras: são realizadas para os pais, sobre temas de interesse da comunidade, em que são convidados especialistas em alguns assuntos, como: “Cuidados com a Saúde”, “Aspectos psicológicos, pedagógicos e judiciais”, “Educação Sexual”, e outros temas que envolvem o desenvolvimento da criança e do adolescente.
- Festa Junina: é trabalhado o significado das festas típicas e as crianças e adolescentes participam das danças e apresentações artísticas.
- Exposição de Folclore: a família participa com atividades a serem desenvolvidas com os alunos (exemplo: preparo de comidas típicas). Há o desenvolvimento de pesquisas, oficinas e, no final do projeto, é montada uma exposição das atividades e de objetos folclóricos. E exposição é aberta à comunidade.
- Camerata Jovem Beethoven: projeto social e cultural promovido pelo Rotary. Todos os sábados, 120 crianças e adolescentes, de 7 a 25 anos, ficam na escola, das 9h às 17h30, divididos em três turmas (iniciante, intermediária e avançada). Eles aprendem a tocar quatro instrumentos de corda: violino, violoncelo, viola clássica e contrabaixo acústico.
- Arte, cultura e esporte: aos sábados e domingos, professores voluntários desenvolvem aulas de: dança rítmica *Rap*, Capoeira, iniciação ao teatro e *Futsal*.

Outro aspecto presente na Proposta Pedagógica da escola E2 refere-se à participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados. Segundo consta, são realizadas várias reuniões com o Conselho de Escola e com a Associação de Pais e Mestres (APM), nas quais são discutidas e planejadas ações relacionadas a: vida escolar dos alunos (especialmente os casos de evasão e número elevado de faltas); necessidades de melhorias no espaço escolar; utilização dos recursos destinados à escola pelo governo municipal e federal; aquisições a serem feitas pela escola (PLANO ESCOLAR, E2, 2016).

Observando o Plano Escolar, notamos o desenvolvimento de diversas atividades que ampliam as tarefas da escola para além da sistematização de conteúdos. O fato de abrir a

escola à comunidade local e possibilitar essa participação popular é um aspecto que, entre outras reflexões, nos desperta a curiosidade quanto aos reflexos dessas ações no desenvolvimento dos alunos.

Diante disso, recorreremos aos resultados apontados pelo IDEB da escola, expressos a seguir nos Quadros 11 e 12, com o intuito de observar se houve impacto nesses indicadores nos últimos anos.

Quadro 11 - IDEB – Escola E2 - 5º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado			Metas Projetadas					
Escola	2011	2013	2015	2011	2013	2015*	2017	2019
E2			5.7				5.9	6.2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

*Não há metas projetadas no ano de 2015 para esta escola, uma vez que não possuía 5º ano até o ano de 2014.

Quadro 12 - IDEB – Escola E2 - 9º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado			Metas Projetadas					
Escola	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
E2	4.0	3.8	4.0	3.8	4.1	4.5	4.7	5.0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

Referente ao 5º ano do Ensino Fundamental, não foi possível compararmos os dados com avaliações anteriores visto que a escola teve o seu primeiro IDEB divulgado em 2015, uma vez que antes não ofertava esse nível de ensino. No entanto, pudemos observar que os indicadores estão abaixo do resultado apresentado no âmbito municipal, o qual foi de 6.7 no mesmo período observado.

O 9º ano do Ensino Fundamental apresentou retrocesso no resultado obtido em 2013 em relação ao ano de 2011, pois, além de ter apresentado queda nos indicadores, não conseguiu alcançar a meta projetada pelo MEC. Em 2015, apresentou discreto avanço em comparação a 2013, porém permaneceu abaixo da meta projetada para a escola e abaixo do resultado municipal para essa etapa educacional.

Os gestores escolares da E2 informaram que a escola passou por um processo de reestruturação a partir de 2014, com a redistribuição de alunos conforme os níveis de ensino, diminuição do número de alunos por sala, projetos de mediação de conflitos e outras ações integradoras, abertas à comunidade. Salientaram, ainda, que até 2014 era comum a depredação do prédio escolar, mas que essa não é mais a realidade da instituição, pois, segundo seus relatos,

hoje, a comunidade escolar (interna e externa) busca preservar o espaço físico e o ambiente agradável da escola. Até mesmo os alunos egressos prestam serviços voluntários, que vão desde pequenos reparos até a realização de atividades com os alunos da escola (aulas de dança, por exemplo).

Vale registrarmos que essa escola foi a que contou com mais professores indicados para esta pesquisa. A coordenadora do CEFOR nos informou que vários docentes dessa unidade já atuaram no Centro de Formação de Educadores da SME de SJRP/SP e outros foram convidados, mas não aceitaram.

2.1.1.2 O currículo oficial do Estado de São Paulo e a Proposta Pedagógica da escola E5

A escola estadual E5, vinculada à Secretaria Estadual de São Paulo, localiza-se no bairro B2 e atende aproximadamente quatrocentos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. As aulas ocorrem em períodos parciais, diurnos, vespertinos e noturnos.

Segundo relato dos gestores das duas escolas estaduais pesquisadas, a proposta pedagógica é elaborada em conformidade com o currículo oficial do estado de São Paulo e com as orientações específicas da Diretoria de Ensino Região de SJRP.

O currículo oficial a que se referem se trata do currículo base desenvolvido pela Secretaria Estadual de São Paulo a partir de 2008. São documentos constituídos de orientações sobre a base comum de conhecimentos e competências e que devem ser seguidas por gestores e professores da rede estadual atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2011).

A Secretaria Estadual e a Coordenadoria de Gestão de Educação Básica acreditam que a medida permite que as unidades escolares funcionem, de fato, como uma rede articulada e pautada nos mesmos objetivos. Além disso, o apoio ao trabalho docente reverte em melhorias na qualidade das aprendizagens dos alunos (SÃO PAULO, 2011).

Sobre a estrutura e o desenvolvimento desse programa, há um documento norteador que

[...] apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares. (SÃO PAULO, 2011, p. 9).

Além desse documento norteador,

[...] há um segundo conjunto de documentos, com orientações para a gestão do Currículo na escola. Intitulado Caderno do Gestor, dirige-se especialmente às unidades escolares e aos professores coordenadores, diretores, professores coordenadores das oficinas pedagógicas e supervisores. Esse material não trata da gestão curricular em geral, mas tem a finalidade específica de apoiar o gestor para que ele seja um líder capaz de estimular e orientar a implementação do Currículo nas escolas públicas estaduais de São Paulo. (SÃO PAULO, 2011, p. 10).

Segundo o documento norteador, aos gestores, há inúmeros programas e materiais para estudo sobre o tema gestão, o que permite o apoio ao trabalho dessas equipes.

Em relação ao trabalho da gestão,

O ponto mais importante desse segundo conjunto de documentos é garantir que a Proposta Pedagógica, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas no Currículo. Espera-se também que a aprendizagem resulte da coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, os documentos reforçam e sugerem orientações e estratégias para a formação continuada dos professores. (SÃO PAULO, 2011, p. 10).

Por fim,

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferece também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2011, p. 10).

O documento oficial afirma que o desenvolvimento dessa base curricular foi um processo que

[...] partiu dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria da Educação tomou assim duas iniciativas complementares. A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. (SÃO PAULO, 2011, p. 10).

Referente à Proposta Pedagógica da escola E5 – documento interno produzido pela equipe escolar – afirma que o trabalho desenvolvido é pautado na Pedagogia centrada na pessoa do educando, preparando-o para a vida em sociedade, valendo-se de uma perspectiva humanitária (PROPOSTA PEDAGÓGICA, E5, 2014).

Segundo a Proposta Pedagógica, a escola utiliza os resultados das avaliações externas como diagnóstico para o replanejamento das ações escolares. Além disso, os professores realizam avaliações do desempenho dos alunos em suas respectivas disciplinas e, bimestralmente, atribuem um conceito para cada educando baseado em vários instrumentos avaliativos, como, por exemplo: realização de provas escritas referentes aos conteúdos estudados, trabalhos em grupo, trabalhos individuais e participação nas aulas.

O documento escolar expõe que, nos últimos anos, a unidade conseguiu atingir um nível de excelência no que se refere ao ensino e à aprendizagem, em virtude do trabalho coletivo, onde todos os integrantes tentam partilhar de uma mesma postura garantindo assim um maior êxito em suas metas (PROPOSTA PEDAGÓGICA, E5, 2014).

Diante dessa declaração, recorreremos aos resultados do IDEB da escola, expressos no Quadro 13, uma vez que a Proposta Pedagógica afirma que o diagnóstico da aprendizagem é baseado principalmente nos resultados das avaliações externas.

Quadro 13 - IDEB – Escola E5 - 9º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado			Metas Projetadas					
Escola	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
E5	4.2	3.7	4.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

Antes de tecermos qualquer análise sobre os indicadores supracitados, vale observar o Quadro 14, que apresenta o IDEB estadual referente à mesma etapa educacional avaliada.

Quadro 14 - IDEB – Estadual - 9º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado			Metas Projetadas				
2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
4.3	4.4	4.7	4.2	4.6	5.0	5.3	5.5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

Observando-se o IDEB da escola E5 para o 9º ano do Ensino Fundamental, notamos que houve retrocesso nos indicadores de 2013 e um discreto avanço em 2015, quando a escola conseguiu alcançar a meta projetada pelo MEC, o que não havia ocorrido em 2013.

No entanto, nessa etapa educacional, os resultados ficaram abaixo dos resultados obtidos pelas médias estaduais, que também permaneceram abaixo das metas projetadas pelo MEC para a rede estadual, tanto em 2013 como em 2015.

A Proposta Pedagógica da escola E5 não descreve as justificativas para a afirmação de que a unidade oferece, atualmente, um ensino de excelência, nem mesmo define esse conceito. Faz várias menções às avaliações externas, considerando-as como principal instrumento de avaliação escolar, o que nos levaria a inferir que a afirmação mencionada se deve ao fato de a escola ter alcançado a meta estabelecida no último período avaliado, no entanto, o documento analisado tem data de 2014, período em que o indicador estava abaixo da meta.

O documento registra como principais aspectos dificultadores do avanço dos resultados escolares: a ausência de uso das tecnologias por parte de alguns professores, a falta de interesse dos alunos pelas aulas e a fragilidade da equipe escolar diante da demanda social. Para esses casos, são estabelecidos como ações: o incentivo ao uso e à capacitação profissional para o uso das novas tecnologias; o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem escolar; a oferta de recuperação e o reforço aos alunos com dificuldades de aprendizagem e apoio; o fortalecimento do trabalho coletivo.

Uma síntese das análises possíveis da Proposta Pedagógica da escola E5 permite-nos destacar os seguintes indícios de desarticulação entre o objetivo central declarado e as ações apresentadas:

- O processo de ensino e aprendizagem é pautado nos resultados almejados pelo sistema de ensino e não no desenvolvimento de cada aluno.
- Se o trabalho escolar visa ao preparo do aluno para a vida em sociedade, conforme é apresentado na Proposta Pedagógica escolar, há ausência de atividades (pelo menos no documento) que possibilitem a reflexão e a experiência de integração social dos e entre os alunos. São descritas somente ações que visam à melhora do desempenho dos alunos em relação aos conteúdos das disciplinas.
- As ações apresentadas como propostas para a evolução do desempenho dos alunos são generalizadas, vagas e, conseqüentemente, inconsistentes para os fins almejados. Há

ausência de descrição de ações que viabilizem a articulação/integração da escola com a comunidade local.

- Há um contrassenso na declaração referente à visão da escola quanto à avaliação dos alunos. Diz-se que: *a avaliação será ‘aplicada’ de forma contínua e com base na observação multidimensional dos alunos*. O termo “aplicada” não confirma as afirmações subsequentes, o que gera dúvida quanto aos princípios norteadores da concepção e da prática de avaliação.

2.1.3 Bairro B3 e as escolas E3, E4 e E6: características socioeconômicas, culturais e educacionais

O bairro B3 está localizado no extremo sul do município de São José do Rio Preto e nele estão localizadas as escolas E3, E4 e E6.

De acordo com os Planos Escolares das escolas E3 e E4, o bairro está em desenvolvimento e vem se expandindo progressivamente nos últimos anos. Existem várias construções novas que confirmam essa ampliação. Há um número elevado de condomínios residenciais (de classes médias e médias altas) construídos e em construção em volta do bairro, o que tem contribuído para a ampliação do comércio local.

Quanto à infraestrutura, há pavimentação asfáltica, serviço de água e esgoto, rede de energia elétrica, rede de telefonia, correio, coleta de lixo e transporte coletivo.

Referente à economia da população local, o bairro é composto por pequenos comércios, como lojas de roupas e de calçados, padarias, mercados, mercearias, correios e postos de gasolina.

Quanto à saúde, o bairro possui uma Unidade Básica de Saúde (UBS) que consegue atender a demanda da população local para atendimentos simples. Para atendimentos emergenciais, a população tem que se deslocar até a UPA mais próxima, que fica no bairro vizinho e tem acesso fácil e rápido, pois conta com várias linhas de ônibus durante todo o dia.

Quanto à cultura, ao lazer e ao esporte, o bairro conta com uma praça, sendo também possível o deslocamento às praças dos bairros vizinhos. Há um Complexo Educacional²⁶ que

²⁶ Complexo Educacional reúne escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e um núcleo com complexo poliesportivo. Após as 16h, diariamente, e aos finais de semana, das 8h às 17h, o núcleo é aberto à comunidade para a utilização do ginásio poliesportivo, das piscinas e das salas, onde funcionam diversos projetos e oficinas. Nesses momentos (extraescolares), um morador do bairro e os profissionais parceiros/voluntários ficam responsáveis pela utilização do espaço (PLANO ESCOLAR, E3. 2016).

oferece à população a possibilidade de utilizar o espaço para a prática de esportes, aulas de idiomas, de Artes, dança, pintura e alfabetização de adultos (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

2.1.3.1 Proposta Pedagógica da escola E3

A escola municipal E3 foi inaugurada há pouco mais de cinco anos. Atende em média 180 crianças de Educação Infantil, que ficam na escola o dia todo, pois não há oferta de ensino, nesta unidade, em períodos parciais. Ou seja, a escola funciona de acordo com a proposta de educação em tempo integral, em que os alunos permanecem na unidade escolar por um período diário superior a sete horas. No caso da E3 as atividades escolares são iniciadas às 7h e encerradas às 17h (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

A Proposta Pedagógica dessa escola informa que a unidade escolar tem como objetivo principal: desenvolver a criança nos aspectos cognitivo, afetivo, social e físico. Todos esses aspectos são enfatizados igualmente, uma vez que buscam o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Esse objetivo é norteado por alguns princípios, constantes no Plano Escolar da E3. A saber:

- **Diversidade:** nosso grande desafio está em conceber uma escola que ensine a todos, enfatizando os processos de individualização e singularidade.
- **Sustentabilidade e Participação:** a escola deve estabelecer vínculos com os pais, professores, gestores e funcionários, em todas as oportunidades sem precisar seguir um cronograma repleto de datas para esta aproximação.
- **Indissociabilidade entre Educar e Cuidar:** aspectos inerentes à Educação Infantil – saúde, afeto, segurança, interação, alimentação, estimulação, brincadeira, entre outros devem integrar o cuidar/educar de forma dinâmica em todos os momentos.
- **Ludicidade e Brincadeira:** toda criança precisa brincar, faz parte do crescimento. Brincar em suas diversas formas, desde sua prática pela livre escolha até como uma atividade dirigida, favorecendo o desenvolvimento físico, motor, social e afetivo da criança.
- **Estética como Experiência Individual e Coletiva:** é preciso projetar ações educacionais que incluam as necessidades de segurança, proteção e pertencimento quanto à liberdade, beleza e autonomia.

Na Proposta Pedagógica da escola E3 é notória a preocupação da equipe, talvez dos gestores, com a formação profissional. Em várias partes do documento constam como ações o desenvolvimento da formação continuada do corpo docente e da equipe de apoio escolar.

Segundo esse Plano Escolar, a Proposta Pedagógica da E3 tem como base teórica a obra de Piaget, sendo que Vygotsky é mencionado também, porém com menos frequência.

Sobre a concepção de educação constante no Plano Escolar, afirma-se que,

Sob a ótica da Epistemologia Genética de Jean Piaget, o conhecimento é construído por meio das trocas do sujeito com o meio em que vive, ou seja, dessa interação com o meio físico e social resulta o avanço na construção da inteligência. Considera-se que as crianças constroem seu próprio conhecimento participando dele de maneira ativa e usando seus esquemas mentais a cada etapa do desenvolvimento. Desse modo, podemos inferir que quanto mais rico e desafiador for esse meio, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que um ambiente enriquecedor poderá proporcionar inúmeras descobertas e criações pelos educandos. (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

Referente à concepção de ensino e aprendizagem, segundo o Plano Escolar, a equipe parte do seguinte pressuposto:

Todas as crianças são capazes de aprender, mesmo que tenham algum tipo de necessidade educativa especial. Desse modo, o que diferencia são as formas de aprender e o ritmo de cada ser humano. O papel do educador é fundamental nesse processo, pois parte-se do princípio que o sujeito constrói seus conhecimentos a partir das trocas que faz com o meio (Piaget, 1973), na escola é o educador o responsável pela criação de situações de aprendizagem ricas no sentido desafiador e que estejam de acordo com o desenvolvimento de cada faixa etária. Destaca-se ainda a importância de um trabalho com aprendizagens que sejam realmente significativas para as crianças, ou seja, aprendizagens que possibilitem à criança fazer relações com aquilo que acontece fora da escola, podendo utilizar seus conhecimentos aprendidos na escola no momento em que precisar dos mesmos fora do ambiente escolar. É importante também destacar o papel da motivação intrínseca, ou seja, a motivação que deve partir de dentro do próprio educando para aprender, a vontade e o desejo em aprender cada vez mais. (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

Ainda segundo o documento, com base nos objetivos e na visão escolar, o trabalho desenvolvido pela escola E3 busca promover:

os cuidados essenciais de sobrevivência da faixa etária com a qual lidamos e à socialização das crianças, a fim de que sejam adultos comprometidos e responsáveis com a sociedade da qual fazem parte, aos direitos, às brincadeiras e ao pensar, o acesso a bens socioculturais, propiciando-lhes a informação necessária à formação pessoal e profissional desses seres em desenvolvimento. (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

Os conteúdos desenvolvidos no trabalho da escola, segundo consta, seguem as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da SME e devem estar em consonância com as práticas sociais da realidade da criança, com o intuito de promover a integração necessária entre a escola e a sociedade, a fim de que se estabeleça um maior compromisso social, intelectual e cultural entre o indivíduo e o meio em que ele vive (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

Ainda sobre os conteúdos, são divididos em eixos de ensino, conforme o Referencial Curricular da Educação Infantil. Com base nas necessidades e na realidade escolar, os eixos estão assim divididos:

- Manhã: linguagem oral e escrita, matemática e movimento.
- Tarde: natureza e sociedade, música e artes visuais.

Vale ressaltar que os alunos ficam em período integral, porém contam com professores diferentes, ou seja, no período da manhã ficam com um professor e no período da tarde com outro. Todavia, embora os eixos sejam divididos, a proposta é que os docentes de ambos os períodos trabalhem de forma integrada (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

Quanto à metodologia e às estratégias de ensino, há uma divisão das atividades realizadas nessa instituição escolar: atividades permanentes, atividades independentes, atividades coletivas, atividades diversificadas, atividades de área externa e projetos.

As atividades permanentes representam as atividades que acontecem com constância, muitas vezes, diariamente. As atividades independentes acontecem individualmente ou em pequenos grupos, quando as crianças não necessitam da ajuda constante da professora, que deve, nesse momento, apenas observá-las, para interferir de maneira adequada em um outro momento qualquer. Essas atividades objetivam o desenvolvimento da autonomia da criança, assim como da responsabilidade e da iniciativa. As atividades coletivas acontecem em momentos diários também, quando as crianças escolhem dentre um leque de opções as atividades que desejam realizar em sala de aula; essas atividades possibilitam uma experiência de vida democrática, quando podem escolher as atividades em que educadores e crianças podem opinar nesses momentos sobre diversas atividades e suas visões sobre elas. As atividades diversificadas constituem momentos em que as crianças podem escolher livremente diferentes atividades a serem realizadas ao mesmo tempo no mesmo espaço de convívio, por exemplo, na sala de aula. O educador, durante a realização dessa atividade, intervém de maneira adequada, de forma a questionar o que estão e como estão realizando. As atividades de área externa apenas representam um outro espaço para a realização das atividades; nesse local, podem acontecer atividades permanentes, independentes, coletivas e diversificadas, dependendo do objetivo proposto. Elas também se constituem como atividades permanentes, que devem acontecer diariamente, em períodos diversificados de tempo, ao longo da semana. (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

Referente à avaliação do trabalho escolar, é destacado que esse processo ocorre continuamente e não tem a intensão de promover ou classificar os alunos. O desenvolvimento da aprendizagem deve ser baseado na observação constante do professor e o registro deve ser documentado por meio de relatórios escritos, filmagens e fotografias (PLANO ESCOLAR, E3, 2016).

O Plano Escolar da unidade E3 é extenso, repleto de conteúdo teórico e documental, mas há poucas indicações de ações concretas desenvolvidas. Expressa que a perspectiva da escola se baseia no desenvolvimento da cidadania, do convívio com o outro, da solidariedade e do livre arbítrio. Porém, analisando a rotina escolar de cada fase, observamos a preocupação preponderante com o desenvolvimento dos conteúdos e com as ações constantes nos referenciais teóricos e documentais.

Não há indicações, no Plano Escolar, de ações variadas que visem à integração da escola com a comunidade. Registra-se as reuniões (de pais e dos Conselhos de Escola e APM) constantes no calendário escolar.

2.1.3.2 Proposta Pedagógica da escola E4

A escola municipal E4 foi inaugurada em 2011, tendo como proposta a oferta de educação em tempo integral, com a jornada diária de permanência dos alunos na escola superior a sete horas.

A unidade conta com aproximadamente 370 alunos, que estão matriculados do primeiro ao sétimo ano do Ensino Fundamental. O horário de atividades escolares ocorre ininterruptamente da seguinte forma: cinquenta por cento dos alunos estudam os conteúdos da base curricular comum no período da manhã, das 7h às 12h, e das 12h às 16h participam de Atividades Educativas Complementares (parte diversificada do currículo). Os outros cinquenta por cento dos alunos realizam as atividades escolares no período inverso, dando entrada às 8h e encerrando as atividades às 17h.

Na parte introdutória do documento, afirma-se que essa escola é resultado dos anseios de melhorias e da expectativa de uma condição mais digna e justa da comunidade local (PLANO ESCOLAR, E4, 2016). O documento assevera, ainda, que

a escola adquire o papel de protagonista na formação da identidade desta comunidade no momento em que traz para o seu seio a possibilidade de um projeto educativo

inovador, que amplia as perspectivas de inclusão social e torna palpáveis os valores de uma educação institucional de qualidade para todos. (PLANO ESCOLAR, E4, 2016).

Desta forma, tem-se que o objetivo desta Instituição Educativa é consolidar a educação integral, formar o ser humano pleno, melhorar a aprendizagem e a formação humana e favorecer a construção da identidade desta comunidade por meio de ações que promovam transformações e melhorias em suas condições de vida (PLANO ESCOLAR, E4, 2016).

Consta, igualmente, que o trabalho escolar está fundamentado em três aspectos norteadores: visão de futuro, missão e objetivos estratégicos.

Sobre a questão concernente à visão de futuro, a escola pretende “consolidar a gestão democrática e construir uma escola que seja referência na promoção da Educação Integral” (PLANO ESCOLAR, E4, 2016).

Quanto à missão almejada: Formar cidadãos críticos, solidários, competentes, autônomos e ativos na comunidade e no espaço escolar, entendendo a escola como um espaço de convivência social, de exercício da cidadania e de humanidade (PLANO ESCOLAR, E4, 2016).

Para tanto, são estabelecidos os seguintes objetivos estratégicos:

- Potencializar a utilização e disponibilização dos recursos humanos, materiais e pedagógicos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos, favorecendo a construção do conhecimento nas diversas situações de vivência escolar, compreendendo a escola enquanto espaço de relações sociais reais.
- Incentivar e oportunizar a participação da família e da comunidade na consolidação da proposta pedagógica, na valorização do espaço escolar, na necessidade do desenvolvimento do senso de responsabilidade e do estabelecimento de normas e regras para uma convivência sadia, de modo a favorecer a formação das crianças.
- Garantir um ambiente de respeito entre todos e favorecer a valorização do ambiente escolar, incentivando ações de preservação e enriquecimento da escola e da vida escolar. Desta forma, compartilhar o conhecimento, planejar ações de intervenção na realidade escolar e contribuir na realização de atividades da escola fazem parte do cotidiano do aluno. (PLANO ESCOLAR, E4, 2016).

O documento destaca a importância da participação dos pais na vida escolar dos alunos. Menciona o incentivo dos mesmos nos órgãos colegiados da escola e declara que:

[...] em geral, os pais são participativos, embora a presença na escola seja dificultada pela jornada de trabalho deles, já que muitos trabalham ou moram longe da unidade de ensino [...] Para atender os alunos que moram distantes é oferecido transporte escolar e os pais desses são menos presentes na vida escolar de seus filhos. (PLANO ESCOLAR, E4, 2016).

Observamos com frequência, no texto, a atenção dada à questão da integração da escola com a comunidade e também do incentivo à participação dos alunos em atividades desenvolvidas nos períodos extraescolares.

O referido plano destaca que são oferecidas à comunidade local diversas atividades desenvolvidas após o horário de aulas durante a semana (entre 17h e 22h) e aos finais de semana (das 8h às 17h). Essas atividades são realizadas no Complexo Educacional, que pertence à mesma área de construção da escola, sendo um amplo espaço físico composto por salas, pátio, ginásio poliesportivo, uma quadra sem cobertura e duas piscinas (PLANO ESCOLAR, E4, 2016).

Há possibilidade de agendamento para a prática de esportes (como, por exemplo: vôlei e futsal) e inscrição na aulas/oficinas oferecidas (como por exemplo: artesanato, dança, entre outros) e utilização das piscinas, porém nesse caso é necessária a presença de um salva-vidas e de um profissional da área da saúde como responsável pela segurança dos usuários (PLANO ESCOLAR, E4, 2016).

Com vistas aos objetivos expostos, o Plano Escolar registra a importância do trabalho por projetos, pois essa medida pode promover a articulação entre as turmas e favorecer a construção de ambiente de convivência saudável e de aprendizagem coletivo-colaborativa. O eixo temático norteador definido para o ano de 2016 foi: “Escola: espaço de vida, convivência e construção do conhecimento”.

Dentro dessa perspectiva, notamos que a equipe escolar planejou quatro projetos a serem desenvolvidos por toda a escola durante o ano letivo, os quais encontram-se descritos a seguir, conforme o Plano Escolar.

1. ASSEMBLÉIAS ESCOLARES

Com o objetivo principal de promover a reflexão e a discussão coletiva sobre a importância da escola e resolver conflitos internos, foi adotada a prática de assembleias. Considerando que a sala de aula e o ambiente escolar como um todo estão permeados de conflitos, em razão das diversidades de ideias e de culturas, acredita-se “que nossas maiores armas sempre serão o diálogo e a reflexão, mostrar para o outro o que pensamos e o que sentimos, pode resolver ou amenizar embates e abrir caminhos para soluções”. Além disso, é dever da escola e direito do aluno ser acolhido e aprender a acolher, ser respeitado e aprender

a respeitar, por isso, acredita-se que o espaço das assembleias é privilegiado, na medida em que promove e garante um momento de reflexão e diálogo dentro da escola.

Para o desenvolvimento do projeto, foram estabelecidas as seguintes ações:

- Análise e reflexão com base em de diferentes textos que tratam do tema assembleia, inclusive notícias de escolas que adotam essa estratégia para a busca de soluções e melhor convívio.
- Assembleias semanais em todas as salas, inicialmente acompanhadas pelo professor responsável pela turma.
- Eleição de representantes de sala para compor a assembleia entre salas.
- Assembleia entre salas quinzenais, sendo que nessas assembleias são tratadas questões gerais e para as quais o grupo traz propostas e sugestões.
- Aplicação e monitoramento das soluções propostas pelas assembleias.
- Assembleias mensais com o grupo de professores.
- Análise e reflexão acerca de todo o processo pela equipe pedagógica e pelos representantes de turma, podendo ser estendida para os colegiados.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ESCOLA SUSTENTÁVEL

Segundo o plano, o projeto foi desenvolvido para despertar como prática política e social nos alunos, familiares e comunidade escolar, atitudes, competências e habilidades voltadas para a conservação e recuperação do meio ambiente. Ainda, promover transformações de hábitos necessários à reorganização dessas relações para uma vida com qualidade e sustentabilidade. A adesão pelo projeto é justificada por sua importância social e exigências legislativas educacionais tais como: Lei Municipal de Educação Ambiental nº 10.181/08, Resolução CNE nº 05/2009, entre outras.

As ações projetadas para esse projeto foram:

- Palestras com os pais e com os alunos sobre a realidade ambiental e os hábitos de preservação do ambiente.
- Orientação aos professores em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – para o desenvolvimento de projetos e ações que visem à transformação do ambiente.
- Visita ao Bosque Municipal com exploração do tema biodiversidade.

- Passeios pelo bairro e cidade com exploração da percepção sobre a relação da comunidade com o meio ambiente.
- Visita ao Parque Ecológico visando à sensibilização e à construção de valores e atitudes para uma sociedade sustentável.
- Vivências interdisciplinares proporcionadas pelos estudos, pesquisas e apresentação de trabalhos em feira ambiental, considerando a comunidade local, o mundo e os diversos conhecimentos disciplinares.
- Pesquisas (de campo, internet, livros e outros) com enfoque no conhecimento do mundo físico e social e possíveis transformações do ambiente.
- Exposição e divulgação dos conhecimentos construídos em murais.
- Criação de polo de coleta de óleo na escola.
- Trabalhar, na prática, as questões de lixo mínimo, esgoto tratado, uso de água potável, recuperação de mata ciliar, arborização urbana.
- Favorecer a reutilização e reaproveitamento de materiais e sucatas para produzir artesanato.

3. PROJETO SACOLA LITERÁRIA

Segundo o Plano Escolar, esse projeto foi desenvolvido especialmente para despertar nos alunos o gosto pela leitura e garantir que eles consigam ler e entender diversos tipos de texto. O projeto concebe a leitura como prática social, que pode ser ensinada em situações em que os alunos, a comunidade escolar e a família participem, comentando o que foi lido, levantando e explicitando hipóteses, debatendo ideias. “Manusear os livros, gibis, revistas dispostos numa sacola, escolher um deles e dirigir-se à poltrona mais próxima ou até mesmo sentar-se no chão”. Utilizar a biblioteca, a sala de aula, a sala de casa e ir a livrarias, como leitores assíduos constituem parte dos objetivos deste projeto. Além de despertar o prazer pela leitura o presente projeto procura aproximar os alunos de diferentes gêneros textuais, criar situações em que possam atuar como leitores, abrir espaço para demonstrarem suas impressões, como também auxiliar na alfabetização.

As ações projetadas para esse projeto são:

- Entrega da Sacola Literária para os alunos, semanalmente pelo professor da sala do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e pelo professor de Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais.
- Serão entregues três sacolas literárias por sala.

- Respeitar as datas de entrega e devolução. Na devolução da Sacola Literária o aluno deverá trazer junto ao bolso da sacola uma carta para o próximo leitor com suas considerações sobre o que leu, impressões, releituras. Os professores das salas e de Língua Portuguesa serão os responsáveis na orientação desta tipologia textual.
- Os professores deverão incentivar os alunos na leitura e escrita, como também nas socializações de suas produções que poderá culminar em publicações e apresentações.

4. UM JORNAL PARA NOSSA ESCOLA

Por reconhecer que os jornais estão presentes no cotidiano social e são fontes de informação, lazer e entretenimento, a equipe escolar planejou coletivamente o presente projeto. Acredita-se que, por meio dessa ação, a escola poderá contribuir para que os alunos se tornem pessoas críticas, bem informadas e conhecedoras das diferentes realidades sociais. Além disso, as atividades podem estimular a expressão da escrita e ampliar a capacidade de interpretação da leitura.

Ações e etapas do trabalho:

- Analisar diferentes tipos de jornais e perceber como estão divididos os cadernos, as páginas, as sessões, os gêneros.
- Definir junto com a sala como será o jornal quanto ao formato, os cadernos e os gêneros.
- Dividir as equipes responsáveis por cada sessão do jornal.
- Sugerir nomes para o jornal da escola e passar nas salas para que todos os alunos possam votar e ajudar a escolher o nome.
- Pesquisar e analisar os gêneros escolhidos pelos alunos e que formarão parte do jornal.
- Escrita dos textos, revisão e retificação.
- Impressão e distribuição.
- Visitar a redação de um jornal local, observar e aprender como se organiza um jornal.

No tocante aos resultados de aprendizagem, consultamos os indicadores do IDEB dessa escola, conforme apresenta o Quadro 15.

Quadro 15 - IDEB – Escola E4 - 5º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado				Metas Projetadas				
Escola	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
E4		4.8	6.5			5.0	5.3	5.6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

Obs.: Não há metas projetadas nesta escola para o ano de 2013, pois não participou da Avaliação de 2012.

Observando os indicadores acima e considerando os dados de 2013, observamos que a escola apresentou significativo avanço nos resultados alcançados em 2015. Embora permaneça abaixo da média municipal, que em 2015 foi 6.7, superou a meta projetada pelo MEC, que foi 5.0.

A Proposta Pedagógica constante no Plano Escolar da unidade E4 apresenta, em todo o texto, a atenção voltada ao desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. Notamos a busca pela incorporação da prática dialógica com os alunos e com a comunidade local. A ênfase reside em ações voltadas para os alunos.

Ressaltamos, ainda, que há pouca referência quanto à questão da formação profissional docente e do desenvolvimento de diálogo com os professores. Talvez esse tenha sido um dos motivos de vários professores terem recusado o convite para a participação nesta pesquisa.

2.1.3.3 Proposta Pedagógica da escola E6

A escola E6 é a outra unidade pesquisada vinculada à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Está localizada no bairro B3 e oferece o ensino aos alunos dos Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

Na Proposta Pedagógica escolar não consta informações referentes ao número de alunos matriculados na unidade, consta a descrição de que há doze salas de aula, sendo oito de Ensino Fundamental – Anos Finais e quatro de Ensino Médio, com períodos de aula parciais, diurnos e vespertinos.

Conforme mencionamos anteriormente, as escolas do sistema estadual de ensino elaboram as suas Propostas Pedagógicas em consonância com o currículo oficial da respectiva Secretaria de Educação.

Sobre a Proposta Pedagógica da escola E6, expõe-se que o documento foi elaborado coletivamente, de acordo com os princípios da gestão democrática, e em conformidade com as diretrizes e legislações educacionais (PROPOSTA PEDAGÓGICA, E6, 2015).

O texto é iniciado com as seguintes declarações:

Sabe-se que a humanidade vive um momento acelerado e com muitas mudanças na sociedade, não podendo a ação educativa ficar estagnada. Cientes disso, projetamos um ensino voltado para o desenvolvimento do indivíduo na sua totalidade. Contudo, devido as grandes mudanças do mundo e da própria educação, percebemos que o compromisso do alunado e até mesmo do grupo vem sofrendo mudanças, causando alterações no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, E6, 2015).

Em seguida, o documento declara que mediante esta realidade a ação didático-pedagógica dessa escola terá por objetivo promover mudanças de paradigmas, rever posturas, replanejar as práticas da equipe escolar e melhorar o nível do ensino (PROPOSTA PEDAGÓGICA, E6, 2015).

Com vistas aos objetivos, são estabelecidas as seguintes ações:

- Elevação no desenvolvimento do ensino e aprendizagem por meio de aulas articuladas de acordo com a proposta pedagógica e o currículo.
- Oferecer apoio ao corpo docente na contextualização e adequação do currículo de acordo com as necessidades do ensino e aprendizagem.
- Conscientizar a equipe escolar de que todos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
- Incentivar o intercâmbio entre as áreas do conhecimento para promover a interdisciplinaridade. (PROPOSTA PEDAGÓGICA, E6, 2015).

A Proposta Pedagógica afirma que, entre os aspectos negativos diagnosticados no trabalho escolar, a dificuldade em articular as áreas do conhecimento tem impossibilitado avanços significativos nos resultados da escola. A preocupação predominante, no texto, consiste na ausência de interdisciplinaridade, pois, conforme consta, apesar da proposta escolar seguir as orientações do currículo oficial do estado de São Paulo, os professores têm dificuldade em articular os conteúdos de suas disciplinas com as de outras áreas.

Referente à concepção e às ações voltadas à avaliação do processo educativo, observamos que o discurso está ancorado em teorias e em documentos oficiais. Há a declaração de que a avaliação é vista pela equipe como um processo diagnóstico e que ocorre de forma processual e contínua, numa perspectiva formativa (PROPOSTA PEDAGÓGICA, E6, 2015).

No sucinto texto desta Proposta Pedagógica, observamos que a falta de integração entre a equipe, entre as concepções da escola e as normas curriculares do sistema, têm inviabilizado a produção coletiva do projeto educativo.

Lendo a Proposta Pedagógica e analisando os relatos dos professores dessa escola, percebemos a existência de reflexão crítica sobre o sistema de ensino, porém, ao que tudo indica, isso ocorre de forma isolada. Percebemos um ressentimento presente em relação às reais funções da escola e à função exercida na realidade.

Observamos, com frequência, no documento, a preocupação em justificar os resultados obtidos nas aprendizagens dos alunos. Em análise aos resultados do IDEB, como mostra o Quadro 16, é possível compreender o motivo dessa inquietação.

Quadro 16 - IDEB – Escola E6 - 9º ano do Ensino Fundamental

IDBE observado				Metas Projetadas				
Escola	2011	2013	2015	2011	2013	2015	2017	2019
E6	4.9	4.7	4.8	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do INEP.

Observando esses indicadores, notamos que, em 2013, houve uma queda no resultado da escola E6 em relação ao ano de 2011. Ao passo que, em 2015, apresentou desempenho melhor em comparação ao período anterior e obteve melhor resultado para essa etapa educacional em relação à média estadual (4.4 em 2013 e 4.7 em 2015). No entanto, apesar do avanço, a referida escola não conseguiu atingir as metas projetadas pelo MEC nos dois períodos (2013 e 2015).

Uma análise sucinta das Propostas Pedagógicas das escolas pesquisadas nos possibilita pensar sobre a função da educação escolar nas escolas públicas brasileiras.

Vimos que, tanto no contexto municipal como no estadual, há diretrizes institucionais, curriculares, atitudinais, entre outros, que regulam e controlam a autonomia da escola no desenvolvimento do projeto educativo.

No caso do sistema municipal, percebemos que a autonomia para o desenvolvimento de projetos articulados à comunidade local é maior. Ao que parece, ações que incentivem à educação popular são mais frequentes nesse segmento da gestão educacional. O que nos leva a constatar, entre outras coisas, que o processo de municipalização, decorrente dos dispositivos de descentralização, refletiu, neste caso, positivamente na questão da elaboração do trabalho escolar voltado às especificidades de cada escola.

Entretanto, é fato que a produção da Proposta Pedagógica da escola, e suas práticas, está atrelada à concepção que a equipe escolar tem a respeito da função central da escola, especialmente no setor público. A análise desses documentos, elaborados pelas escolas vinculadas a este estudo, possibilitou-nos a percepção de que as motivações, as concepções dos profissionais da educação estão refletidas no material teórico produzido pelas respectivas equipes.

As Propostas Pedagógicas constantes no Plano Escolar das escolas E1 e E2 confirmam claramente a observação acima. A escola E2 assume a função política de promover a participação popular, empreendendo esforços para incentivar os alunos a participarem das atividades desenvolvidas fora dos horários regulares de aulas e busca otimizar a participação da comunidade local nas atividades educativas, culturais, esportivas, realizadas no espaço

escolar; em contrapartida, a escola E1 se posiciona contrariamente às reivindicações dos pais dos alunos quanto à possibilidade de ampliação das atividades escolares. Conforme consta no Plano Escolar da E1, a atitude de apelo dos pais quanto à oferta de educação em tempo integral é considerada, pela equipe escolar, como desvalorização do papel real da escola que, segundo o documento, *é o de ensinar e não de prestar assistência social*.

De fato, defendemos aqui o desenvolvimento da educação crítico-libertadora e isso significa recusa ao assistencialismo, que foi abordado por Paulo Freire como prática que deforma o homem, que “domestica” o homem. Todavia, entre as formas mais comuns de a escola assumir o caráter assistencializador está a prática de transferência de conteúdos, na qual o aluno é silenciado, em que não há a oportunidade de sua participação, nem dos seus pais, no desenvolvimento da gestão escolar (FREIRE, 2003).

Recorremos a Di Giorgi (2004, p. 138) para reiterar que:

[...] a escola deve avançar no sentido de ser legitimamente, institucionalmente e no imaginário social uma entidade que cumpra socialmente uma função de dinamizadora cultural e social do seu entorno, e é a partir do cumprimento dessa função mais ampla que ela poderá efetivamente atuar com eficácia no sentido de não apenas instruir, mas educar crianças, jovens, adolescentes e adultos.

Para finalizar esse tópico, esclarecemos que a comparação supramencionada, entre as escolas E1 e E2, deve-se ao fato de que o contexto social de ambas, conforme descrito em seus planos, é muito semelhante, porém as gestões empreendidas são completamente opostas. Valendo-nos desses exemplos, podemos ilustrar dois tipos de concepção que refletem no desenvolvimento da educação promovida pelas escolas. A gestão do trabalho escolar da unidade E1, ao que parece, está centrada no autoritarismo, na concepção conservadora e na prática bancária de educação. O trabalho da escola E2 incorpora em seu projeto educativo as especificidades e necessidades sociais e culturais dos alunos e da comunidade local. Essa postura abre possibilidades para o desenvolvimento de uma educação pautada nos princípios da formação histórico-cultural.

2.2 Análise de documentos: os editais de concurso e as indicações bibliográficas

Como parte da coleta de dados, pesquisamos, junto aos sistemas de ensino vinculados a esta pesquisa, os editais e documentos equivalentes e/ou complementares que tratam dos últimos concursos para o ingresso na carreira do magistério para os cargos de Professor da

Educação Básica I (PEB I), com atuação na Educação Infantil²⁷ e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, e Professor de Educação Básica II (PEB II), docente atuante no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio.

Analizamos os documentos referentes aos concursos supracitados, na busca de informações sobre a presença teórica de Paulo Freire nas bibliografias e sobre o perfil docente priorizado pelos sistemas de ensino em questão.

A busca dos editais se deu por meio dos portais²⁸ pertencentes aos sistemas de ensino em questão.

Quanto ao Sistema Municipal de Ensino de SJRP/SP, localizamos documentos dos concursos para PEB I e PEB II a partir do ano de 2011, e o último concurso ocorreu em 2014.

No caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), foram localizados, no portal, instruções normativas ou instruções especiais para a realização dos concursos para PEB II em 2013 e para PEB I em 2014. Em relação a concursos anteriores, há a informação no portal da SEE, de que foram realizados concursos para PEB II em 2003 e para PEB I em 2005, porém os respectivos editais se encontram indisponíveis para consulta.

Nos próximos subitens apresentamos informações quanto ao perfil priorizado e as indicações bibliográficas constantes nos referidos editais de concursos para os cargos de PEB I e de PEB II dos sistemas de ensino municipal e estadual.

2.2.1 Análise de editais referentes aos concursos para Professor de Educação Básica I e II do Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto/SP

A Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto (PMSJRP) realizou concursos para PEB I e II²⁹ nos anos de 2011, 2013 e 2014.

Nos anos de 2011 e 2014, a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (VUNESP) foi contratada pela PMSJRP para organizar e realizar os concursos. Em 2013, a PMSJRP contou com a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão de São José do Rio Preto (Faperp) para a organização e realização das provas e demais etapas dos concursos públicos.

²⁷ Os editais de concursos para Professor de Educação Infantil aqui analisados se referem somente ao Sistema de Ensino Municipal de São José do Rio Preto.

²⁸ “Portais”, a que o texto se refere, são os sites de internet criados e divulgados pelos sistemas de ensino aqui analisados.

²⁹ Em 2011, foram disponibilizadas vagas para os cargos de PEB II nas seguintes disciplinas: Artes, Ciências, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática. Em 2013, além das disciplinas anteriores, houve vagas para a disciplina de Educação Física. Em 2014, houve possibilidade de ingresso para atuação nas disciplinas anteriores, exceto para Ciências e Educação Física.

Notamos que, nos três períodos, não houve alteração quanto aos requisitos exigidos para provimento dos cargos citados.

Conforme consta no edital 02/2011, o candidato ao cargo de PEB I precisaria preencher os seguintes requisitos:

- Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil ou habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou
- Curso Normal Superior ou
- Magistério em nível médio com habilitação em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, todos os cursos reconhecidos pelo MEC. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011, p. 1).

Para atuar nas disciplinas do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, o PEB II precisaria comprovar habilitação mediante “Licenciatura Plena com habilitação específica ou formação superior em área correspondente com complementação nos termos da legislação vigente, todos os cursos reconhecidos pelo MEC” (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2011, p. 1).

Quanto ao perfil profissional apresentado nos respectivos editais, sobre a descrição detalhada das atividades e tarefas do cargo, verificamos que também não houve alterações de um período para o outro. Os quadros seguintes apresentam informações a esse respeito.

Quadro 17 - Perfil Profissional e descrição das atividades para PEB I e II

Perfil profissional e descrição das atividades – PEB I e II
<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar da elaboração, implementação e avaliação bem como das demais atividades do processo educacional, visando à melhoria da qualidade da educação, em consonância com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação; 2. Elaborar o Plano de Ensino da turma e do componente curricular atentando para as metas e objetivos propostos na Proposta Pedagógica Educação. 3. Elaborar plano de ensino considerando, quando for o caso, as informações obtidas nas avaliações externas e internas que indicam o aproveitamento escolar dos alunos e as metas de aprendizagem indicadas para a Unidade Escolar; 4. Planejar e executar atividades, quando for o caso, de recuperação, reforço e compensação de ausências, de forma a garantir oportunidades de aprendizagem dos educandos. 5. Planejar e ministrar aulas/atividades/disciplinas, registrando os objetivos, atividades e resultados do processo educacional, tendo em vista a efetiva aprendizagem de todos os alunos. 6. Desenvolver, articuladamente com a Equipe Escolar e demais profissionais, atividades pedagógicas compatíveis com os vários espaços de ensino e de aprendizagem existentes na Unidade Educacional, tais como: sala de aula, Laboratório de Informática Educativa, Sala de Apoio à Inclusão biblioteca, parque, áreas externas, salas, refeitório, etc. evitando o confinamento e a limitação das vivências e experiências com o meio ou naqueles identificados e localizados fora do espaço escolar.

7. Articular as experiências dos educandos com o conhecimento organizado, valendo-se de princípios metodológicos, procedimentos didáticos e instrumentos, que possibilitem o pleno aproveitamento das atividades desenvolvidas.
8. Planejar, executar, acompanhar, avaliar e registrar as atividades dos diferentes meios de ensino e aprendizagem numa perspectiva integradora e de trabalho coletivo.
9. Discutir com os alunos e com os pais ou responsáveis às propostas de trabalho da Unidade Educacional, formas de acompanhamento da vida escolar e processo de avaliação dos educandos.
10. Identificar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado.
11. Adequar os procedimentos didáticos e pedagógicos que viabilizem a implementação da Educação Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos.
12. Manter atualizado o registro das ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo.
13. Participar das atividades de formação continuada, oferecidas para o seu aperfeiçoamento, bem como de cursos que possam contribuir para o seu crescimento e atualização profissional.
14. Atuar na implementação dos Programas e Projetos propostos pela SME comprometendo-se com as diretrizes, bem como o alcance das metas de aprendizagem definidas pela Secretaria Municipal de Educação.
15. Participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de recursos financeiros, materiais e humanos da Unidade Educação.
16. Criar condições, oportunidades e meios para garantir às crianças, respeitadas suas especificidades e singularidades, o direito inalienável de serem educados e cuidados de forma indissociada;
17. Planejar, coordenar, executar e avaliar as atividades pedagógicas, de forma a promover:
 - a) desenvolvimento integral da criança, em complementação à ação da família e da comunidade;
 - b) condições de aprendizagens relacionadas à convivência próxima das práticas sociais e culturais nos diversos campos de experiências;
 - c) a prevenção, segurança e proteção do bem estar coletivo das crianças, bem como a sua interação com diferentes parceiros em situações significativas e diversificadas.
18. Adequar os procedimentos didáticos e pedagógicos que viabilizem o atendimento à criança com necessidades educacionais especiais;
19. Desenvolver, articuladamente com os demais profissionais, atividades pedagógicas compatíveis com os espaços de aprendizagens disponíveis na unidade educacional, por meio de situações lúdicas e motivadoras;
20. Respeitar a criança como sujeito do processo educativo, zelando pela sua integridade física e psíquica, preservando sua imagem, identidade, valores, idéias, crenças e objetos pessoais, acolhendo quando fragilizadas por situações adversas, de modo que superem suas dificuldades e seguras;
21. Acompanhar e orientar as crianças durante as refeições, estimulando a aquisição de bons hábitos alimentares, auxiliando as crianças menores na ingestão de alimentos na quantidade e forma adequada, bem como, observado os critérios estabelecidos, oferecer mamadeira aos bebês, tomando o devido cuidado com o regurgito, dentre outros;
22. Organizar e reorganizar os tempos e espaços, os materiais de uso individual e coletivo, o acesso das crianças aos materiais necessários as suas experiências de exploração do mundo, da comunicação expressividade e de conhecimento de si;
23. Participar das reuniões de equipe da Unidade Educacional mantendo o espírito de cooperação e solidariedade entre os funcionários da unidade, a família e a comunidade, sobremaneira nos Horários de Trabalho Pedagógico.
24. Respeitar as especificidades da infância e de cada criança no tocante aos seguintes direitos: ao

sono, à alimentação adequada e à forma como é oferecida, aos cuidados afetivos, de higiene como o direito de brincar, de movimentar-se, de interagir, expressar-se, experimentar, explorar, etc, sendo responsável pelo planejamento, organização, realização e mediação de atividades que contemplem os direitos acima mencionados e que instituições de educação infantil.

25. Ministrando remédios prescritos pelo médico, se solicitado pelos pais.
26. Executar quaisquer outras atividades correlatas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos editais nº 02/2011, nº 01 e nº 02/2013 e nº 02/2014.

Além das atividades apontadas anteriormente, são acrescentadas e descritas atividades específicas aos PEB I, como mostra o Quadro 18.

Quadro 18 - Descrição detalhada de atividades do PEB I

Descrição de atividades específicas para PEB I
<ol style="list-style-type: none"> 1. Atender e responsabilizar-se pela estimulação, cuidado, observação, e orientação às crianças na aquisição de hábitos de higiene, bem como dar atendimento à necessidade de troca de fraldas, banho, escovação de dentes e demais procedimentos relativos à preservação da saúde. 2. Observar o comportamento das crianças durante o período de repouso e no desenvolvimento das atividades diárias, prestando os primeiros socorros, quando necessário e / ou relatando as ocorrências não rotineiras à Direção, para providências subsequentes. 3. Coordenar as Rodas de Conversa privilegiando a voz das crianças para que possam se expressar e aprender a ouvir. 4. Organizar os espaços em ambientes higiênicos, esteticamente cuidados para que ofereçam conforto e segurança e para que propiciem autonomia, socialização e interação entre os grupos compreendendo a escola como um espaço privilegiado de aprendizagem. 5. Organizar as produções das crianças e registros contendo seu percurso: pastas de desenhos, projetos, produções escritas, fotografias, filmagens, etc. 6. Elaborar relatórios, planilhas e outros registros solicitados que contemplem os avanços e conflitos cognitivos das crianças, bem como as soluções encontradas para resolvê-los, dando visibilidade para as aprendizagens infantis. 7. Estudar e registrar sistematicamente seu trabalho com textos escritos, filmagens, fotografias etc., como prática educativa reflexiva e para análise e socialização com a equipe educacional. 8. Acolher as famílias com generosidade estabelecendo laços de confiança e respeito entre as partes; mantendo a comunicação aberta a fim de conhecer melhor as crianças e compartilhar com elas seu dia a dia. 9. Garantir às mães lactantes o direito e estímulo à amamentação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos editais: nº 2/2011, nº 01 e nº 02/2013 e nº 02/2014.

Para realizarem as provas dos concursos vinculados ao Sistema Municipal de Ensino de São José do Rio Preto, os candidatos contam com indicações bibliográficas específicas para os cargos pretendidos.

Os quadros seguintes (19, 20 e 21) apresentam às indicações bibliográficas específicas para o cargo de PEB I.

Quadro 19 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital nº 02/2011 - PEB I

Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) – PEB I – Ano: 2011	
1.	BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. <i>Aprender e Ensinar na Educação Infantil</i> .
2.	BRENELLI, Rosely P. <i>O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas</i> .
3.	CAROLYN, Edward. <i>As cem linguagens da criança</i> .
4.	CARVALHO, Fabio C. A; IVANOFF, Gregorico Bittar. <i>Tecnologias que educam</i> . Ed. Prentice Hall Brasil.
5.	COLL, Cesar. <i>Psicologia da Educação Virtual - Aprender e Ensinar com Tecnologias da Informação e da Comunicação</i> .
6.	CUNHA, Susana R. V. da. <i>Cor, som e movimento</i> –
7.	FREIRE, Madalena. <i>A paixão de conhecer o mundo</i> .
8.	FREIRE, Paulo. <i>A Importância do Ato de Ler</i> – em três artigos que se completam
9.	GUENTHER, Zenita. C. <i>Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão</i> .
10.	HOFFMAN, Jussara. <i>Avaliar para promover: as setas do caminho</i> .
11.	LERNER, Delia. <i>A Matemática na Escola – Aqui e Agora</i> .
12.	LERNER, Delia. <i>Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário</i> .
13.	MANTOAN, Maria Tereza. E. <i>Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?</i>
14.	MOREIRA, Ana A. A.. <i>O espaço do desenho: a educação do educador</i> .
15.	PANIZZA, Mabel et al. <i>Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais</i> .
16.	PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Org.). <i>Didática da Matemática – Reflexões Psicopedagógicas</i> .
17.	PIAGET, Jean W. F. <i>A Linguagem e o Pensamento da Criança</i> . Tradução de Manuel Campos.
18.	PIAGET, Jean W. F. <i>A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema central do desenvolvimento</i> .
19.	POSTMAN, Nei. <i>O desaparecimento da Infância</i> .
20.	RODARI, Gianni. <i>Gramática da Fantasia</i> .
21.	SMOLE, Kátia.; DINIZ, Maria. I.; CÂNDIDO, Patrícia. <i>Resolução de Problemas</i> .
22.	SOARES, Magda. <i>Ler verbo intransitivo</i> . In: PAIVA, Aparecida. (Org.). <i>Literatura e letramento: suporte e interfaces - o jogo do livro</i> .
23.	SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de Leitura</i> .
24.	TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. <i>Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista</i> .
25.	TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. <i>Didática de matemática: como dois e dois: a construção da matemática</i> .
26.	VASCONCELLOS, Celso dos S. <i>Construção do Conhecimento em Sala de aula</i> .
27.	VYGOTSKY, Lev. S. <i>A formação social da mente</i> .
28.	WEISZ, Telma. <i>O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem</i> .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no edital nº 02/2011.

Quadro 20 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital nº 01/2013 – PEB I

Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) – PEB I – Ano: 2013	
1.	ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVIERA, Zilma de Moraes R. de (Org.). <i>Educação Infantil: muitos olhares</i> .
2.	BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. <i>Aprender e Ensinar na Educação Infantil</i> .
3.	BRENELLI, Rosely P. <i>O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas</i> .
4.	CARDOSO, Beatriz (org.); LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ Tereza — Ensinar: tarefa para profissionais.
5.	CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Marcia R. B.. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVIERA, Zilma de M. R. de (Org.). <i>Educação Infantil: Muitos Olhares</i> .
6.	DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício de. <i>Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem</i> .
7.	GUENTHER, Zenita C. <i>Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão</i> .
8.	LERNER, Delia. <i>A Matemática na Escola: Aqui e Agora</i> .
9.	LERNER, Delia. <i>Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário</i> .
10.	LUCKESI, Cipriano C. <i>Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições</i> .
11.	MACEDO, Lino. <i>Ensaio Construtivistas</i> .
12.	MANTOAN, Maria T. E. <i>Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?</i>
13.	MOREIRA, Ana A. A. <i>O espaço do desenho: a educação do educador</i> .
14.	MORETTO, Pedro V. <i>Prova: Um Momento Privilegiado de Estudo, Não um Acerto de Contas</i> .
15.	PARRA, Cecília et al. <i>Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas</i> .
16.	SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de Leitura</i> .
17.	TOLEDO, Mauro; TOLEDO, Marília. <i>Didática da Matemática - Como Dois e Dois: A Construção Matemática</i> .
18.	VYGOTSKY, Lev S. <i>A formação social da mente</i> .
19.	WEISZ, Telma. <i>O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem</i> .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no edital nº01/2013.

Quadro 21 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital nº 02/2014 – PEB I

Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) – Ano: 2014 – PEB I	
1.	ANDRADE, Cyrce M. R. Junqueira. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVIERA, Zilma de Moraes R. de (Org.). <i>Educação Infantil: muitos olhares</i> .
2.	BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. <i>Aprender e Ensinar na Educação</i> .
3.	BRENELLI, Rosely Palermo. <i>O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas</i> .
4.	CARDOSO, Beatriz (org.); LERNER, Delia; NOGUEIRA, Neide; PEREZ Tereza. <i>Ensinar: tarefa para profissionais</i> .
5.	CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Marcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVIERA, Zilma de Moraes R. de (Org.). <i>Educação Infantil: Muitos Olhares</i> .
6.	DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício de. <i>Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem</i> .

7. GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.*
8. LERNER, Delia. *A Matemática na Escola: Aqui e Agora.*
9. LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.*
10. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.*
11. MACEDO, Lino. *Ensaio Construtivistas.*
12. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*
13. MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho: a educação do educador.*
14. MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: Um Momento Privilegiado de Estudo, Não um Acerto de Contas.*
15. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; KISHIMOTO, Tizuco M.; PINAZZA, M. (Orgs.). *Pedagogia da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro.*
16. PARRA, Cecília et al. *Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas.*
17. SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura.* 6.
18. TOLEDO, Mauro; TOLEDO, Marília. *Didática da Matemática - Como Dois e Dois: A Construção Matemática.*
19. VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente.*
20. VYGOTSKY, Lev S. *Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luíza Smolka. Tradução de Zaia Preste.*
21. WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no edital nº 02/2014.

Observando os livros indicados nos editais supramencionados, notamos que houve alterações expressivas quando comparamos os editais nº 02/2011 e nº 01/2013. Percebemos que, dos 28 livros indicados para o concurso de 2011, 16 foram excluídos da bibliografia dos concursos subsequentes, sendo eles: 1) CAROLYN, Edward. *As cem linguagens da criança;* 2) COLL, Cesar. *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com Tecnologias;* 3) CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). *Cor, som e movimento;* 4) FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo.* 5) **FREIRE, Paulo.** *A Importância do Ato de Ler;* 6) HOFFMAN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho;* 7) PANIZZA, Mabel et al. *Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas Séries Iniciais;* 8) PIAGET, Jean William Fritz. *A Linguagem e o Pensamento da Criança;* 9) PIAGET, Jean William Fritz. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas. Problema central do desenvolvimento;* 10) POSTMAN, Nei. *O desaparecimento da Infância;* 11) RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia;* 12) SMOLE, K.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. *Resolução de Problemas;* 13) SOARES, M. *Ler verbo intransitivo.* 14) TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista;* 15) TOLEDO, M.; TOLEDO, M. *Didática de matemática: como dois e dois: a construção da matemática;* 16) VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do Conhecimento em Sala de aula.*

Em comparação ao ano de 2011, houve diminuição significativa na quantidade de livros indicados para os concursos ocorridos em 2013 e 2014. Notamos que um livro de Paulo Freire foi indicado no edital nº 02/2011, porém o mesmo foi retirado das listas de indicações teóricas nos anos seguintes, juntamente com as demais obras mencionadas acima.

Comparando os editais nº 01/2013 e nº 02/2014, verificamos que a alteração da literatura educacional indicada foi ínfima, pois quase todos os livros indicados para as provas de 2013 foram mantidos na lista de referenciais bibliográficos do concurso de 2014.

Nos quadros seguintes (22, 23 e 24) relacionamos os livros indicados aos candidatos a PEB II para os concursos de 2011, 2013 e 2014. Observamos que, nesses casos, houve indicação de lista única de livros para todas as disciplinas e apresentação de conteúdos específicos para cada uma delas, sem indicação bibliográfica. Analisaremos somente a lista de livros indicados.

Quadro 22 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital nº 02/2011 – PEB II

Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) – Ano: 2011 – PEB II	
1.	AQUINO, Júlio G. (Org.). <i>Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.</i>
2.	BEAUDOIN, M.-N.; TAYLOR, M. <i>Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola.</i>
3.	CARVALHO, Fabio C. A; IVANOFF, Gregorico Bittar. <i>Tecnologias que educam.</i>
4.	COLL, Cesar. <i>Psicologia da Educação Virtual - Aprender e Ensinar com Tecnologias da Informação e da Comunicação.</i>
5.	DELORS, Jacques et al. <i>Educação: Um Tesouro a Descobrir.</i>
6.	FREIRE, Paulo. <i>A Importância do Ato de Ler – em três artigos que se completam.</i>
7.	GUENTHER, Zenita C. <i>Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.</i>
8.	HOFFMANN, Jussara. <i>Avaliar para promover: as setas do caminho.</i>
9.	IMBERNÓN, Francisco. <i>Formação Docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza.</i>
10.	LERNER, Delia. <i>Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário.</i>
11.	LUCKESI, Cipriano C. <i>Avaliação da Aprendizagem Escolar.</i>
12.	MANTOAN, Maria Teresa Eglér. <i>Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?</i>
13.	MORAN, José M.; MASETTO, Marcos. T.; BEHRENS, Marilda. A. <i>Novas tecnologias e mediação pedagógica.</i>
14.	MORAN, José Manuel. <i>A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.</i>
15.	PIAGET, Jean William Fritz. <i>A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas.</i> Problema central do desenvolvimento.
16.	SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de Leitura.</i>
17.	TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. <i>Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista.</i>
18.	VASCONCELLOS, Celso dos S. <i>Construção do Conhecimento em Sala de aula.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no edital nº 02/2011.

Quadro 23 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital nº 02/2013 – PEB II

Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) – Ano: 2013 – PEB II	
1.	CORTELLA, Mario Sergio. <i>A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos.</i>
2.	DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício de. <i>Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem.</i>
3.	GUENTHER, Zenita C. <i>Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.</i>
4.	IMBERNÓN, Francisco. <i>Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.</i>
5.	LERNER, Delia. <i>Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.</i>
6.	LUCKESI, Cipriano C. <i>Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Preposições.</i>
7.	MACEDO, Lino. <i>Ensaio Construtivistas.</i>
8.	MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?</i>
9.	MORAN, José Manuel. <i>A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.</i>
10.	MORETTO, Pedro V. <i>Prova: Um Momento Privilegiado de Estudo, Não um Acerto de Contas.</i>
11.	SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de Leitura.</i>
12.	VASCONCELLOS, Celso dos Santos. <i>Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente.</i>
13.	VYGOTSKY, Lev. S. <i>A formação social da mente.</i>
14.	WEISZ, Telma. <i>O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no edital nº 02/2013.

Quadro 24 - Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) constantes no edital nº 02/2014 – PEB II

Indicações bibliográficas (por autor e título da obra) – Ano: 2014 – PEB II	
1.	CORTELLA, Mario Sergio. <i>A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos.</i>
2.	DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício de. <i>Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem.</i>
3.	GUENTHER, Zenita C. <i>Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.</i>
4.	IMBERNÓN, Francisco. <i>Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.</i>
5.	LERNER, Delia. <i>Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.</i>
6.	LUCKESI, Cipriano C. <i>Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Preposições.</i>
7.	MACEDO, Lino. <i>Ensaio Construtivistas.</i>
8.	MANTOAN, Maria Teresa E. <i>Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2</i>
9.	MORAN, José Manuel. <i>A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.</i>
10.	MORETTO, Vasco Pedro. <i>Prova: Um Momento Privilegiado de Estudo, Não um Acerto de Contas.</i>
11.	SOLÉ, Isabel. <i>Estratégias de Leitura.</i>
12.	VASCONCELLOS, Celso dos Santos. <i>Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o</i>

trabalho docente.

13. VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*.

14. WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem*.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no edital nº 02/2014.

Semelhante ao caso dos concursos para PEB I, as listas de livros supracitadas demonstram que grande parte das obras indicadas no edital nº 02/2011 foi excluída das indicações bibliográficas constantes nos editais dos concursos realizados em 2013 e 2014. Entre os livros excluídos está *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire. O autor não foi indicado em nenhum dos editais posteriores ao ano de 2011.

No caso dos últimos concursos, foram mantidas as indicações bibliográficas idênticas nos editais nº 02/2013 e nº 02/2014.

Entre outras análises a serem feitas ao longo deste texto, cabe frisarmos que, se em anos passados Paulo Freire era indicado com frequência como parte dos estudos para os concursos públicos, no caso do Sistema Municipal de São José do Rio Preto, isso não é mais uma realidade. O que pode ser considerado uma incoerência diante do perfil profissional definido e da descrição das atividades e tarefas constantes nos editais que se referem à atuação profissional dos PEB I e PEB II. Em síntese, é afirmado que a prática docente deve ser pautada na produção do trabalho coletivo, por meio de diálogo e de discussões da realidade, de contextos significativos para os alunos em busca da garantia de uma formação plena dos educandos.

Ao que parece, os conteúdos priorizados nos concursos públicos deste Sistema de Ensino, atualmente, são voltados para as bases curriculares específicas de cada segmento escolar, sendo na Educação Infantil o foco no desenvolvimento dos eixos temáticos; ao passo que no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a ênfase está na aquisição da leitura, da escrita e do cálculo; e, no Ensino Fundamental - Anos Finais, pauta-se no aprofundamento desses conhecimentos específicos e na diminuição da indisciplina escolar. Ainda, contemplam-se questões concernentes à inclusão escolar e aos conceitos de avaliação.

2.2.2 Perfil profissional, requisitos acadêmicos e atributos docentes no contexto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Apresentamos neste subitem informações sobre o perfil profissional e os requisitos exigidos dos docentes vinculados à SEE/SP, conforme documentos normativos específicos desse Sistema de Ensino.

Vale lembrar que as informações são referentes aos últimos concursos realizados por esse sistema de ensino para o provimento de cargos de PEB II³⁰ (concurso de 2013) e de PEB I (concurso realizado em 2014).

Ao analisar esses editais, verificamos que os respectivos concursos foram regidos por instruções normativas específicas em conformidade com a resolução SE nº 52/2013, que:

Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. (SÃO PAULO, 2013b, p1).

Considerando o exposto, as análises referentes ao cargo de PEB I e de PEB II ocorrerão concomitantemente, sendo oportunamente esclarecidas as especificidades de cada um.

A título de informação, o referido concurso para PEB II foi realizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o de PEB I contou com a Fundação VUNESP.

Com relação aos requisitos exigidos para os cargos em questão, observamos que não houve alteração nos últimos anos. Quanto aos requisitos acadêmicos para PEB I, conforme as instruções especiais nº 02/2014 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2014, p. 1), tem-se:

1. De acordo com o estabelecido no Anexo III da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, combinado com o artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para provimento do cargo de Professor Educação Básica I, o candidato deverá comprovar ser portador de Diploma de, pelo menos, 1 (um) dos seguintes cursos:

1.1 Curso Normal Superior com Habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental;

1.2 Licenciatura em Pedagogia com Habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental;

1.3 Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, qualquer que seja a nomenclatura do curso, com Habilitação em Magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como requisitos acadêmicos para os cargos de PEB II, segundo as instruções especiais nº 02/2013 (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2013, p. 2), destaca-se que:

De acordo com o Anexo III da Lei Complementar nº 836, de 30, publicada no DOE de 31-12-97, no que concerne à habilitação/qualificação dos profissionais de educação, para provimento de cargo de Professor Educação Básica II, o candidato

³⁰ O concurso realizado em 2013 pela SEE/SP para provimento de cargos de Professores de Educação Básica II (PEB II), para atuarem nos Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, contemplou as seguintes áreas/disciplinas: Arte, Biologia, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Matemática, Química, Sociologia.

deverá comprovar no ato da posse, conclusão de Curso Superior: licenciatura de graduação plena, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente. (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2013, p. 2).

Observamos, nas instruções normativas dos concursos acima, que além dos requisitos exigidos, após a posse, os professores ingressantes devem, obrigatoriamente, passar por um curso específico de formação ministrado pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), da SSE/SP, instituída pelo Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009.

De acordo com o artigo 2º da Lei nº 1.207/2013, foi instituído o Curso Específico de Formação para ingressantes em cargos do quadro do magistério como parte integrante do estágio probatório. O curso tem carga horária mínima de 360 horas, ministradas nas modalidades presencial e a distância, com duração de aproximadamente quatro meses.

Após as verificações acima, por meio de consulta às instruções normativas dos concursos, analisamos a resolução SE nº 52/2013 (SÃO PAULO, 2013b), com o intuito de expor o perfil profissional dos Professores de Educação Básica e os livros constantes na bibliográfica apresentada como obrigatória aos conhecimentos dos docentes em exercício.

No quesito perfil profissional, a referida resolução estabelece que:

Ao Professor de Educação Básica compete, como mediador nos processos de apreensão, compreensão e produção de conhecimento, organizar condições didáticas que permitam ao aluno a apropriação de bens culturais historicamente acumulados, fundamentais à educação escolar de qualidade, direito do aluno. (SÃO PAULO, 2013b, p. 8).

De acordo com a resolução supramencionada, o Professor de Educação Básica deve apresentar características profissionais e ações fundamentais em seu desenvolvimento profissional. O Quadro 25 descreve os requisitos necessários para o perfil profissional almejado.

Quadro 25 - Requisitos necessários para o perfil do Professor de Educação Básica

Perfil Profissional Docente
<ul style="list-style-type: none"> • Prática docente, apoiada no diálogo, com vistas ao desenvolvimento de ensino com foco nas relações entre conhecimento e cultura, currículo e poder. • Promoção de aprendizagem referenciada na curiosidade, na cooperação, na pesquisa, na experimentação, na criatividade, que instaure processos de concepção e de realização de projetos significativos aos alunos e à comunidade em que vivem.

- Aprender, ensinar e trabalhar com a heterogeneidade, a diversidade e a diferença.
- Compreender que a relação dialógica/interação entre os sujeitos é inerente à comunicação, à linguagem e às relações que estabelecem cultural e socialmente e conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados.
- Articular as duas dimensões formativas complementares e interdependentes: a) a dimensão técnica, que se caracteriza pelo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e os recursos metodológicos para desenvolvê-los com rigor e compreensão dos seus significados em contextos diversos, referentes aos universos da cultura, do trabalho, do meio ambiente, da arte, da ciência e da tecnologia; e b) a dimensão política que se caracteriza pelo compromisso público com a educação escolar, decorrente da compreensão dos aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e econômicos que envolvem a educação e o ensino.
- Compreender como essas duas dimensões se integram com os conteúdos próprios da docência: currículo; planejamento, organização de tempo e espaço escolar; gestão de classe, interação grupal, relação entre professor e aluno; elaboração, desenvolvimento e avaliação de situações didáticas; trabalho diversificado; avaliação de aprendizagem em suas especificidades; pesquisa sobre sua prática e investimento na autoformação, fundamentais à participação efetiva do professor na constituição da identidade do educando como sujeito de uma sociedade em constante transformação, com a finalidade de torná-lo capaz de atuar na preservação da herança cultural e na transformação da realidade por ele vivida e, de forma indireta, da sociedade em que está inserido.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na resolução SE nº 52/2013 (SÃO PAULO, 2013b).

Além dos atributos descritos acima, conforme disposto na resolução SE nº 52/2013, o docente vinculado à SEE/SP, deve, obrigatoriamente, ter domínio:

- I - das competências, das habilidades, dos referenciais bibliográficos e de legislação de Educador e de Docente (ANEXO A); e
- II - das competências, das habilidades, dos referenciais bibliográficos e de legislação das respectivas especificidades do cargo ou função objeto do exame, concurso ou processo seletivo (ANEXOS B, C, D e E). (SÃO PAULO, 2013b, p. 2).

Sobre as competências e habilidades, a referida resolução dispõe que, no âmbito nacional, o docente deve conhecer os atos legais que regulamentam a profissão docente, sendo capaz de utilizá-los em situações que se apresentam no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Deve conhecer os seus direitos e deveres e atuar em consonância com eles, em conformidade com a lei.

No âmbito do Sistema de Ensino estadual, segundo a mesma resolução, o professor precisa conhecer as formas de atuação docente, as situações didáticas e os seus elementos constitutivos para adequá-los à aprendizagem do aluno. Deve ter domínio sobre o desenvolvimento dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, conforme os contextos locais, das políticas e do currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nas dimensões sala de aula e escola. Deve, ainda, compreender a importância da educação

escolar para a formação da identidade de novos sujeitos sociais, para que eles integrem a sociedade brasileira, participando de forma ativa e democrática em busca do bem comum.

No contexto escolar, o mesmo documento estabelece que o professor deve reconhecer e valorizar, em situações do cotidiano e em diferentes situações de aprendizagem, os elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de relações de autonomia e de cooperação entre os alunos e na relação professor/aluno. Deve conhecer e compreender o Projeto Político Pedagógico da escola na qual atua e se posicionar diante dele, analisar o seu próprio trabalho e propor elementos para o seu aperfeiçoamento. Ademais, reconhecer e utilizar os espaços de trabalho coletivo como espaços de reflexão sobre a proposta pedagógica escolar e sobre a prática docente e de participação em ações de formação continuada. Compreender as diferentes etapas de planejamento como uma ação recursiva, flexível e dinâmica. Refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, as ações didáticas e o processo avaliativo, com o intuito de replanejar ações necessárias. Por fim, implementar práticas educativas que considerem as especificidades pessoais e sociais dos alunos.

Sobre as competências e habilidades no âmbito da sala de aula, a resolução analisada dispõe que é dever do docente:

- a) Compreender e levar em conta as fases de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, do jovem para organizar processos de ensino e aprendizagem apropriados a cada fase de desenvolvimento do educando.
- b) Propiciar aprendizagem significativa para os alunos, levando em conta suas experiências, valores e conhecimentos prévios e tomando-os como ponto de partida para a introdução de novos conteúdos.
- c) Explicitar as concepções teóricas, que fundamentam as atividades educativas, para evitar a dicotomia entre teoria e prática.
- d) Apropriar-se dos diferentes componentes que organizam os planos de ensino dos professores nas disciplinas nas diferentes etapas para sua elaboração, execução e avaliação.
- e) Compreender os princípios da organização curricular das diferentes áreas como norteadores da organização de ensino centrado na progressão continuada da aprendizagem.
- f) Compreender o ensino da linguagem, associado a todos os conteúdos disciplinares em todas as séries, exercitando a competência de leitura/compreensão de textos e expressão escrita.
- g) Estabelecer critérios pertinentes e relevantes para a progressão da aprendizagem, tais como: a natureza, as especificidades e o grau de complexidade dos conteúdos; as possibilidades de aprendizagem dos alunos; o tratamento didático, metodologia e procedimentos de ensino e avaliação, os mecanismos de apoio, nas diferentes modalidades em acordo com seus objetivos, tendo em vista as finalidades do projeto educativo.
- h) Desenvolver competências lógico-discursivas que instrumentalizem o estudante com vistas à autonomia intelectual, de modo que possa, gradualmente, desenvolver a consciência crítica e aprender a pensar por conta própria.
- i) Empregar diferentes recursos e procedimentos didáticos, ajustando-os às possibilidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, sempre levando em conta a natureza, as especificidades e o grau de complexidade dos conteúdos.

- j) Conhecer e utilizar recursos tecnológicos relacionados às diferentes mídias e meios de comunicação, valorizando-os como indispensáveis à socialização de informações e à prática de diálogo com o aluno.
- k) Saber planejar e desenvolver os trabalhos em sala de aula, privilegiando rotinas que atendam às necessidades dos alunos, tendo em vista a diversidade, adequação, periodicidade das atividades, organização do tempo/espaço e o agrupamento dos alunos de modo a potencializar as aprendizagens dos diferentes conteúdos/áreas, garantindo, sempre que possível, a abordagem dos temas transversais pertinentes.
- l) Compreender os diferentes contextos que interferem na construção das subjetividades e identidades do aluno, de modo a lidar adequadamente com os diferentes modos de ser e estar no mundo deste aluno.
- m) Saber mediar situações de conflito e indisciplina em sala de aula.
- n) Conhecer e adotar diversas formas de avaliação da aprendizagem dos alunos por meio de estratégias e instrumentos diversificados e utilizar a análise dos resultados para reorganizar as propostas de trabalho na escola e na sala de aula. (SÃO PAULO, 2013b, p. 10).

Quanto aos livros constantes nos referenciais bibliográficos, notamos que há uma lista comum para todos os Professores da Educação Básica e listas específicas para os PEB I e para cada área/disciplina dos PEB II. Por se tratar de um volume amplo de informações, compartilharemos os livros apresentados na lista comum. O Quadro 26, a seguir, traz essas informações.

Quadro 26 - Livros e artigos referentes aos conhecimentos bibliográficos obrigatórios aos Docentes da SEE/SP

Livros e Artigos
1. ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; SILVA, Lorena Bernadete. <i>Juventudes e sexualidade</i> . Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
2. FREURI, Reinaldo Matias. <i>Educação intercultural: mediações necessárias</i> . Rio de Janeiro: DPA, 2003.
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. <i>Avaliação da aprendizagem escolar</i> . 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
4. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. <i>Revista Educação & Sociedade</i> , Campinas. ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.
5. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. <i>O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas</i> . Petrópolis: Vozes, 2005.
6. SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo</i> . 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
7. ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. <i>Como aprender e ensinar competências</i> . Porto Alegre: Artmed, 2010.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na resolução SE nº 52/2013 (SÃO PAULO, 2013b).

Notamos que a teoria de Paulo Freire não compõe a lista de leituras obrigatórias aos PEB I e II da rede estadual de São Paulo, conforme informações da resolução SE nº 52/2013.

Registramos que, ao consultar as listas específicas, constantes na mesma resolução, para cada segmento/área/disciplina, observamos que Paulo Freire não foi referenciado em nenhuma delas, ou seja, o autor não faz parte do rol de autores desses referenciais bibliográficos.

Verificando o perfil profissional apresentado no Quadro 25, é possível notarmos, entre outras qualificações, que o docente da Educação Básica deve desenvolver uma prática apoiada no diálogo, visando ao desenvolvimento do ensino com foco nas relações entre conhecimento e cultura, currículo e poder, com a promoção da aprendizagem referenciada na curiosidade, na cooperação, na pesquisa, que instaure processos de concepção e de realização de projetos significativos aos alunos e à comunidade em que vivem e que compreendam e articulem as duas dimensões técnicas e políticas, incorporando-as em sua prática.

Ao ler os requisitos do perfil profissional apresentado acima, notamos que Paulo Freire já havia abordado de forma mais profícua a questão do perfil docente. A título de exemplo, o livro *Pedagogia da Autonomia* contempla todas as características supramencionadas, e tantas outras, no conteúdo que Freire intitulou de saberes necessários à prática educativa. No entanto, em nenhum item da resolução a sua obra é citada.

Observando as competências e habilidades estabelecidas às práticas docentes em sala de aula, conforme a resolução SE nº 52/2013, podemos perceber que o foco do ensino e da aprendizagem se volta para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares.

Em síntese, percebemos que o perfil profissional dos professores de Educação Básica descrito nos editais dos concursos do Sistema Municipal de Educação de SJRP/SP, bem como nos documentos oficiais da SEE/SP, em tese, reconhecem como fundamental o desenvolvimento de práticas político-pedagógicas, ou seja, fundamentadas no exercício do diálogo, da reflexão coletiva, da participação popular, em conformidade com o exposto e defendido na teoria e prática de Paulo Freire. No entanto, quando observamos as descrições de atividades, tarefas, habilidades e competências, inferimos que a prioridade do trabalho docente é voltada para o desenvolvimento sistematizado de conteúdos disciplinares estabelecidos pelas bases curriculares de cada sistema de ensino.

3 PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Neste capítulo, discorreremos sobre o referencial teórico-metodológico utilizado na interpretação dos dados coletados nesta pesquisa.

Desse modo, selecionamos algumas obras de Paulo Freire e de outros autores para abordar questões concernentes à educação escolar no Brasil. Buscamos, ainda, apontar reflexões sobre a produção do ensino escolar, fundamentado no desenvolvimento da educação crítico-libertadora.

Por educação crítico-libertadora concebemos a educação pautada na reflexão crítica, no diálogo e no desenvolvimento da conscientização da comunidade escolar, sobretudo, dos alunos, especialmente, no que se refere à função política e social da escola.

Dessa forma, serão clarificados, com base na práxis freireana, os conceitos: “conscientização” na e para a educação escolar, “dialogicidade” como método da (re)construção da educação democrática, a contradição entre “educação libertadora” e “educação bancária” e o antagonismo entre “invasão cultural” e “síntese cultural”, visando à reflexão sobre a função política e social da escola.

Na introdução deste capítulo, retomamos fatos da vida de Paulo Freire, com o intuito de lembrar que a sua trajetória como educador não se restringe a publicações de livros, artigos, textos, premiações (que são fundamentais), mas consiste, em primeiro lugar, no testemunho de um pensador, que, como bem se expressou o professor Ernani Maria Fiori, não pensava ideias, pensava a existência, tinha um compromisso com a vida e que, enquanto educador, pensava numa pedagogia como “prática da liberdade”, uma pedagogia do indivíduo e não para o indivíduo (FREIRE, 1987, p. 5).

No sentido de contextualizar as abordagens referentes aos conceitos destacados, retomaremos as reflexões sobre o método Paulo Freire, concebido como uma possibilidade de superar a educação bancária, assim denunciada pelo autor, e anunciar a educação libertadora, o que requer o exercício da dialogicidade, da reflexão coletiva em busca da necessária conscientização do ser, enquanto sujeito histórico cultural.

Finalizando o capítulo, abordaremos a questão concernente à organização e ao funcionamento da escola pública brasileira à luz do pensamento e da crítica freireana.

3.1 Um pouco de Paulo Freire: vida e obra

Paulo Reglus Neves Freire³¹, o Paulo Freire, nasceu na cidade brasileira de Recife/PE em 1921. Nascido numa família de classe média, experimentou ainda na infância a crise econômica que afetou grande parte da população brasileira, em 1929. Essa situação resultou em mudanças e descobertas indeléveis na vida de Paulo Freire (FREIRE, 1979a).

A crise supramencionada levou a família de Paulo Freire a se mudar para a pequena cidade de Jaboatão/PE, onde, segundo o educador, parecia ser menos difícil de viver.

Em “Cartas à Cristina”³², Paulo Freire compartilha algumas reflexões sobre a sua infância, em especial, sobre a mudança para Jaboatão, em 1932, e as situações complexas que lá enfrentou, mas que também se tornaram fundamentais para a sua formação enquanto homem e enquanto educador.

Nas primeiras reflexões sobre transferir-se para Jaboatão, notamos que, ainda criança, Paulo Freire percebe as várias relações possíveis entre os seres humanos e o mundo.

Hasta marzo de aquel año habíamos vivido en Recife en una casa mediana, la misma casa en la que nací, rodeada de árboles, algunos de los cuales eran como personas para mí, tal era la intimidad que tenía con ellos. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, sus salas, su terraza estrecha, el jardín arbolado en medio del que se encontraba, todo ello constituyó el mundo de mis primeras experiencias. (FREIRE, 1994, p. 42).

Ainda sobre a mudança para Jaboatão, Paulo Freire (1994, p. 53) diz:

Dejar Recife en 1932, la casa relativamente grande en la que nací -mi primer mundo-, y partir hacia Jaboatão fue una experiencia traumática, con todo y la curiosidad que la propia mudanza pudiera provocar [...] [...] en aquella mañana de abril la mudanza me arrancaba de mis rincones preferidos, me separaba de mis árboles más íntimos, del canario que todas las mañanas cantaba tempranito sobre la cumbreira cie la casa, de los compañeros con los que jugaba. Albino F. Vital era uno de ellos. Amigo fraterno hasta el día de hoy.

As experiências em Jaboatão não anularam a opção pelo otimismo crítico de Paulo Freire. Em suas palavras: “Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação” (FREIRE, 1979a, p. 9).

³¹ Filho de “Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espírita, embora não fosse membro de círculos religiosos, extremamente bom, inteligente, capaz de amar: meu pai. Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, doce, boa, justa: minha mãe” (FREIRE, 1979a, p. 9).

³² O livro *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* é resultado de cartas que Paulo Freire escrevia a sua sobrinha Cristina, quando estava exilado no Chile.

Em sua síntese,

[...] las dificultades que tuve que enfrentar con mi familia en la infancia y en la adolescencia forjaron en mí ser, no una postura cómoda frente al desafío, sino, todo lo contrario, una apertura de curiosidad y de esperanza al mundo. Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos tal como eran. Al contrario, desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar. Tal vez éste fuese uno de los aspectos positivos de lo negativo del contexto real en que mi familia se movía: el que, al verme sometido a ciertos rigores que otros niños no sufrían, fuese capaz de admitir, por la comparación de situaciones contrastantes, que el mundo tenía algo equivocado que necesitaba reparación. Aspecto positivo que hoy vería en dos momentos significativos: 1) el de, experimentándome en la carencia, no haber caído en el fatalismo; 2) el de, nacido en una familia de formación cristiana, no haberme orientado a aceptar la situación como expresión de la voluntad de Dios, comprendiendo, por el contrario, que había algo equivocado en el mundo que precisaba reparación. Mi posición desde entonces ha sido la del optimismo crítico. (FREIRE, 1994, p. 31).

Sobre o contexto escolar, em vários escritos, Paulo Freire registra homenagens aos professores que o trataram com alteridade, com “amorosidade”. Relembra da importância de sua primeira professora, Eunice Vasconcelos, com quem aprendeu a fazer as primeiras “sentenças”. Embora tivesse sido alfabetizado por seus pais, no quintal de sua casa, o autor reconhece a importância de sua “professorinha” em sua trajetória educacional. Conta que a escola de Eunice não o amedrontava, não inibia a sua curiosidade (FREIRE, 1994).

Sobre Jaboatão, expõe a precariedade das escolas primárias e destaca que “*Dos educadoras notables: Cecília Brandão y Odete Antunes, eran la excepción a la debilidad educacional de la pequeña ciudad*” (FREIRE, 1994, p. 66).

Sobre a dedicação, o respeito de Cecília à realidade econômica de sua família, Freire (1994, p. 67) ressalta que:

Muchas veces, cuando nos visitaba en las tardes de sol, tocaba en el piano alemán de Lourdes. Daba pequeños conciertos para la familia a los que yo siempre asistía. Ella sabía muy bien las dificultades que enfrentábamos, y no pocas veces nos ayudó de una manera o de otra. Fue en una de aquellas visitas cuando, antes de comenzar a tocar, le expresó a mi madre la gran alegría que tendría si yo fuera su alumno; y de modo delicado, pero sin subterfugios, dejó claro que no pretendía ninguna remuneración monetaria por su trabajo. Quería solamente ayudarme, enseñarme, revisar conmigo las cosas que yo ya sabía y trabajar las que aún no sabía.

Entre as privações enfrentadas pela família, dona Tudinha, mãe de Paulo Freire, não tinha condições de continuar pagando as mensalidades da escola em Jaboatão, então, a única possibilidade de Freire prosseguir nos estudos, naquele momento, era conseguir uma bolsa.

Foi então que sua mãe passou a ir diariamente a Recife, em busca de uma bolsa de estudos. Por vezes recebeu um “não” como resposta, mas, conforme conta, um dia dona Tudinha chegou à casa radiante com a notícia de que havia encontrado o dono do Colégio Oswaldo Cruz, Aluízio Araújo, e que ele atendera ao seu pedido. No entanto, Aluízio fez uma exigência: que Paulo Freire fosse estudioso. Foi assim que, aos quinze anos, o educador ingressou no ginásio, no colégio onde futuramente se tornaria professor de Português (FREIRE, 1997a).

Após sua experiência docente na mesma instituição de ensino que cursara o ginásio,

[...] foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o governo Vargas. Aí teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização. Freire ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo de 1954 a 1957. (GADOTTI, 1996, p. 33).

Vale lembrar que Paulo Freire se diplomou em Direito, na Faculdade de Direito do Recife. Fez essa opção porque pretendia seguir carreira na área de Ciências Humanas, mas não havia em Pernambuco, na época, curso superior de formação de educador. Entretanto, desistiu da carreira jurídica e passou a se dedicar à educação, à alfabetização de adultos (GADOTTI, 1996).

Cabe elucidar que a preocupação de Paulo Freire com a alfabetização não estava restrita a um aspecto do processo educativo. “A alfabetização de adultos veio a ser objeto de suas atenções enquanto um dos possíveis caminhos de expressão prática de uma ambição pedagógica bem mais abrangente” (BEISIEGEL, 2008, p. 36).

Antes de atuar diretamente com a alfabetização de adultos, a mais significativa experiência que teve com a educação teria sido no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco. “Entre outras coisas, na época, o SESI cuidava da instrução de filhos de trabalhadores da indústria. E Paulo Freire ficou encarregado de estudar as relações entre os alunos, mestres e pais de alunos” (BEISIEGEL, 2008, p. 36-37). No SESI/PE, Paulo Freire

[...] viveu as proposições de modo inusitado e participativo. Não estava na moda falar-se de “cogestão”. Mas no SESI, Paulo Freire iniciou a experiência de administrar *com*, ultrapassando o *para*, cujo conteúdo se associava a uma atitude benevolente do doador. Paulo Freire desenvolveu no SESI uma inovadora prática de administração participativa [...] (ROSAS, 2003, p. LX).

Percebiam-se, nos trabalhos realizados no SESI, as raízes de sua atitude “antielitista” e “antiidealista”. Realizava orientações às famílias, na tentativa de modificar os comportamentos

relativos às relações entre pais e filhos, mas foi percebendo que a simples orientação verbal não surtia a mudança esperada, pois aqueles comportamentos eram produtos diretos das difíceis condições de vida dos setores desfavorecidos da população (BEISIEGEL, 2008).

Observando um pequeno relato compartilhado por Paulo Freire em entrevista a Walter José Evangelista (apud BEISIEGEL, 2008), é possível notarmos que as condições de vida popular passaram a ser um aspecto perturbador ao intelectual, que buscava caminhos, estratégias, para a superação desses problemas.

O relato supracitado se refere a uma pesquisa feita pelo SESI junto a famílias orientadas, entre os depoimentos, Paulo Freire (apud BEISIEGEL, 2008, p. 38) destaca:

- É muito bonito tudo que o doutor Paulo nos diz: que o pai ama o seu filho, que tem boas relações com ele, que lhe fala sempre.
- Há coisas que o Doutor não sabe. Para ele é fácil. Ele volta para a casa, depois do trabalho, e encontra um lugar para andar e, pode, assim, espairecer. Ele pode escutar o seu filho. Se ele pode é porque também o seu filho comeu. Ele não tem fome. Nosso caso é tudo diferente. Nós vivemos numa favela. Há uma só peça, um só cômodo, para fazer tudo. Eu tenho três crianças que em geral não comeram bem durante o dia. Chego cansado, esgotado, irritado, triste, sem esperança, e vejo crianças que choram, minha irritação aumenta, eu bato nelas para encontrar um pouco de sossego e para descarregar minha raiva. Uma raiva que não vem das crianças, mas da vida.

Em uma análise preliminar de suas ações e concepções pedagógicas, Paulo Freire percebe a discrepância entre a linguagem utilizada por ele e linguagem específica do contexto social das famílias orientadas. Tende a pensar que a comunicação poderia ser a grande responsável pelos seus problemas e entraves na transmissão dos valores idealizados. Caberia então, aprender a linguagem popular para conseguir estabelecer comunicação com esse público. Percebera que a palavra, e a palavra do povo, era um instrumento essencial, indispensável no processo de comunicação/interação/aprendizagem entre quem ensina e quem aprende. Por isso foi se dedicando cada vez mais no estudo da linguagem popular (BEISIEGEL, 2008). No entanto,

O aprendizado da linguagem enquanto recurso de comunicação envolvia, porém, outras consequências. Ao buscar apreender a semântica da linguagem popular, ao investigar as significações peculiares das palavras aí utilizadas, a atenção do investigador deslocava-se em direção ao estudo das características da vida popular que emprestavam significado às palavras. Gradualmente, sua investigação se fazia mais permeável às possibilidades heurísticas da miséria. (BEISIEGEL, 2008, p. 39).

Parafraseando, a palavra transcende o caráter da compreensão de quem está ouvindo. O contexto, que dá corpo ao diálogo, leva o “comunicador” a conhecer as características de vida daquele com quem conversa.

Clarificar essa concepção concernente à função da palavra na ação educativa foi um processo lento, demorado, mas que suscitou consequências decisivas nas posições do autor. Paulo Freire “entende, agora, que a pesquisa dessa linguagem consolidava uma recusa íntima a todas as formas de inculcação ideológica na educação popular” (BEISIEGEL, 2008, p. 39).

É importante elucidar que a preocupação de Paulo Freire com a palavra, na verdade, preocupação com o estudo da linguagem popular, nada tem a ver com o verbalismo, que ele mesmo critica e que faz parte das técnicas metodológicas muito utilizadas nas escolas brasileiras em detrimento da prática do diálogo. O diálogo, por sua vez, é absolutamente necessário ao desenvolvimento da democracia (FREIRE, 2003).

Ainda recorrendo a Beisiegel (2008), a ruptura com as concepções voltadas às orientações “idealistas” não se consolidou nesse momento de reconhecimento do valor da palavra e da linguagem popular. “Pouco a pouco, afirma, seria levado a conceber a educação em termos bem diversos, agora como um processo de clarificação da consciência de massas, para que assim elas pudessem compreender sua situação” (BEISIEGEL, 2008, p. 41).

O primeiro livro publicado de Paulo Freire, *Educação e Atualidade Brasileira*, mostra o processo de reflexão de idas e vindas do intelectual, as suas experiências e a sua preocupação com a ruptura das práticas de inculcação das ideologias elitistas. Este livro foi resultado de uma tese escrita para concorrer ao concurso da cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Recife. Em síntese, Freire (1959) defendeu que, para ter força instrumental e modificar a sociedade, é necessário ao processo educativo estabelecer relação de organicidade com a contextura da sociedade que se aplica. Essa organicidade implica um conhecimento crítico da realidade, que permita a sua integração com ela e não a ela se superpor. A superposição à realidade, resultante da ausência de integração, é inautêntica e por isso inoperante. É resultado da nossa inexperiência democrática. A educação precisa promover a superação da transitividade ingênua do homem à crítica, possibilitando-lhe a percepção lúcida de seus problemas. Posição que implica a libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas. A educação precisa ser dirigida à democracia, isso implica, entre outras coisas, transcender ao espaço físico escolar. A transitividade cultural exige o exercício da participação e da decisão do homem nacional ao nosso acontecer histórico (FREIRE, 1959).

E finaliza a tese dizendo que,

[...] o processo educativo brasileiro vem sendo uma superposição à nossa atualidade, porque:

I – Não atende a essa transição de formas econômicas, que requer toda uma revisão do agir educativo, agora devendo endereçar-se no sentido da formação de técnicos, dos vários níveis, como mão de obra qualificada.

II – Não atende à necessidade imperiosa de identificar o homem brasileiro com ritmo de democratização política e cultural, criando-lhe disposições mentais democráticas, com que supere nossa ostensiva “inexperiência democrática”. O seu verbalismo, o seu sentido seletivo e florido são contradições e obstáculos às forças democráticas em emersão [...].

[...] a revisão do nosso processo educativo não pode ser parcial, porque é todo ele que está inadequado e é todo ele, em conjunto, em bloco, que a cultura em elaboração precisa. (FREIRE, 1959, p. 128).

Para a elaboração da tese exposta acima, o autor se referenciou em estudos históricos, sociológicos, educacionais e políticos, à luz de obras como,

Vieira Pinto, Rolando Corbisier, Hélio Jaguaribe, Guerreiro Ramos. De Zevedei Bardu, cujo ensaio *Democracy and dictatorship*, tão intensamente o marcou. De analistas clássicos da realidade brasileira, não apenas dos Antonil, Rugendas, Manoel da Nóbrega, Sant-Hilaire, Ina von Binzer. Também de contemporâneos, igualmente clássicos, à maneira de Gilberto Freyre, de Casa Grande e senzala, e Sobrados e mucambos, de Fernando de Azevedo, de A cultura brasileira, de Caio Prado Júnior, de Evolução política do Brasil. (ROSAS, 2003, p. LXVIII).

De acordo com Rosas (2003, p. LXVII), sua obra “expunha um pensamento original, ponto de partida para a elaboração de uma obra pedagógica que alcançaria repercussão praticamente mundial”.

Mas, Paulo Freire obteve o segundo lugar no concurso, perdendo a cátedra para Maria do Carmo Tavares de Miranda, que apresentou a tese “Pedagogia do tempo e da história”, cujo objetivo consistia em “estudar a contribuição do povo hebreu, seu aspecto filosófico e histórico, para uma teoria da formação humana” (MIRANDA, 1959 apud ROSAS, 2003, p. LXVII).

Apesar da perda, a participação no concurso foi importante para Paulo Freire pelo menos por dois motivos. Primeiro porque a preparação para esse processo o obrigou a organizar e a sistematizar as suas ideias, a repensá-las à luz de sua própria história, de sua própria experiência acumulada. Segundo, por ter sido a perda na cátedra que lhe proporcionou assumir a direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC), criado em 1962, e dedicar-se ao Movimento de Cultura Popular, criado em 1960, dando início às primeiras experiências de alfabetização (ROSAS, 2003).

Conforme relata,

[...] fiz as primeiras experiências que me conduziram mais tarde ao método que iniciei em 1961. Isto teve lugar no movimento de Cultura Popular do Recife, um de cujos fundadores fui, e que mais tarde teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife; coube-me ser seu primeiro diretor. (FREIRE, 1979a, p. 10).

Conforme indaga Rosas (2003), se tivesse sido indicado à cátedra haveria o desafio do exílio? Ou,

Sem o desafio do exílio teria Paulo Freire realizado a obra que o projetou para o mundo e o colocou entre os mais importantes educadores do século XX? Ninguém melhor que o professor Paulo Freire para responder a essas questões e o fez com essas sábias palavras: “Perdi a cátedra e ganhei a vida”. (ROSAS, 2003, p. LXVIII).

É interessante destacar alguns fatos históricos para compreendermos o contexto social e político vivido no Brasil, em especial, em Recife naquele período.

Ocorre que, na passagem dos anos de 1940 para a década seguinte, vivia-se no Brasil uma discreta euforia pós Estado-Novo. Entre outras questões, o ensino superior passava por reorganização, com agrupamento de novas e de antigas unidades. A sociedade, agora formalmente democrática, reaprendia a pensar e a fazer uso da palavra. “Seria compreensível pensar que a explicação das divergências diante das situações políticas, econômicas e sociais se desse de modo contundente e tendesse para certa intolerância entre os oponentes”. (ROSAS, 2003, p. L-LI).

As diferenças culturais históricas resultaram num cenário de estilos variados nas diversas regiões país. No caso do Recife, nos anos de 1950, houve um aprofundamento de um conflito de ideias e de atitudes entre os intelectuais. De um lado a consolidação de comportamentos conservadores, centrado no produto da inteligência. Do outro, a crescente contestação a essa atitude e a valorização à integração entre diferentes experiências de vida, não apenas intelectuais (ROSAS, 2003).

Para Rosas (2003, p. LI),

Em todo caso, a cultura do Recife dos anos 50 foi, em minha opinião, visceralmente, uma cultura de elites. Se um questionamento havia, não se originava das camadas populares. Era um questionamento das elites. Uma reflexão sobre as suas próprias vivências e percepções, de umas tantas concepções filosóficas que reclamavam coerência diante da realidade social, econômica e política. Reflexão construída em referência ao olhar das elites intelectuais. Consolidada ou em elaboração, era, igualmente dirigida às elites.

Rosas (2003) ressalta que as elites eram concebidas como depositárias de cultura, no sentido de conhecimentos acumulados e de garantia da concretização e reconstrução desses. Eram, portanto, a promessa da criatividade e da afirmação regionais. Talvez não se percebesse, mas, mesmo em situações reformistas, prevalecia o estilo conservador inerente ao seu papel. “A passagem da valorização do saber das elites para a valorização do saber popular não se daria sem traumas” (ROSAS, 2003, p. LII).

Em 1955, com a posse do prefeito Pelópidas Silveira, Recife começa a experimentar a cooperação direta entre o poder executivo e a população, fato nunca ocorrido antes (CAVALCANTI, 1978 apud ROSAS, 2003).

Mas, é a posse de Miguel Arraes na prefeitura de Recife, em 1959, que se torna a peça fundamental para a história da cultura de Pernambuco naquele tempo.

Citando Rosas (1986), Beisiegel (2010, p. 40) esclarece que,

Arraes assumiu a Prefeitura do Recife com a firme intenção de realizar um governo de tendência popular – não populista –, aberto a todas as forças atuantes na comunidade, organizada ou não. E encontrou resposta, de início de um grupo de intelectuais, artistas e professores, desejosos de participação ativa no processo de mudança que então se iniciava, sem pretensões eleitorais e, quando possível, sem se envolver na máquina administrativa convencional.

Com o apoio de intelectuais, entre eles Paulo Freire, em maio de 1960, Miguel Arraes fundou o Movimento de Cultura Popular (MCP), o qual reunia, além de intelectuais, estudantes e representantes do povo. O MCP foi, até aquele momento, o fato mais importante para o povo pernambucano no que se refere ao desenvolvimento da cultura (ROSAS, 2003).

Cabe ressaltarmos que, nos movimentos de alfabetização de adultos dos anos 60, (Movimento de Educação de Base - MEB, MCP, campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, entre outros), alfabetização significaria “conscientização”, a palavra-chave no discurso de Paulo Freire. Que questionava: “alfabetizar, alfabetizar-se, para quê?” (ROSAS, 2003). Nas palavras de Rosas (2003, p. LXXII),

Deveria haver um motivo importante para justificar o esforço a despender. E este motivo era alfabetizar-se para ler e entender. Pensar e compreender seus problemas, os problemas da camada socioeconômica da qual cada um fazia parte, no contexto da realidade social, econômica e política historicamente vigente. Buscar soluções. Descobrir os obstáculos à consecução das soluções. Identificar os caminhos para romper as amarras que impediam a construção de uma sociedade justa. Assumir um novo papel, o seu papel na sociedade, como pessoa e como representante de uma camada social, historicamente oprimida. “Para ler o mundo”.

Essas eram as linhas mestras das ideias projetadas e nos discursos defendidos no MCP, no MEB e na campanha “De pés no chão também se aprende a ler”.

Para Paulo Freire, era a base do seu pensamento, da tese defendida – *Educação e Atualidade Brasileira* (FREIRE, 1959) – “da consciência intransitiva ingênua para a consciência transitiva e crítica” (ROSAS, 2003, p. LXXII).

Nesse contexto, o desenvolvimento do MCP era quase incontrolável. Ainda mais que, uma vez governador de Pernambuco, a partir de 1963, Miguel Arraes proporcionou meios

para a expansão do MCP e para a expansão do processo participativo, que explodia em toda parte. “A velha ordem sentia-se, com razão, ameaçada. Alterava-se a importância dos papéis. Os defensores do golpe civil-militar de 1964 falavam e falam dos riscos de uma ‘nova Cuba’ na América do Sul” (ROSAS, 2003, p. LXXIII).

O MCP contava, inicialmente, com três departamentos, entre eles, estava o Departamento de Formação e Cultura, com dez subdivisões. Paulo Freire dirigia a divisão de Pesquisa. Em oposição ao uso de cartilhas, comumente empregadas como técnica de alfabetização, até mesmo dentro do MCP, Paulo Freire inicia a criação do seu método a partir de círculos de cultura e centros de cultura (BEISEGEL, 2010).

Com início no MCP, Paulo Freire dava continuidade aos seus trabalhos sobre o método de alfabetização no recém-criado SEC da Universidade de Recife. E, em 1963, a convite do governador do estado do Rio Grande do Norte, dirigiu-se a Angicos (RN) para coordenar o desenvolvimento do seu método, demonstrando, com os resultados, que as ideias expostas em sua tese *Educação e Atualidade Brasileira* (FREIRE, 1959) encontraram plena expressão na educação de jovens e adultos da camada popular (BEISEGEL, 2010).

Os resultados da experiência em Angicos/RN impressionaram a opinião pública, pois trezentos trabalhadores foram alfabetizados em quarenta e cinco dias.

Paulo Freire, que na época coordenava em Brasília o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, contou com o apoio do governo federal³³ para ampliar o desenvolvimento do método em todo país,

Foi assim que, de junho de 1963 a março de 1964, realizaram-se cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais dos estados brasileiros (no Estado do Rio de Janeiro, mais de 6.000 pessoas foram inscritas); cursos também foram criados nos estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, reunindo vários milhares de pessoas. O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos culturais capazes de formar, no mesmo ano, aproximadamente dois milhões de alunos (cada círculo formando, em dois meses, trinta alunos.). (FREIRE, 2016, p. 43-44).

Entretanto, como já havia sinalizado, as frentes reacionárias da época se sentiam ameaçadas com a difusão da “pedagogia libertadora”, que poderia significar uma fonte de rebeliões. Nesse contexto, em 1964, o golpe civil militar foi instaurado no Brasil e, dentre tantas consequências, a campanha nacional de alfabetização, liderada por Paulo Freire foi interrompida. Juntamente com outros, o educador foi preso sob a acusação de tentar propagar ideias comunistas e incitar possíveis revoluções (BRANDÃO, 2008).

³³ Na época, João Goulart era o presidente do Brasil.

Paulo Freire (1979a, p. 10) relata que

O golpe de Estado (1964) não só deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular, mas também levou-me à prisão por cerca de cerca de 70 dias (com muitos outros, comprometidos no mesmo esforço). Fui submetido durante quatro dias a interrogatórios, que continuaram depois no IPM³⁴ do Rio. Livrei-me, refugiando-me na Embaixada da Bolívia, em setembro de 1964. Na maior parte dos interrogatórios a que fui submetido, o que se queria provar, além de minha “ignorância absoluta” (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar, repito, era o perigo que eu representava.

Paulo Freire foi considerado “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”. Conforme relembra: “Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?...” (FREIRE, 1979a, p. 10).

O Movimento de Educação Popular no Brasil era, de fato, uma ameaça à burguesia e às lideranças políticas. Lembra-se que o projeto de Getúlio Vargas, de considerar eleitores todos aqueles inscritos na Previdência Social, já tinha sofrido fortes críticas, pois, se naquela época era difícil restabelecer a “república oligárquica” anterior aos anos de 1930, ao menos, agora era possível, e indispensável, conter o processo de participação popular, opondo-se à extensão do direito ao voto aos analfabetos. “Se a participação das massas alfabetizadas modificava já notavelmente o esquema das relações de poder, que ocorreria se se permitisse a participação de todas as classes populares?” (FREIRE, 1979a, p. 11).

Segundo Freire (1979a), significaria para os grupos de direita a perda de seus privilégios e para o povo o início da democracia. Conforme ressalta,

A importância política da exclusão dos analfabetos é particularmente sensível nas localidades mais pobres do país. A vitória de Miguel Arraes como governador de Pernambuco nas eleições de 1962 é um exemplo eloquente. Líder popular de primeiro plano, Arraes, apoiado pelas massas urbanas triunfou no Recife, a capital do Estado, mas foi derrotado no interior do Estado, onde o eleitorado era composto pela pequena burguesia dos grandes proprietários e das famílias notáveis. Por isso um líder político agrário, tal como Francisco Julião, criador das Ligas Camponesas e que gozava de um prestígio nacional, tinha poucas probabilidades de ser eleito: por isso também os líderes populistas, que podiam eventualmente chegar a ser governadores nos Estados do Norte, foram inevitavelmente obrigados a unirem-se com os grandes proprietários. (FREIRE, 1979a, p. 11).

Para Paulo Freire (1979a), o Movimento de Educação Popular colocava em risco o sustento da antiga situação,

³⁴ Inquérito Policial Militar.

O plano de 1964 devia permitir o aumento no número dos eleitores em várias regiões: no Estado de Sergipe, por exemplo, o plano devia acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 existentes; em Pernambuco, o número de votantes passaria de 800.000 a 1.300.000 etc. Todos sabemos o que pretendem os “populistas” – no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina – pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. (FREIRE, 1979a, p. 12).

Cabe elucidar que, no contexto do Movimento de Educação Popular, os alunos, alfabetizados nos círculos de cultura tornavam-se mais exigentes que os líderes populistas, pois passavam a compreender nitidamente a diferença entre as promessas feitas à população e a sua realização efetiva (FREIRE, 2016).

Por outro lado, os políticos populistas não compreendiam as relações entre alfabetização e “conscientização”. Obcecados por um único resultado, o aumento do número de eleitores, deram sempre um apoio muito precário, do ponto de vista político, a esta forma de mobilização. Na realidade, refletiram de forma muito simplista diante desse problema:

Se um educador de fama oferece a possibilidade de alfabetizar em muito pouco tempo o conjunto do povo brasileiro, ideal este desejado durante décadas por todos os governos, por que não dar-lhe o apoio do Estado? Por isso não compreenderam a agitação criada ao redor da pedagogia de Paulo Freire pelos grupos de direita. Os políticos viram o Movimento de Educação Popular como qualquer outra forma de mobilização de massas: em função de suas preocupações eleitorais; e propuseram uma revolução verbal e abstrata, aí onde era necessário prosseguir a reforma prática em curso. (FREIRE, 1979a, p. 12).

Ou seja, enquanto Paulo Freire estava preocupado com o problema do analfabetismo e da exclusão social e buscava libertar aqueles que se encontravam fora da história, os oprimidos (como chamava); do outro lado, os políticos, que não estavam preocupados com a massa, buscavam a ampliação do número de eleitores que seriam manipulados no jogo eleitoral, como era feito até então (FREIRE, 2016).

Não somente pelas suas ideias, mas, sobretudo, por almejar que a libertação do homem fosse o próprio sentido da sua ação, Paulo Freire foi preso e precisou buscar exílio em outros países.

Primeiramente, foi para a Bolívia, chegou a La Paz em outubro de 1964, mas em seguida o país também sofreu um golpe de Estado, então, em novembro do mesmo ano seguiu para o Chile (FREIRE, 1997a).

No Chile, o presidente era Eduardo Frei, democrata-cristão reeleito naquele ano. O governo procurava novos profissionais para apoiar os programas de alfabetização do país. Então, Paulo Freire foi convidado e o seu método passou a ser utilizado em todos os programas de alfabetização daquele país, com a estimativa de reduzir a taxa de analfabetismo a 5% em seis anos (FREIRE, 2016).

Pouco tempo depois da chegada ao Chile o país destaca-se entre todos do mundo pelo seu trabalho em favor do adulto analfabeto. O Chile recebe da UNESCO uma distinção como um dos cinco países que melhor contribuíram para superar o analfabetismo. Programas nacionais são desenvolvidos a partir das ideias e do sistema de trabalho de um brasileiro exilado. (BRANDÃO, 2008, p. 9).

A permanência no Chile durou de novembro de 1964 a abril de 1969. Lá, Paulo Freire atuou no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (ICIRA) e no Escritório Especial para a Educação de Adultos. Foi professor na Universidade Católica de Santiago e consultor do escritório regional da UNESCO, em Santiago (BEISIEGEL, 2010).

No Chile encontrou apoio dos educadores de esquerda, o que possibilitou a consolidação da obra iniciada no Brasil (*Educação e Atualidade Brasileira*). No entanto, em 1968, foi acusado pela oposição de direita do Partido Democrata Cristão (PDC) de escrever um livro “violentíssimo” contra a democracia cristã. O livro *Pedagogia do Oprimido* foi publicado em 1970, ano em que o educador já havia deixado o país chileno (GADOTTI, 1996).

Em 1969, seguiu para os Estados Unidos, atuando como docente em Harvard até fevereiro de 1970. Após, foi para Genebra e trabalhou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas. Permaneceu nesse país até final do seu exílio, que completou dezesseis anos em 1980 (BEISIEGEL, 2010).

A passagem pelos Estados Unidos e depois pela Europa ampliou o campo de atuação e de conhecimento de Paulo Freire. Na década de 1970, assessorou vários países da África a implementarem os seus sistemas de educação, após serem libertados da colonização. De uma dessas experiências surgiu a obra *Cartas a Guiné Bissau* (1977), em que Freire “assimilou a cultura africana pelo contato direto com o povo e com os intelectuais, como Amílcar Cabral e Julius Myerere” (GADOTTI, 1996, p. 74).

Gadotti (1996, p. 74) relembra que.

Mais tarde, essa influência é sentida na obra que escreve com Antonio Faundez, um educador chileno, exilado na Suíça, que continua com um trabalho permanente de formação de educadores em vários países da África e América Latina. Nesse

período, vem o contato mais próximo com a obra de Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas. Parece-me que o marxismo de Paulo Freire nutre-se nas obras desses autores, especialmente Gramsci. Isso se reflete nos diálogos mantidos com os educadores dos Estados Unidos, na última década, entre eles: Henri Giroux, Donaldo Macedo, Ira Shor, Peter MacLaren e Carlos Alberto Torres. (GADOTTI, 1996, p. 74).

Antes de retornar ao Brasil, Paulo Freire voltou aos Estados Unidos, agora com novo repertório produzido na África. O encontro com o fundador do Highlander Center dos Estados Unidos, Myles Horton, permitiu discutir sobre o Terceiro Mundo no Primeiro Mundo. Havia muita semelhança nas ideias de ambos, que eram educadores e ativistas políticos. Embora tenham percorrido diferentes caminhos, lutavam pelos direitos dos oprimidos (GADOTTI, 1996).

Paulo Freire percorreu o mundo, escreveu diversas obras, tendo em *Pedagogia do Oprimido* o eixo central de seu pensamento. “Dialoga com educadores, sociólogos, filósofos e intelectuais de muitas partes do mundo e ‘reencontra’ a Pedagogia do oprimido em 1992, escrevendo *Pedagogia da esperança*” (GADOTTI, 1996, p. 75).

Em junho de 1980, Paulo Freire retornou definitivamente ao Brasil, vinculando-se à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e à Universidade Estadual de Campinas/SP (UNICAMP) (BEISIEGEL, 2010).

Dedicou-se durante longo período ao ensino, à orientação de alunos, a debates em congressos, encontros, conferências, entrevistas e conversas, participou de atividades no exterior, continuou escrevendo e reeditando a sua obra. “Não obstante críticas e resistências de natureza diversa, o período assiste à consolidação do reconhecimento nacional e internacional da relevância de sua produção” (BEISIEGEL, 2010, p. 111).

Entre as atuações após o retorno ao Brasil, é interessante ressaltar a passagem de Paulo Freire como gestor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em 1988, o Partido dos Trabalhadores (PT) conquista a prefeitura da maior cidade do Brasil e Luíza Erundina é empossada como prefeita. Então, convida o intelectual a ser o Secretário da pasta responsável pela educação municipal.

No livro *A educação na cidade*, Paulo Freire (2000) discorre sobre o período em que ocupou a cadeira mais importante da gestão educacional do sistema municipal de São Paulo (1989-1991). Aborda as problemáticas encontradas naquele sistema educacional e defende, entre outros aspectos, a capacidade de aprender das crianças de camadas populares como daquelas de classes favorecidas.

Defende a importância da preservação do espaço para a construção de uma escola mais bonita, mais alegre. Em suas palavras,

Se não apenas construirmos mais salas de aulas, mas também a mantermos bem-cuidadas, zeladas, limpas, alegres, bonitas, cedo ou tarde a própria boniteza do espaço requer outra boniteza: a do ensino competente, a da alegria de aprender e da imaginação criadora tendo liberdade de exercitar-se, a da aventura de criar. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala adentro e corta seus corpos pouco abrigados. (FREIRE, 2000, p. 22).

Entre as ações mais expressivas como Secretário da Educação, podemos destacar: a recuperação do Regimento Comum das Escolas Municipais, abolido na gestão do prefeito anterior por julgar democrático demais; a implementação de conselhos de escola e de grêmios estudantis, ampliando e viabilizando a participação popular na gestão escolar; a valorização do magistério com ênfase na formação permanente de professores e defesa de salários justos; criação do programa de alfabetização de jovens e adultos baseado no Método Paulo Freire, a implementação curricular sustentada no conceito de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, que apontava para a superação da fragmentação do e no ensino (GADOTTI, 1996).

Paulo Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a pedido, no dia 27 de maio de 1991. Em seu manifesto,

[...] Não estou, rigorosamente, saindo da Secretaria Municipal de Educação ou mesmo deixando a companhia de vocês. Nem tampouco renegando opções políticas e ideológicas antigas, anteriores mesmo à criação do PT. Não imaginava sequer que o PT aconteceria, na minha juventude, mas sentia muita falta de sua existência. Esperei por mais de quarenta anos que o PT fosse criado. Mesmo sem ser mais secretário, continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença. Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente. A briga continua a mesma. Onde quer que esteja estarei me empenhando, como vocês, em favor da escola pública, popular e democrática. [...] Continuem contando comigo na construção de uma política educacional, de uma escola com outra “cara”, mais alegre, fraterna e democrática. (FREIRE, 2000, p. 143-144).

Até 1997, ano de sua morte, deu sequência às atividades de produção de livros e demais publicações, continuou participando dos eventos já mencionados, mantendo frequente diálogo com outros intelectuais. “Além de outros prêmios e homenagens, recebeu títulos de doutor *Honoris Causa* em cerca de três dezenas de universidades no Brasil, na América e na Europa” (BEISIEGEL, 2010, p. 111).

Suas ideias se difundiram internacionalmente, resultando na reedição de sua obra em várias partes do mundo. Conforme relembra Saul (2016, p. 11),

[...] seu livro mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, foi traduzido em mais de vinte idiomas. A *Pedagogia da Autonomia*, seu último livro publicado enquanto vivia, já ultrapassou a marca de um milhão de exemplares. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal que se destaca na literatura educacional, nos depoimentos de importantes autores, em diferentes países, no reconhecimento de seu trabalho por importantes Universidades do mundo e no crescente número de pesquisas que se apoiam no referencial de Freire.

Vida e obra de Paulo Freire foram moldadas pela sua práxis, pela capacidade e pelo exercício de refletir e de dialogar com a própria existência, com o mundo natural, histórico e cultural, com pessoas e com circunstâncias.

3.2 Reflexões sobre o método Paulo Freire: alfabetização e conscientização

Paulo Freire não foi o único responsável pela mudança radical concernente às questões do analfabetismo e do atraso educacional de grandes massas da população adulta do Brasil. Em meados da década de 1940, as mudanças de perspectivas já estavam inscritas na sociedade brasileira no pós-guerra, no desenvolvimento industrial, nas alterações de infraestrutura, na crescente migração rural, na expansão urbana, nas tendências de rompimento com os mecanismos tradicionais de dominação política e no fortalecimento de lutas políticas e ideológicas (BEISIEGEL, 2010).

No contexto educacional nacional, “as expressões das mudanças de perspectivas surgem mais consolidadas, sobretudo, em manifestações de intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)³⁵” (BEISIEGEL, 2010, p. 17).

Vale retomarmos que havia o interesse comum entre os intelectuais do ISEB em interferir no desenvolvimento nacional, no entanto, o Instituto foi marcado por conflitos de natureza teórica e ideológica, com crises e divergências que perduraram por toda a sua existência.

Segundo Romão (2003), o ISEB passou por algumas fases, destacando-se: o período de sua criação até 1958, contando com o apoio incondicional do ministro da Educação e Cultura, Cândido Motta Filho, que designou Roland Corbisier para dirigi-lo. Nesse período, foram criados vários departamentos, coordenados pelos seguintes intelectuais: o de Filosofia

³⁵ O ISEB foi criado por intelectuais no governo do presidente Café Filho, como órgão do MEC, mas teve as suas atividades iniciadas no início da gestão de Juscelino Kubitschek.

ficou com Álvaro Vieira Pinto, o de História com Cândido Mendes, o de Economia com Ewaldo Correia Lima, o de Sociologia com Alberto Guerreiro Ramos e o de Ciências Políticas com Hélio Jaguaribe. Além dos departamentos, criou-se o Conselho de Tutela, representado, entre outros por: Anísio Teixeira, Nelson Werneck Sodré e Roberto Campos. A partir de 1958 ocorreram mudanças importantes. Os estatutos do ISEB foram modificados mediante as discussões sobre a predominância do unitarismo ou do pluralismo teórico na Instituição, e por um voto prevaleceu a segunda opção. Além disso, estabeleceram-se maiores poderes ao diretor e o Conselho de Tutela foi substituído pelo Conselho de Professores. Entre as consequências desse cenário, vários membros se demitiram, entre eles: Hélio Jaguaribe, Roberto Campos, Ewaldo Correia Lima e Anísio Teixeira, sendo esses os que mais se aproximavam da política governamental. Guerreiro Ramos também se afastou. Nessa fase, a instituição se torna mais progressista. A outra fase é marcada pela designação de Álvaro Vieira Pinto para a direção da entidade e é nesse momento que o ISEB “assume um caráter explicitamente político, identificando-se com a esquerda” (ROMÃO, 2003, p. XXXII).

Romão (2003, p. XXXII) lembra que, nessa etapa, o ISEB

Participa de mobilização popular pelas “reformas de base” do governo João Goulart; escreve alguns dos “Cadernos do Povo”, publicados pela Editora Civilização Brasileira, e influencia os Centros Populares de Cultura (CPCs). Nessa fase atraiu vários professores e intelectuais do PCB para os seus quadros e atividades, sendo, por isso fechado uma semana depois do golpe militar de 1964.

Romão (2003) observa, ainda, que essas mutações do ISEB não refletem apenas a hegemonia de determinada tendência em seu interior, mas também o grau de articulação dessa tendência com o governo. Entretanto, conforme ressalta o autor, “caráter chapa-branca do ISEB, não impediu que fosse considerado um espaço importante para a atuação das esquerdas brasileiras, quando o populismo se aproximava mais de uma posição esquerdizante” (ROMÃO, 2003, p. XXXII).

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento nacional, as campanhas contra o analfabetismo de jovens e adultos encontram solo fértil na passagem da década de 1950 para a década seguinte. Assim,

A partir de 1960, este mergulho da educação de jovens e adultos analfabetos nas condições de vida das populações iletradas caminha rapidamente para o campo das estruturas de dominação. O Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, a partir de maio de 1960, a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, a partir de 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros, os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União

Nacional dos Estudantes e outros movimentos de menor amplitude são testemunhos da notável criatividade desse período. Essas iniciativas voltavam-se, progressivamente, para as potencialidades políticas dos trabalhos de educação com jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados. (BEISIEGEL, 2010, p. 18).

Durante a atuação no SESI, na década de 1950, Paulo Freire refletia sobre as suas orientações pedagógicas. Aliado a isso, o contexto crescente de movimentos populares de educação e de campanhas de alfabetização em várias partes do país, a sua participação no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em Recife, e a sistematização de suas ideias na tese para concurso da Escola de Belas Artes, aproximaram cada vez mais o educador do analfabetismo adulto e do pauperismo, contribuindo para o que viria a ser consolidado como Método Paulo Freire (ROSAS, 2003).

Vale destacarmos, novamente, a importância da escrita da tese, pois a obra lhe conferiu o título de doutor e culminou na nomeação para o cargo de professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

Cerca de três anos após a defesa da tese supracitada, o educador dá início as suas experiências com adultos, buscando colocar em prática as ideias ali defendidas. Projeta um método de alfabetização procurando realizar nas atividades tudo aquilo que defendia “para uma educação condizente com as exigências da atualidade brasileira: uma educação comprometida com o desenvolvimento, a formação da consciência crítica e a construção de personalidades democráticas” (BEISIEGEL, 2010, p. 39).

Nas palavras do próprio Paulo Freire (1979a, p. 22):

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. Verdadeiramente, só uma paciência muito grande é capaz de suportar, depois das dificuldades de uma jornada de trabalho, as lições que citam a “asa”: “Pedro viu a asa”; “A asa é do pássaro”; ou as que falam de “Eva e as uvas” a homens que, com frequência, sabem pouquíssimo sobre Eva e jamais comeram uvas.

Paulo Freire criticava o uso da cartilha na alfabetização. A técnica incluía entre os componentes uma educação domesticadora e, entre outras questões, os seus conteúdos não poderiam ser condizentes com as especificidades de cada grupo, de cada região, de cada comunidade. “A cartilha é um saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém” (BRANDÃO, 2008, p. 10).

Freire discorre sobre a utilização imperiosa da cartilha, tanto que, dentro do projeto de educação de adultos que ele coordenava no MCP começaram a elaborar o “Livro de leituras para adultos”, mais conhecido como cartilha do MCP. Então, sem se envolver com os trabalhos de produção da cartilha, passou a coordenar outro projeto de educação de adultos a partir de círculos de cultura (BEISIEGEL, 2010).

Conforme relata,

Pensávamos numa alfabetização que fosse ao mesmo tempo um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores; uma alfabetização na qual o homem, que não é passivo nem objeto, desenvolvesse a atividade e a viva-cidade da invenção e da reinvenção, características dos estados de procura.
[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender. (FREIRE, 1979a, p. 22).

Então surgiram algumas questões,

Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se? A resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialógico, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da Redução e da Codificação. Somente um método ativo, dialógico, participante, poderia fazê-lo. (FREIRE, 1967, p. 107).

Definidos os objetivos e os procedimentos metodológicos, Paulo Freire sistematizou o projeto minuciosamente. Preocupou-se com detalhes que, talvez, passariam despercebidos por muitos. As características do método mostram, por um lado, a simplicidade dos procedimentos empregados e, por outro, o cuidado do autor na articulação entre as concepções e as ações desenvolvidas. Palavras empregadas “espontaneamente”, por exemplo, poderiam estar repletas de significados contrários aos objetivos desse novo jeito de educar. “Escola”, “classe”, “professor”, “aluno”, entre outras palavras e expressões, conotariam orientações “domesticadoras”, típicas da educação brasileira tradicional (BEISIEGEL, 2010).

Por isso,

[...] já a nomenclatura que adotava no método de alfabetização exprimia a intenção de alterar radicalmente as práticas então usuais na educação do adulto analfabeto. As “classes” eram substituídas pelos “círculos de cultura”, os “alunos” pelos “participantes dos grupos de discussões”, os “professores” cediam lugar aos “coordenadores de

debates”. De igual modo, a “aula” era substituída pelo “debate” ou pelo “diálogo” entre educador e educandos e o “programa” por “situações existenciais” capazes de desafiar os agrupamentos e de levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições dessa mesma existência. (BEISIEGEL, 2010, p. 42).

Assim, os círculos de cultura eram, de fato, reuniões em que os participantes, os alfabetizandos, organizam-se (especialmente) em volta de um coordenador dos debates. A partir de fichas de cultura, que eram imagens projetadas em fichas ou em *slides*, surgiam situações existenciais de cultura, ou seja, surgiam temas a serem discutidos pelo grupo com o propósito central de promover coletivamente a conscientização e a cultura (BRANDÃO, 2008).

A Figura 6, a seguir, representa um exemplo da realização de um círculo de cultura.

Figura 6 - Momento de realização de um círculo de cultura



Fonte: Freire (1967, p. 143).

Segundo Freire (1967), o método³⁶ é constituído de fases para a sua concretização. Valendo-nos de explicações do próprio autor, elaboramos o Quadro 27.

³⁶ Para aprofundamento da leitura quanto ao método de Paulo Freire, sugerimos, entre outros livros do autor, o capítulo quatro de *Educação como Prática da Liberdade* (FREIRE, 1967).

Quadro 27 - Fases do Método Paulo Freire

Fases	Ações
Primeira fase	“O levantamento do universo vocabular”. A partir de encontros informais com os grupos, são selecionadas palavras ligadas ao seu contexto, às experiências, especialmente relacionadas à experiência profissional. O autor destaca que nessa fase são revelados sentimentos de ansiedade, frustração, desconfiança, e também esperança, força, participação.
Segunda fase	Escolha de palavras, dentro do universo vocabular levantado anteriormente. Para isso, alguns critérios devem ser seguidos: a) o da riqueza silábica; b) o das dificuldades fonéticas, colocando-as numa ordem de dificuldade crescente; c) o teor pragmático da palavra, o compromisso de cada palavra com a realidade social, cultural, política.
Terceira fase	A criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se vai trabalhar. Ou seja, criação de situações-problema, que conduzirá os grupos a discutirem questões nacionais, regionais e locais. Situação indispensável no processo de alfabetização/conscientização.
Quarta fase	Elaboração de fichas indicadoras que ajudarão os coordenadores do debate em seu trabalho. Devem ser um apoio para os debates e não uma prescrição rígida e imperativa.
Quinta fase	Elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Freire (2016, p. 81-82).

No tocante aos mecanismos da linguagem (oral e escrita), Paulo Freire (1967) explica que, valendo-se das situações de debates e das demais fases do método, a pessoa iletrada vai percebendo, e não memorizando fonemas mecanicamente, que a Língua Portuguesa (no caso brasileiro) repousa sobre combinações fonéticas.

Na análise do autor,

Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que a de sujeito de sua alfabetização. Teríamos de pensar por outro lado na redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa. Não acreditávamos na necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras para a apreensão dos fonemas básicos da Língua Portuguesa. Seria isto, como é, uma perda de tempo. Quinze ou dezoito palavras nos pareciam suficientes para o processo de alfabetização pela conscientização. (FREIRE, 1967, p. 111).

A matriz do sentido da educação, para Paulo Freire, é a concepção de liberdade. O que significa que só é efetiva e eficaz na medida em que os educandos nela tomem parte de maneira livre e crítica. Esse é um dos princípios essenciais dos círculos de cultura, que são círculos de debate sobre a realidade, sobre as experiências do homem, que precisa compreender-se enquanto ser histórico e cultural.

Segundo Freire (1979a, p. 27),

O que importa essencialmente é que, na discussão, estes homens, seres individuais concretos, reconheçam-se a si mesmos como criadores de cultura. Com esta discussão que precede a alfabetização, abrem-se os trabalhos do Círculo de Cultura e se preludia a conscientização. Seria um erro imaginar a conscientização como uma simples “preliminar” da aprendizagem. Não se trata de fazer suceder a alfabetização à conscientização, ou apresentar esta como condição daquela. Segundo a pedagogia de Paulo Freire, a aprendizagem é já uma maneira de tomar consciência do real e, portanto, não pode efetuar-se a não ser no seio desta tomada de consciência.

Para o autor, a única maneira de ajudar o homem a compreender e a assumir a sua condição ontológica, a inserir-se nos processos de transformação da sociedade, “é substituir a captação, sobretudo, mágica da realidade por uma captação cada vez mais crítica” (FREIRE, 2016, p. 92).

Nessa perspectiva de transformação, de conscientização, considera indispensável levar o homem a percorrer um caminho que o leve a descobrir e a conscientizar-se de:

- a existência de dois mundos, o da natureza e o da cultura;
- o papel ativo do homem na realidade e com ela;
- o papel de mediação, que joga a natureza nas relações e nas comunicações entre os homens;
- a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador;
- a cultura como aquisição sistemática da experiência humana;
- a cultura como incorporação – crítica e criadora – e não como uma justaposição de informações ou de prescrições superadas;
- a democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental;
- a aprendizagem da leitura e da escrita como chaves com as quais o analfabeto começará sua introdução no mundo da comunicação escrita;
- o papel do homem, que é o de sujeito e não de simples objeto. (FREIRE, 1979a, p. 28).

A compreensão das palavras, dos temas geradores, a educação por meio dos círculos de cultura, que tem como base o diálogo, abre perspectivas para o desenvolvimento da conscientização.

É importante elucidar a definição de “conscientização” por parte de Paulo Freire. O autor diferencia do termo e da ideia de “tomada de consciência”,

Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna cognoscível. Já a tomada de consciência, ou “prise de conscience”, expressão muito utilizada por Jean Piaget, é uma etapa da conscientização, mas não é a conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda, é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência, não. (GADOTTI, 2016, p. 15).

O conceito de “conscientização” expressa a ideia central do pensamento de Paulo Freire, sobretudo quando se refere à educação. No entanto, conforme esclarece, ao contrário do que muitos podem pensar, ele não é o autor do vocábulo. O termo foi criado por uma equipe de professores do ISEB por volta de 1964 (FREIRE, 1979a).

Todavia, conta que desde que ouviu pela primeira vez percebeu imediatamente a profundidade de seu significado. Em suas palavras “[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1979a, p. 15).

Esclarece, ainda, que desde então, a palavra faz parte de seu vocabulário. “Mas foi Hélder Câmara quem se encarregou de difundi-la e traduzi-la para o inglês e para o francês” (FREIRE, 1979a, p. 15).

Cabe retomarmos que Paulo Freire é frequentemente associado ao desenvolvimento de alfabetização, em especial na modalidade de jovens e adultos, mas, conforme esclarece, o seu conceito de alfabetização significa conscientização. Para ele, não há categorização entre os termos, ambos têm a mesma gênese e a mesma intenção: educar para a liberdade.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que, implicando em todo este esforço de reflexão do homem sobre si e sobre o mundo em que e com que está, o faz descobrir que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar – e ajudar o mundo a ser melhor. (FREIRE, 1967, p. 142).

Conscientizar-se, nessa perspectiva, implica um compromisso histórico, assumir um compromisso com o mundo e consigo mesmo, com sua própria experiência/existência. Portanto, transcende a relação tomada de consciência e mundo. “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo” (FREIRE, 1979a, p. 16).

Freire (1979a, p. 16) ressalta a importância do conceito de ser utópico, explica que, “[...] o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico”.

A conscientização é a dialética entre o conhecimento crítico e a posição utópica. Só é possível denunciar a estrutura desumanizante quando a penetro, quando a conheço e me posiciono diante dela anunciando novas possibilidades de relação no e com o mundo.

Para Freire (1979a, p.16),

Por isso mesmo, somente os utópicos – quem foi Marx se não um utópico? Quem foi Guevara senão um utópico? – podem ser proféticos e portadores de esperança. Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança.

Essa posição, o compromisso com a transformação, a posição de anunciadores e de denunciadores da estrutura desumanizante deve ser permanente. Paulo Freire (1979a) adverte para o perigo das revoluções se tornarem burocratizantes, de perderem o compromisso com a realidade. A perda da utopia resulta no descompromisso com a realidade e o risco de se tornar uma causa meramente burocratizante é grande, por isso, insiste, deve ser uma postura permanente.

Tomar posse da realidade e assumir uma posição utópica diante dela aponta para o sentido da libertação de homens e mulheres que se encontram excluídos da sua história, à margem da compreensão de sua vocação ontológica. No entanto, é fato que, numa sociedade marcada por injustiças e pela dominação de uns poucos grupos sobre a massa popular, lutar pela conscientização, em especial no campo educacional, torna-se um ato de coragem. Segundo Paulo Freire (1979a, p. 16-17),

A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Nesse ponto da discussão, Paulo Freire aborda a questão da humanização, que apesar de sempre ter sido vista, “de um ponto de vista axiológico, como o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível” (FREIRE, 1987, p. 16).

Alerta-nos que,

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. (FREIRE, 1987, p. 16).

Em sua análise, se ambas são possibilidades, só a primeira parece ser o que se chama de vocação dos homens. Vocação que é negada, mas ao mesmo tempo afirmada pela própria negação. “Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p. 16).

Prossegue a reflexão dizendo que a desumanização não é caracterizada somente pelos que têm a sua humanidade roubada, do outro lado, dos que “roubam”, ainda que de forma diferente, reside a distorção da vocação do ser mais. “É distorção possível na história, mas não vocação histórica” (FREIRE, 1987, p. 16).

Para o autor, se a desumanização for admitida como vocação histórica dos homens, nada mais se tem a fazer a não ser assumir uma atitude cínica ou de total desespero. Se assim for, a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, não tem mais significação. Na verdade, a desumanização não é um destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores em detrimento da vocação ontológica do ser humano, do ser mais.

Apenas para elucidar, o opressor consiste no ser que controla, que na ânsia da posse, busca inanimar a tudo e a todos, gerando a “coisificação” dos que são silenciados, os oprimidos.

El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre otra creatura animada), diz Fromm, es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea es decir que el fin del sadismo es convertir un hombre en cosa, algo animado en algo inanimado, ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad. (FREIRE, 1987, p. 26).

Para a manutenção dessa estrutura, os opressores vão se apropriando, “cada vez mais da ciência, como instrumentos para as suas finalidades, da tecnologia, que usam como força

indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam”. Os oprimidos, considerados como quase ‘coisas’, não têm finalidades. Ou, suas finalidades são prescritas pelo opressor/usurpador de sua humanidade (FREIRE, 1987, p. 26).

Superar a condição de oprimido não é um ato espontâneo, requer a busca em sua práxis e o reconhecimento de que é necessário lutar para consegui-la. Esta luta, em virtude da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará um ato de amor, “oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade” ou na neutralidade (FREIRE, 1979a p. 31).

Mas há um perigo eminente na superação da condição de oprimido, que pode ser caracterizado pela transição desse para a condição de opressor. É comum que, na fase inicial do combate, em vez de lutar pela liberdade, os oprimidos tendem a se converter em opressores ou em “subopressores”. A hegemonia das contradições da situação concreta condiciona a estrutura do pensamento. Até então, esse era o seu modelo de humanidade. Esse fenômeno provém de que os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de “adesão” em relação ao opressor e o fato de estarem imersos à realidade opressiva impede de enxergar com lucidez a situação. Nesse estágio, a “percepção de si mesmos como contrários ao opressor não significa ainda que se comprometam numa luta para superar a contradição: um polo não aspira a sua libertação, mas a sua identificação com o polo oposto.” (FREIRE, 1979a, p. 31).

Sobre essa transitividade, Freire (1979a, p. 31) explica,

Nesta situação, os oprimidos não veem ao “homem novo” como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando a opressão dê lugar à libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, convertidos em opressores. Sua visão é individualista, por causa de sua identificação com o opressor: não têm consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida. Não é com o objetivo de serem homens livres que desejam a reforma agrária, e sim para adquirir uma terra e deste modo converterem-se em proprietários ou, mais precisamente, em patrões de outros trabalhadores.

Adverte, ainda, sobre o quão é comum um homem em situação de opressão se tornar um opressor para manter uma nova situação de vida, um pouco mais favorável. Por exemplo, não é raro um operário promovido a chefe se tornar mais tirano, em relação aos ex-companheiros, do que o próprio proprietário. Isso porque, pensa, e talvez esteja certo, que para assegurar o seu trabalho precisa ser tão duro (ou ainda mais) como o proprietário. Esse simples (e comum) exemplo mostra como é complexa a mudança nas conjunturas sociais (FREIRE, 1979a).

O processo de superação da situação concreta de opressão, portanto, a revolução, que projeta a libertação, deve ainda enfrentar esse fenômeno. Muitos oprimidos que participam nessa revolução, “condicionados pelo mito da antiga ordem, buscam fazer dela sua própria revolução. A sombra do antigo opressor continua a planar sobre eles” (FREIRE, 2016, p. 103).

A revolução aqui mencionada se refere à consolidação da liberdade, que concretiza a superação das formas de opressão. Nesse contexto, opressor e oprimido são libertados, como diz Paulo Freire, em comunhão, porque “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho” (FREIRE, 1987, p. 29).

A concretização da revolução transcende o discurso,

Se o que caracteriza os oprimidos é sua subordinação à consciência do senhor, como afirma Hegel, a verdadeira solidariedade com os oprimidos implica que se lute ao lado deles, para transformar a realidade objetiva que fez deles “seres-para-o-outro”. O opressor só é solidário com os oprimidos quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas que foram tratadas injustamente, privadas de sua voz, exploradas na venda de seu trabalho; quando deixa de agir com gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca-se num ato de amor. A verdadeira solidariedade pode ser encontrada tão somente na plenitude desse ato de amor, em sua existencialidade, em sua práxis. Afirmar que os homens são pessoas e que, como tais, devem ser livres, no entanto, nada fazer de concreto para que esta afirmação se torne realidade é uma piada. (FREIRE, 2016, p. 103).

Freire (2006) esclarece que somente os oprimidos podem lançar a libertação. Libertando a si mesmos estará libertando os opressores, pois esses são incapazes de se libertar sozinhos. Os opressores não enxergam, na postura dos oprimidos, uma busca da humanização plena, mas de subversão.

Nesse cenário de contradição dialética, os homens assumem posições contraditórias, alguns trabalham em favor da manutenção das estruturas (desumanizantes) e outros denunciam e buscam a mudança. Na medida em que esse antagonismo cresce, a realidade tende a ser mitificada, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e sectarismo (FREIRE, 1979a).

Em busca da humanização, Paulo Freire defende a dialogicidade, conceito concebido pelo autor como o ato de dialogar entre as pessoas, os grupos, as classes. O diálogo é o condutor do processo de conscientização. Ele gera situações que favorecem a evolução da consciência ingênua, mágica, para a consciência crítica.

Nessa perspectiva, o diálogo crítico é libertador, supõe a ação essencial a ser realizada com os oprimidos, em qualquer uma das fases que se encontre o processo de revolução (FREIRE, 1987).

O diálogo é um dos princípios do processo de conscientização, permite que a irracionalidade criadora de mitos seja convertida em tema de reflexão/discussão, suscitando o “desvelamento” da realidade, desmascarando a sua mitificação para chegar à plena realização do trabalho humano, que deve ser a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens.

Portanto é um processo permeado de reflexão-ação, levando os homens a reconhecerem-se na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Por isso, é imprescindível que essa práxis prevaleça e não seja substituída pelo antidiálogo, pela *sloganização*, pela verticalidade, que são práticas domesticadoras (FREIRE, 1987).

O que deve variar, em razão das condições históricas, em virtude do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Mas esse ato “estabelece-se na relação horizontal, baseada na confiança entre os sujeitos. Este diálogo é, para ele, a essência mesma da educação como prática da liberdade” (GADOTTI, 2011, p. 3).

Na síntese de Gadotti (2011, p. 2),

Em Paulo Freire o diálogo dos oprimidos, orientados por uma consciência crítica da realidade, aponta para a superação do conflito destes com seus opressores. Nele, o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam o significado das coisas – o saber – mas um encontro que se realiza na *práxis* – ação + reflexão – no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar ideias. O diálogo que não leva ação transformadora é puro verbalismo.

Numa explicação conceitual mais detalhada, Paulo Freire diz que o diálogo não pode ser concebido simplesmente como uma técnica que podemos usar para alcançar determinados resultados ou tornar o outro uma espécie de amigo. Isso seria uma técnica de manipulação e não de iluminação como deve ser. O diálogo deve ser entendido/concebido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos (SHOR; FREIRE, 1987).

O diálogo é uma postura, uma ação necessária na medida em que os humanos se tornam cada vez mais seres criticamente comunicativos. É no diálogo que as pessoas encontram um momento para refletirem sobre a sua realidade tal como fazem e refazem.

Ademais, o diálogo possibilita aos seres humanos saberem que são capazes de mudar a sua realidade, e não apenas isso, mas saber que sabem, o que vai além do só saber (SHOR; FREIRE, 1987).

Na perspectiva de prática da liberdade,

Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e

sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (SHOR; FREIRE, 1987, p. 65).

Essa é proposta de educação crítico-libertadora que defendemos nesta tese como essencial no desenvolvimento do trabalho escolar.

Defendemos a utilização contextualizada do método de Paulo Freire, que implica o desenvolvimento de debates com os alunos e com a comunidade sobre a realidade nacional, regional e local. Implica implementação dos mecanismos de participação popular.

Requer o exercício da dialogicidade, levando os alunos a (re)conhecerem e se posicionarem diante dos dois mundos do qual fazem parte, o natural e o cultural. O que supõe a necessidade de reflexão e decisões sobre o sentido do currículo oficial.

Significa promover uma educação dentro da escola que servirá para ampliar as possibilidades da relação com o mundo afora. Sobretudo, significa levar o aluno a consolidar a sua conscientização para que lucidamente escolha os caminhos a seguir e que seja o da humanização.

3.3 A escola pública brasileira e a crítica freireana

O sistema escolar, os padrões de organização e de funcionamento da escola no Brasil foram temas frequentes nas críticas de Paulo Freire. Pensar na função da escola hoje, especialmente no setor público, em Paulo Freire, implica pensar em como fazer da escola um espaço de desenvolvimento da conscientização.

É interessante ressaltar, assim como fez Cortella (2011), que o pensamento freireano exposto frente à realidade social, política e educacional de décadas passadas encontra coerência no contexto atual. A busca por uma educação comprometida com o processo de conscientização do homem, defendida pelo autor, continua sendo tema de estudos nas diversas correntes teóricas da literatura educacional.

Sobre essas questões, vale retomarmos algumas considerações feitas pelo autor em *Educação e Atualidade Brasileira*. Nessa obra, percebemos a exposição minuciosa de suas reflexões a respeito do conceito de conscientização. Antes de propor ações condizentes às necessidades educacionais da época, descreve pelo menos duas modalidades de consciência assumidas pelos brasileiros naquele contexto histórico.

A primeira posição é caracterizada pela centralidade dos interesses do homem em torno das formas mais vegetativas de vida. Essa modalidade de consciência não se fundamenta na historicidade, falta-lhe teor no plano histórico, sendo, nesse aspecto, intransitiva. “É a consciência dos homens de zonas pouco ou nada desenvolvidas do país. São uns ‘demitidos da vida’ ou, talvez mais precisamente uns inadmitidos à vida [...]” (FREIRE, 2003, p. 32).

A segunda modalidade, oposta à primeira, a consciência transitiva, correspondente aos interesses daqueles pertencentes às zonas de desenvolvimento econômico mais forte. Seus interesses são movidos por perspectivas mais amplas, não se restringem aos interesses vegetativos. Suas preocupações são constituídas de uma forte dose de espiritualidade e historicidade (FREIRE, 2003).

No entanto, essa consciência transitiva pode ser caracterizada em dois estágios, sendo, num primeiro momento, predominantemente ingênua.

A consciência transitiva ingênua,

[...] fase que nos encontramos, com tintas mais fortes aqui, menos ali, se caracteriza pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência de julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum [...]. Pela fragilidade de argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo. (FREIRE, 2003, p. 33-34).

Por outro lado, a transitividade crítica se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas,

Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão esforça-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre às arguições. (FREIRE, 2003, p. 34).

A evolução da consciência ingênua para a consciência crítica deve ser um dos desafios assumidos pela educação. A não evolução da posição ingênua para a posição crítica implica em uma das formas desumanizantes, que levam o homem a posições mágicas e míticas, comprometedoras da mentalidade democrática (FREIRE, 2003).

Paulo Freire ressalta que a primeira modalidade, a intransitividade, representa quase um compromisso do homem com a sua existência e por isso a relação dele com a realidade é comparada a um estágio vegetativo. “Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua estreita esfera biologicamente vital” (FREIRE, 2003, p. 34).

Entretanto, como explica Freire (2003, p. 35), o conceito de intransitividade não significa um fechamento do homem dentro dele mesmo, como se não fosse capaz de evoluir. Qualquer que seja o seu estágio, o homem sempre é um ser aberto. Ontologicamente aberto. O que se salienta nesta intransitividade é a limitação da sua esfera de apreensão. “É a sua inaudição a estímulos situados fora da órbita vegetativa”. É neste sentido que a sua intransitividade representa quase um compromisso com a sua existência.

O autor ainda esclarece que a promoção da consciência intransitiva para a posição transitivo-ingênua acontece de maneira automática à medida que ocorre a promoção dos padrões econômicos da comunidade. Conforme é lançado a formas de vida mais complexas, ampliando as suas relações e passando a receber maior número de sugestões de suas circunstâncias, a transitividade da sua consciência vai se estabelecendo. Por outro lado, a evolução da consciência predominantemente transitivo-ingênua não ocorre por vias automáticas, mas se inserida num trabalho educativo com essa destinação (FREIRE, 2003).

Parafrazeando, a mudança de consciência ingênua para a transitividade crítica não resulta de transformações sociais e/ou econômicas, mas “há de resultar do trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2003, p. 33).

Nessa perspectiva, a educação escolar teria a função essencial de conduzir o aluno ao permanente diálogo com o outro, com a sua existência e com as circunstâncias.

No entanto, não era esse o panorama da escola brasileira quando Paulo Freire começou a registrar as suas reflexões. No período anterior ao exílio, o autor defendia a emergência de uma escola dialógica, com perspectivas de democracia.

A crítica mais frequente de Paulo Freire “[...] se voltava ao aspecto autoritário, rigidamente centralizador e contrário a ‘quaisquer modalidades de diálogo e de participação, por sua orientação assistencialista, e também pela passividade alimentada na ausência de debate, da pesquisa e da reinvenção’” (BEISIEGEL, 2008, p. 128).

Esse modelo na estrutura e no funcionamento do sistema escolar, daquele período, não poderia propiciar a evolução da transitividade da consciência ingênua para a crítica. As atividades escolares eram fundadas em práticas de domesticação, com base em conteúdos e procedimentos padronizados, semelhante às formas de produção em massa.

Por isso, corroborando as ideias de Anísio Teixeira, Paulo Freire defendia a concretização de uma reforma que descentralizasse a organização e o funcionamento da educação escolar do Brasil, com o intuito de atender as especificidades de cada circunstância, de cada situação.

Novamente em concordância com Anísio Teixeira, Paulo Freire afirmava que esse tipo de reforma na estrutura e no funcionamento da educação “seria ampla e, necessariamente, política, porque impunha a descentralização que possibilitasse o reencontro do ensino brasileiro com as realidades regionais e locais” (BEISIEGEL, 2008, p. 130).

Mudar a estrutura mais ampla do sistema de ensino, embora necessário, não era o suficiente. Seria necessário o aprofundamento sobre as orientações da reforma. Ou seja, uma reforma para a descentralização, voltada para o contexto real, deveria superar as orientações fundamentadas no assistencialismo, no autoritarismo e na inorganicidade, pois somente assim permitiria ao homem a compreensão sobre ele mesmo e sobre a sua realidade, lançando-o à conscientização crítica, “O homem brasileiro tem de ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez mais ingerência nos destinos da escola de seu filho” (BEISIEGEL, 2008, p. 131).

Um dos princípios da educação, na perspectiva crítico-libertadora, em Paulo Freire, consiste na participação popular, ou educação popular, que, no caso da escola, implica a participação no seu destino, conquista da ingerência dos pais, da comunidade escolar, na gestão do ensino. Essa participação, que é decorrente da dialogicidade conduz ao sentido da libertação, da evolução da consciência ingênua para a crítica e, portanto, à revolução.

Sobre isso, Paulo Freire explica que só por meio da educação popular (nos sindicatos, na sua empresa, conquistando ingerência na vida de seu bairro, de sua comunidade) é que o homem brasileiro poderia ser lançado à libertação. “Assim é que conseguiríamos introjetar no homem brasileiro o sentido de nosso desenvolvimento econômico, fazendo-o desta forma, participante desse processo, e não apenas expectador dele” (FREIRE apud BEISIEGEL, 2008, p. 131).

A escola desvinculada da vida, centrada na palavra, e esta esvaziada da realidade, pobre de atividades que oportunizassem o educando a aprender e agir de forma cada vez mais lúcida, não poderia ser esse modelo de escola que o brasileiro conquistaria a criticidade de sua consciência e a democracia (BEISIEGEL, 2008).

É preciso elucidar que alguns conceitos são essenciais à educação proposta por Paulo Freire, além dos que já citamos e analisamos neste estudo bibliográfico, o termo democracia é inerente à educação crítico-libertadora em Paulo Freire.

Em sua tese, quando faz uma análise da conjuntura brasileira, o autor aborda a questão da inexperiência democrática dos brasileiros, condição que inviabiliza a emergência da consciência transitivo-crítica. Essa inexperiência “pode fazer-se mais que um ponto de sufocamento da democratização em que nos inserimos. Pode enfatizar certas tendências desumanizantes” (FREIRE, 2003, p. 40), como a massificação, por exemplo. A massificação “quer dizer, uma forma de vida de tal maneira rígida, passional, impermeável, que se fará impossível a dialogação democrática” (FREIRE, 2003, p. 41).

A democracia é representada na responsabilidade do homem, na sua voz e na sua ação. E este é um tipo de saber que só se incorpora ao homem experiencialmente, existencialmente, devendo se fundar no diálogo, “uma das matrizes em que nasce a própria democracia” (FREIRE, 2003, p. 15). “[...] *The essence of democracy is human dialogue*” (BARBU, 1956, p. 9 apud FREIRE, 2003, p. 15).

Referente à experiência democrática, o autor salientava que esse saber precisaria ser incorporado no processo de alfabetização, especialmente no caso dos adultos,

Mais do que analfabeto, esse adulto – repetia – era um brasileiro ingênuo, dobrado sobre si mesmo, quase demitido da vida, marcado pelas duras condições de existência das populações subalternas, esmagado, enquanto ser humano, pelas práticas domesticadoras do autoritarismo e do assistencialismo vigentes. O essencial é erradicar a sua “inexperiência democrática”. O verdadeiro problema – afirmava – “transcende a erradicação do analfabetismo e se situa na necessidade de erradicarmos também a nossa inexperiência democrática, por meio de uma educação para a democracia, numa sociedade que se democratiza”. (BEISIEGEL, 2008, p. 143).

Após o golpe militar, quando estava fora do Brasil, continuou escrevendo e defendendo a educação para e pela democracia. Em *Educação como prática da liberdade* Freire (1967) reitera a proposta de uma pedagogia democrática oposta à passividade e em direção da decisão, contra as práticas antidemocráticas e a favor da participação, produzida no diálogo, na discussão.

Mas, numa sociedade tradicionalmente antidemocrática, modificar a estrutura e o funcionamento do sistema escolar não aconteceria sem grandes marcas.

Em sua reflexão,

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, p. 97).

No desenvolvimento de suas edições teóricas, Paulo Freire produziu a teoria democrática radical, criticando a não participação silenciosa e alienante e também as formas de participação passiva, que é subordinada e meramente instrumental. A pedagogia democrática ou a pedagogia da participação consiste na participação no processo de decisão, um ato de ingerência e não uma atitude de espectador (LIMA, 2002).

A pedagogia democrática de Paulo Freire é um conceito ancorado numa pedagogia radical, que é contra todas as formas de populismo e sectarismo e pelo ativismo crítico e militante. Essa é a perspectiva pela qual se aprende, se vive, se cria a própria democracia (da escola, da empresa, das associações).

O autor esclarece que sentido de radicalização está ligado à inserção, à luta pela libertação, como um ato de amor em oposição à desumanização. Mas, do ponto de vista das formas de dominação, o conceito (e a sua concretização) estaria ligado à subversão, à traição.

Como afirmou,

A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. (FREIRE, 1967, p. 49).

O grande mal, segundo Freire (1967), está na tendência do homem à sectarização decorrente do seu despreparo para a captação crítica. A sectarização é acrítica, sua raiz é preponderantemente emocional, mas não amorosa,

É arrogante, antidualógico e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto”. (FREIRE, 1967, p. 50).

A pedagogia democrática busca o distanciamento do sectarismo e propõe a opção radical como método de construção da democracia. Trata-se de uma “democracia governante” e não de espectador. Não está limitada “à democratização do Estado e de suas instituições

políticas centrais, mas referenciada à democratização da sociedade, que não decorre necessariamente da primeira” (BOBBIO, 1988 apud LIMA, 2002, p. 33).

Diante disso, segundo Paulo Freire (1967, p. 92),

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e *política*, *existindo* essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes.

No projeto escolar, a proposta do desenvolvimento da pedagogia participativa deu corpo a toda sua produção teórica freireana. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, ao esclarecer sobre as formas desumanizantes de silenciar homens e mulheres, impedindo a efetivação da democracia na e da educação, o autor denuncia um conceito que, segundo Lima (2002, p. 34), passou a “representar um dos mais violentos e eloquentes ataques à organização e à racionalidade técnico-instrumental”: a educação bancária.

A educação bancária é representada por esquemas verticais de transferências de conteúdos. Esses conteúdos são retalhados da realidade, fragmentados, o que inviabiliza a sua significação. Nesse contexto, a palavra é esvaziada da dimensão concreta ou é oca, impregnada de verbosidade alienada e alienante e por isso é mais som do que significação (FREIRE, 1987).

O termo “bancária” se deve ao fato de a educação se tornar um ato de “depositar”, os alunos são os depositários e o educador o depositante. Nessa relação, entre professor e alunos, em lugar de comunicarem-se, o professor faz “comunicados”, “deposita” informações que os alunos recebem pacientemente e memorizam para reproduzirem. A passividade é preponderante e a única margem de ação possível aos alunos é a de receberem os conteúdos, guardá-los e arquivá-los, como colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam.

Para Freire (1987, p. 33),

No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Nessa visão bancária de educação, “o saber é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância” (FREIRE, 1987, p. 33), ou alienação da ignorância.

Nesse modelo de prática pedagógica bancária, o educador, que aliena a ignorância, mantém e se mantém em posições fixas, invariáveis, predominando sempre o que sabe e os educandos são sempre os que não sabem. “A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 34).

Nesse contexto,

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 1987, p. 34).

Considerando que só o educador sabe e que os alunos nada sabem, compete ao “dono” do saber doar, entregar, levar, transmitir os seus conhecimentos aos educandos, num processo em que o saber deixa de ser de “experiência feito” para ser experiência narrada ou transmitida. Essa é uma das formas de controlar, manipular.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1987, p. 34).

Nesta medida, o poder de criação, a criatividade, a capacidade de superação da consciência ingênua dos educandos são anulados ou minimizados, satisfazendo os interesses dos opressores que, por sua vez, não estão preocupados com o desnudamento do mundo, tampouco com a sua transformação (FREIRE, 1987).

O humanitarismo, e não humanismo, dessa prática visa somente à manutenção da situação de que são beneficiários, possibilitando atitudes de falsa generosidade. “Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas voes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro” (FREIRE, 1987, p. 34).

Numa perspectiva concreta, a educação bancária pode ser representada conforme descrito no Quadro 28.

Quadro 28 - Desenvolvimento da educação bancária

Educação bancária na relação educador/professor e alunos	
Educador/professor	Alunos
É o que educa	Recebem a educação, portanto, são educados
É o que sabe	São os que não sabem
É o que pensa	São os “pensados”
Diz a palavra	Escutam docilmente
É o que disciplina	São disciplinados
É o que opta e prescreve a sua opção	São os que seguem a prescrição
É o que atua	São os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador
Escolhe o conteúdo programático	Jamais são ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele
Identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos	Adaptam-se às determinações daquele
É o sujeito do processo	São meros objetos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Freire (1979a).

Por outro lado, Paulo Freire (1987) anuncia uma perspectiva de educação que visa à mudança, à transformação e, sobretudo, à libertação dos educandos pelas vias do diálogo e da participação no processo de produção dos saberes. Trata-se de uma proposta de educação problematizadora que, por sua natureza praxiológica, se torna libertadora.

A concepção de educação problematizadora, ao contrário da bancária, afirma a dialogicidade e se faz dialógica, por isso não admite o ato de “depositar”.

Nessa esteira teórica,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39).

Nesse contexto, o educador não é quem apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado. Ou seja, educador e alunos são os sujeitos do processo em que aprendem, evoluem juntos. É um processo a favor da liberdade e não contra ela. O educador problematizador refaz permanentemente seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Os seus alunos já não são mais os receptores dóceis das informações, mas investigadores críticos, em diálogo com o educador, que é igualmente um investigador crítico (FREIRE, 1987).

Consoante a isso,

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 39).

Enquanto a prática bancária imobiliza, asfixia, emudece, a prática problematizadora lança à superação. A concepção bancária pretende manter a imersão, por outro lado, a educação problematizadora, enquanto método da prática da liberdade, busca a emersão das consciências, de que resulte a sua inserção crítica na realidade, daí o antagonismo entre as duas concepções (FREIRE, 1987).

Ainda em Freire (1987, p. 39), enquanto “a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica”.

Vale esclarecer que, ao abordar sobre a prática do diálogo como método essencial da educação como prática da liberdade, Paulo Freire elucida algo que parece ser o próprio diálogo: a palavra. Conforme revela, “ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos” (FREIRE, 1987, p. 44).

Para o autor, a palavra é constituída de duas dimensões: ação e reflexão, “de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra” (FREIRE, 1987, p. 44). A palavra verdadeira é práxis, é transformadora. Por isso,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa³⁷, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens

³⁷ Paulo Freire (1987, p. 44) ressalva que não se refere “ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele ‘afastando-se’ para ‘admirá-lo’ em sua globalidade, com ele, por isto, continuam. Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nela se encontrem ‘molhados’ de realidade e não quando, significando um desprezo ao mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de ‘esquizofrenia histórica’”.

transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 1987, p. 44).

Prosseguindo em sua análise, Freire (1987) explica que, enquanto a palavra verdadeira é transformadora, por outro lado, a palavra inautêntica, com a qual não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre os seus elementos constituintes. Logo, se a palavra é esvaziada da sua dimensão “ação”, sacrificando automaticamente a “reflexão”, torna-se “[...] palavreria, verbalismo, blabláblá. Por tudo isso é alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (FREIRE, 1987, p. 44).

O mesmo ocorre quando se prioriza ou exclusiviza a “ação”, com o sacrifício da reflexão, convertendo a palavra em ativismo. Ao negar a práxis, o diálogo não se estabelece. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45).

No projeto de escola, Freire (1987) destaca que o diálogo começa no momento da busca do conteúdo programático, que deve servir como apoio a essa educação dialógica. Na concepção “bancária” os conteúdos são projetados, a questão norteadora do educador é referente ao que será oferecido, quais informações serão transportadas. No caso da prática libertadora, o levantamento dos conteúdos é parte de uma revolução organizada, não é um processo feito para o outro, mas com o outro.

Nesse ponto da análise, cabe retomar as reflexões de Paulo Freire no tocante à questão da ação cultural. A escola é um espaço privilegiado para o direcionamento de ações culturais. Giroux (1997), citando Gramsci, ressalta que o foco de dominação nos países industriais desenvolvidos no ocidente transferiu-se para o uso do capital cultural, o que implica, grosso modo, numa forma de dominação não apenas da consciência, mas das atitudes, das práticas diárias de comportamento. Prática chamada por Gramsci (apud GIROUX, 1997) de hegemonia ideológica.

A escola, como espaço de ação cultural, tem a opção de formar para a consciência crítica ou servir de instrumento de dominação.

Nas palavras de Freire (1987, p. 104),

A ação cultural, ou está, a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens. Ambas, dialeticamente antagônicas, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade permanência-mudança.

Consoante a isso, Freire (1987) explica que a ação cultural³⁸ pode ser dialógica ou antidialógica. A ação cultural dialógica tem um objetivo libertador, é caracterizada pela sua essência de superação de qualquer aspecto induzido. Ao passo que a ação cultural antidialógica se encontra na impossibilidade de superação de seu caráter de ação induzida, assim como, no objetivo libertador da ação cultural dialógica se acha a condição para superar a indução.

A modalidade de ação antidialógica implica pelo menos três características: a) conquista das massas populares, na sua divisão; b) manipulação das massas; e c) invasão cultural. “E é também por isto que é sempre, como um todo, uma ação induzida, jamais podendo superar este caráter, que lhe é fundamental” (FREIRE, 1987, p. 105).

Das características supracitadas, destacamos a dimensão antidialógica a que Paulo Freire chama de “invasão cultural”. Nas palavras do autor, a invasão cultural “é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 86).

Essa teoria – a invasão cultural – é materializada quando há dominação, isso pode ser de maneira implícita ou explícita, mas, o fato é que os “invadidos” são modelados, conforme os interesses dos invasores. “Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles. Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” (FREIRE, 1987, p. 86).

Freire (1987, p. 87) explica que a invasão cultural tem duas faces: dominação e tática de dominação. Contudo,

Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido. Invasão realizada por uma sociedade matriz, metropolitana, numa sociedade dependente, ou invasão implícita na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade. [...] Daí que a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos.

Na teoria da ação dialógica, destacam-se as seguintes características: a colaboração, decorrente da interação liderança e massas, a união (“que fazer” que se dá na solidariedade), a organização, que é a unidade das massas, e a síntese cultural.

Destacando a dimensão dialógica denominada de síntese cultural, percebemos que as suas características são opostas às da invasão cultural. Pela sua essência dialógica, na síntese

³⁸ Para aprofundamento da leitura, recomendamos o livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987).

cultural “não há invasores, não há modelos impostos, há atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 101).

Na síntese cultural, no lugar de prescrições, liderança e povo, por meio da colaboração, união e organização, criam juntos as pautas para a sua ação. “O saber mais apurado da liderança se refaz no reconhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela” (FREIRE, 1987, p. 101).

Uma e outro, nas síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação novos, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando na ação transformadora, dará lugar à cultura que se desaliena. [...] Isto tudo implica em que, na síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos. (FREIRE, 1987, p. 101).

A síntese cultural se funda nas diferenças entre uma visão e outra. Nega a invasão de uma visão pela outra e afirma a indiscutível contribuição que uma promove na outra.

O que Paulo Freire objetiva esclarecer, com base na análise desses conceitos, é que “assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação”, daí a importância desse estudo efetivo (FREIRE, 1987, p. 107).

3.3.1 Reflexões sobre a função da escola na atualidade: por uma pedagogia democrática

Pensar na função da escola com base na práxis freireana implica refletir sobre o papel assumido por essa instituição ao longo da nossa história política, social e cultural. A respeito das conjunturas sociais do Brasil, Paulo Freire constatou e denunciou as práticas constantes do sistema educacional: autoritárias, imobilizadoras e ocultadoras da verdade, mas, por outro lado, lançou a esperança da (re) construção de uma educação essencialmente libertadora.

Sobre a função política e social da escola, não se pode perder de vista que essa instituição é por natureza diretiva e, portanto, não há como ser uma entidade imparcial, não há como fazer uma escola imparcial. A imparcialidade, como ressaltou Freire (2002), é um ato político a favor da contradição opressor/oprimido.

Por esta razão, Paulo Freire (e outros, como Henry Giroux, Licínio Lima), defende a efetivação de uma pedagogia que permita o desenvolvimento da criticidade, da práxis e da produção de contra-hegemonias. A educação escolar como prática da liberdade só acontecerá

quando conseguir superar as hegemonias ideológicas, o que implica participação popular pela superação da prática de “coisificação” dos alunos e da comunidade.

Nas palavras de Lima (2002, p. 40),

[...] ao serem assumidas como espaço de educação crítica, de participação e democracia, as escolas poderão contribuir para a criação e a revitalização da esfera pública democrática e dentro de suas limitações, mas também de suas potencialidades, participar a seu modo na democratização da democracia, na construção da democracia como “prática” e não apenas como “método”.

Durante o período de exílio, Paulo Freire estudou, de fora, a educação brasileira e, como expressa em suas obras, não perdeu o otimismo, o seu otimismo crítico, a esperança de que ensinar democracia é possível (FREIRE, 1994).

Após o retorno ao Brasil, início da década de 1980, Paulo Freire continuou escrevendo e defendendo a consolidação de uma educação libertadora. Passou a defender e a militar em favor da necessidade de “mudar a cara da escola” para deixá-la “mais bonita”, “mais alegre”, “mais leve”, com o objetivo maior de democratizá-la.

Vale lembrar que a década de 1980 foi para o Brasil um período marcado por revoluções e reformas. Com o fim da ditadura civil militar, em 1985, depois de aproximadamente vinte anos, o país passou um processo de redemocratização, que resultou em movimentos reivindicatórios da sociedade, o que favoreceu a emergência de políticas públicas e ações sociais que apontavam para democracia. O processo de abertura política, a restituição de entidades democráticas (como os movimentos sociais), a mobilização social pelo voto direto, a promulgação da Constituição de 1988, a constituição cidadã, são exemplos das revoluções ocorridas nesse período.

Paulo Freire encontrou, novamente, um cenário de participação popular em expansão, o que favoreceria a sua intervenção pela redemocratização do país. Nessa nova fase, de reflexão, de intervenção em favor da democracia brasileira, “de militância político-pedagógica e, também partidária, representou realmente um renascimento pedagógico” (NÓVOA, 1998 apud LIMA, 2002, p. 86),

[...] um período pujante (até a sua morte em maio de 1997) em que esteve muito activo, em que escreveu e organizou vários livros e em que viu o seu trabalho (sobretudo o mais recente) ainda mais internacionalizado, estudado e debatido, especialmente por parte de destacados académicos norte-americanos e por alguns europeus, activos na construção e discussão de uma pedagogia crítica. (LIMA, 2002, p. 86).

A possibilidade de intervenção direta no campo educacional foi ampliada diante da oportunidade de dirigir a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo em 1989³⁹, mediante o convite da nova prefeita. Suas palavras de aceite demonstraram a intenção de compromisso assumido eticamente,

[...] se não tivesse aceito o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E este era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha. (FREIRE, 2000, p. 62).

Ao ser designado para a referida pasta, Paulo Freire tinha o objetivo de concretizar, em sua esfera de atuação, as ideias e propostas de uma “educação como prática da liberdade”.

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente. (FREIRE, 2000, p. 74).

Nesse propósito, a gestão de Paulo Freire, agora secretário de educação, estava ancorada nos seguintes princípios:

Três princípios básicos norteiam a política desta administração: participação, descentralização e autonomia. Na tradição política brasileira, participação tem significado apenas a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas. A atual administração que participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação. (SÃO PAULO, 1992 apud LIMA, 2002, p. 57).

Na proposta freireana de gestão, as decisões deveriam partir das bases do sistema, ou seja, das escolas, compreendendo-as como unidades escolares em uma perspectiva mais profunda. A organização curricular, nessa visão, emergiria de discussões e de participação dos atores escolares, o que implicaria: “em primeiro lugar, defender a presença participante dos alunos, dos pais dos alunos, de mães de alunos, de vigias, de cozinheiras, de zeladores nos estudos, de que resulte a programação dos conteúdos das escolas” (FREIRE, 1997a, p. 57).

Cabe esclarecer que no livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito duas décadas antes de sua designação como secretário educacional, Paulo Freire deixou registrado o seu

³⁹ Para aprofundamento da leitura sobre a administração de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo sugerimos o livro *Educação na cidade* (FREIRE, 2000).

reconhecimento quanto à importância da liderança no processo de organização educacional, seja na educação escolar seja fora dela.

Na educação participativa, dialógica, como defende Freire, a liderança não tem o direito de usar o poder que lhe é conferido para impor arbitrariamente a sua palavra. O que não significa, por outro lado, que deva assumir “uma posição liberalista, que levaria as massas oprimidas – habituadas à opressão – a licenciamentos” (FREIRE, 1987, p. 103).

Na posição de secretário da educação, a proposta de participação popular na organização dos conteúdos programáticos, o autor reitera a ideia acima:

[...] não significa negar a indispensável atuação dos especialistas. Significa apenas não deixá-los como “proprietários” exclusivos de um componente fundamental da prática educativa. Significa democratizar o poder da escolha sobre os conteúdos a que se estende, necessariamente, o debate sobre a maneira mais democrática de tratá-los, de propô-los à apreensão dos educandos, em lugar da pura transferência deles do educador para os educandos [...]. Não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o seu ensino. (FREIRE, 1997a, p. 57).

Quando assumiu a SME de São Paulo, Paulo Freire expressou o seu entendimento com relação ao “poder”. Para ele, um poder, neste caso de secretário educacional, deve ser assumido e exercido, “no sentido de tornar possível a sua distribuição e partilha democráticas, subordinado a uma postura de ‘rigorosa ética’, mas não a serviço de uma política educativa pretensamente neutra, friamente burocrática ou sequer imparcial” (LIMA, 2002, p. 53-54).

Enquanto secretário educacional, Paulo Freire buscou assumir uma posição administrativa, baseada em suas ideias. Procurou desenvolver como metodologia a sua teoria denominada síntese cultural, onde a organização e o funcionamento da gestão educacional são tecidos no diálogo, na colaboração, na união e na organização das massas.

Consagrou a autonomia das escolas de forma que cada unidade pudesse criar o seu próprio projeto político pedagógico, inclusive com reorganização curricular. Processo que deveria ser discutido, analisado e acompanhado com a equipe proponente do Núcleo de Ação Educativa (FREIRE, 2000).

Ainda, visando à participação da comunidade escolar no trabalho educativo, implementou os órgãos colegiados, especialmente o Conselho de escola, com vistas à consolidação de sua “real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente” (FREIRE, 2000, p. 75).

Mas, como era de se esperar, conforme destaca Freire (2000), a participação da comunidade nas ações e nas decisões da escola enfrentou resistências de alguns educadores,

como diretores, coordenadores pedagógicos e professores, revelando a presença de uma ideologia conservadora e antidemocrática.

Após a sua saída da gestão da SME, Paulo Freire continuou a militância pela escola descentralizada, autônoma e participativa. Em 1996, publicou o seu último livro em vida – *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* – no qual buscou lançar reflexões acerca das necessidades contemporâneas da educação escolar e alertar para a urgência de uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

Ainda nesse livro, retoma a questão de utopia e do resgate do sonho, com o propósito de reafirmar que é necessário e possível “mudar a cara da escola”, mudar a ordem das coisas e superar a contradição.

É inegável que a obra de Paulo Freire continua atual e servindo como referência para a compreensão do sistema educacional e lançando possibilidades de opções e decisões. Cabe reiterar que sua obra defende o desenvolvimento da educação escolar fundada na práxis participativa. Tal como um método de (re)construção da democracia, essa práxis, ou pelo menos parte dela, tem sido incorporada nos estudos de autores da atualidade. Temas relacionados ao conceito de democracia escolar, tais como: autonomia, participação/integração com a comunidade e gestão democrática ecoam entre educadores e estudiosos da área de gestão educacional.

Pode-se perceber que as promulgações de legislações que normatizam a educação brasileira contribuíram para a ampliação de estudos sobre a temática educação democrática. Especialmente a CF-88 e a LDB, que estabelecem que a educação seja promovida seguindo, entre outros, os princípios da gestão democrática. O que poderia significar a legitimação do protagonismo, da garantia de direitos, conforme prevê a lei. Porém, sabemos que, em muitos casos, a lei não ultrapassa os limites do texto escrito. Por outro, a normatização legal fortalece as possibilidades de consolidação desses princípios e de melhorias no campo educacional.

A ampliação da oferta escolar às camadas populares, com a expansão das matrículas e a obrigatoriedade dos estudos em determinadas faixas de idade, é um exemplo da força da lei usada em favor das classes historicamente excluídas do sistema escolar. Principalmente após a CF-88, a garantia de extensão da matrícula, ampliou concomitantemente as possibilidades de melhoria de vida para muitos alunos.

No entanto, vale recorrer às abordagens de Paulo Freire (2016) quanto às reformas da educação empreendidas no Brasil. A implementação de Políticas Educacionais restrita aos aspectos quantitativos e/ou estruturais não podem garantir a principal função da escola, que é a de possibilitar o desenvolvimento da conscientização pela e para a libertação.

Corroborando isso, Beisiegel (2008) ressalta que, embora tenha sido de extrema importância a abertura da escola às camadas populares, a extensão quantitativa de oportunidades não pode ser vista como representação da real democratização do ensino no Brasil.

Caso essa extensão quantitativa não viesse acompanhada de alterações essencialmente democratizadoras, preservando as características autoritárias já mencionadas, “a multiplicação das oportunidades somente estenderia a ação domesticadora do ensino a um número maior de brasileiros” (BEISIEGEL, 2008, p. 132).

Um dos caminhos viáveis para a efetivação da práxis participativa como método de produção da educação democrática reside na concretização dos princípios da gestão democrática/participativa.

A esse respeito, Paro (2010) defende a abertura da escola à participação popular, à ingerência da comunidade nas ações e nas decisões escolares, organização do currículo a partir da realidade social e cultural de alunos e comunidade local/regional. Para ele, uma gestão democrática, que a propósito está prevista na LDB⁴⁰, consiste no desenvolvimento da escola de forma autônoma e participativa. Isto porque, seguindo os princípios preconizados, os envolvidos no projeto escolar (dirigentes, professores, funcionários, alunos, comunidade) podem atuar ativamente tanto nos debates concernentes ao desenvolvimento da escola como nas tomadas de decisões em todas as suas etapas, diagnósticos, planejamento, execução das ações e acompanhamento/avaliação dessas.

Ainda segundo Paro (2010), essa gestão participativo-democrática possibilita e valoriza o envolvimento coletivo, respeita os direitos sociais, é fundamentada nas necessidades de sua comunidade, visa à democratização da qualidade do ensino e à emancipação/libertação dos sujeitos escolares (todos que fazem parte da escola). Portanto, essa gestão é comprometida com a transformação social.

Outro autor que aborda esse assunto é Cury (2007), que assim define a gestão escolar democrática:

[...] ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. (CURY, 2007, p. 12).

⁴⁰ Lei de Diretrizes e Bases. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A questão atual da gestão democrática na escola reafirma o pensamento de Paulo Freire quanto à educação crítico-libertadora para e pela educação democrática. Vemos nas teorias e nos documentos oficiais o frequente discurso de que as escolas definirão sua gestão numa perspectiva democrático-participativa. No entanto, como alerta Freire (1987, 2002) o discurso esvaziado de prática, ou de práxis, está a serviço da contradição opressor/oprimido. Conforme repete e reafirma, não há trabalho educativo sem opção política.

A superação dessa contradição, reiteramos, só é possível a partir da efetivação de uma práxis participativa. No caso da escola atual, um dos caminhos possíveis à formação para a participação popular são os mecanismos de ação existentes em seu interior, destacando-se os Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico da Escola. O que requer, segundo Freire (1987, 1997a), a negação de ações antidialógicas e a opção pela dialogicidade.

Notamos a presença do pensamento freireano em estudos e documentos oficiais da atualidade. No entanto, cabe avaliar e discutir sobre questões referentes as suas principais críticas, entre elas: a superposição da escola à realidade, a orientação excessivamente centralizadora das instituições escolares; o histórico autoritarismo e o caráter assistencialista das atividades (BEISIEGEL, 2008).

Consoante a isso, conforme lembram Lima (2002) e Freire (1994), a democratização escolar implica democratização pela e para a cidadania, o que não é possível decorrer de práticas autoritárias, à força ou mediante golpes legislativos. Além disso, não se restringe à doação de autonomia à escola ou à condenação de uma autonomia que os atores escolares desprezam ou se recusam a assumir. Ainda, não é algo que ocorre espontaneamente. “*La ciudadanía es una invención social que exige un saber político que se gesta en la práctica de luchar por ella, a la que se suma la práctica de reflexionar sobre ella*” (FREIRE, 1994, p. 131).

Nas palavras de Freire (1997b, p. 79), “[...] é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela”.

Encerramos este capítulo justificando que a análise das propostas pedagógicas das escolas pesquisadas na presente investigação e, em especial, dos relatos dos professores sujeitos desta pesquisa são fontes de dados importantes para a interpretação do papel assumido pelas escolas nas atuais conjunturas. Tais fontes permitem a identificação das contradições e das situações-limite da escola pública brasileira. Esses conteúdos devem ser transformados em objetos de reflexões, principalmente por parte dos gestores de políticas educacionais, no sentido de elaborar e implementar ações que permitam a superação desse cenário antidemocrático.

4 REFLEXÕES SOBRE O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este capítulo objetiva discorrer sobre alguns temas referentes à profissão docente. Quando pesquisamos acerca da educação escolar o debate sobre esse profissional é inevitavelmente lançado como um dos polos de referência para as discussões.

No caso desta pesquisa, o profissional docente se tornou o sujeito do estudo quando nos propusemos a investigar o que os professores e professoras da atualidade sabem sobre teoria e prática de Paulo Freire.

Diante disso, fez-se necessária a retomada de alguns conceitos fundamentais da obra freireana, já que perpassam todo campo educacional, incluindo as propostas para a atuação dos educadores/professores.

Organizamos esta seção em quatro partes, a primeira é intitulada “A profissão docente no Brasil no contexto das mudanças educacionais”, a segunda parte traz como título “A relação entre o saber docente e a sua formação profissional”, em seguida, abordamos o subtema “Os saberes docentes na perspectiva freireana” e, por fim, a discussão ocorre em torno da questão “O antagonismo entre o intelectual e o técnico: desafios da profissão”.

4.1 A profissão docente no Brasil no contexto das mudanças educacionais

Considerando as abordagens tecidas no capítulo anterior, notamos que a educação escolar vem enfrentando mudanças expressivas nas últimas décadas. De alguma forma, esse cenário provocou alterações nos conceitos de qualidade educacional, que é um dos temas centrais quando o assunto é educação na escola pública.

Sobre essa questão, Beisiegel (2006) defende que a educação escolar brasileira, ao se abrir às camadas populares, obteve uma melhoria indiscutível no que se refere à qualidade, pois, algumas décadas atrás, essa instituição existia prioritariamente para atender às necessidades das elites.

E, conforme relembra, esse processo de expansão da oferta do ensino elementar não foi resultado de situações amistosas, mas emergiu de um processo conflituoso, num cenário marcado por embates, lutas e apelo dos movimentos sociais (BEISIEGEL, 2006).

Lembrando que, durante muito tempo, mais de dois séculos, não houve educação escolar no Brasil. Essa função, no período colonial, era exercida pelos Jesuítas, que catequizavam os indígenas, ensinando a religião por meio da Língua Portuguesa. Por outro

lado, com a evolução desse sistema de ensino, a Companhia de Jesus se voltava cada vez mais a oferecer instrução e formação à elite (DI GIORGI; LEITE, 2010).

Com a mudança de Império para República ocorre uma reorganização social e política no Brasil e, assim, as necessidades educacionais começam a tomar outra forma. Mas, até 1930 o Brasil era comandado pelo “mundo agrário” e, nesse período, a escola básica não era considerada tão necessária. No entanto, a entrada de Getúlio Vargas no governo geral do país, nesse período, modifica essa estrutura hegemônica e a educação escolar básica se expande enormemente, sendo que, no período do Estado Novo, a instituição escola passa a ser utilizada para difundir a ideologia do governo Vargas. Concomitantemente, inicia-se, nesse período, o desenvolvimento industrial no país e, com isso, o “mundo rural” começa a perder espaço para a vida urbana, que demonstra outras necessidades em relação à escola (DI GIORGI; LEITE, 2010).

A elaboração de políticas educacionais voltadas às necessidades da população passou a ser reivindicada por meio de movimentos liderados por intelectuais, destacando-se o conhecido “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento elaborado por Fernando de Azevedo, em 1932, endereçado ao povo e ao Governo Brasileiro, em que solicitava a Reconstrução Educacional do Brasil.

A promulgação da Constituição Federal (CF), de 1934, embora pouco expressiva e com muitas lacunas, previu, ainda que timidamente, a ampliação das matrículas escolares às camadas populares. Com a instituição do Estado Novo, resultante do golpe de Estado, em 1937 foi outorgada uma nova Constituição Federal, estabelecendo que o ensino primário fosse obrigatório e gratuito, porém, segundo o texto da lei, a responsabilidade da gratuidade estaria vinculada às condições econômicas dos estudantes em um regime de “solidariedade” dos menos para com os mais necessitados. Assim, na ocasião da matrícula, os alunos que não comprovassem escassez de recursos teriam que contribuir mensalmente com um valor para a caixa escolar (FLACH, 2011). Obviamente, essa CF não causou impacto no processo de democratização de acesso à escola pelas camadas populares.

No contexto da formação de professores também ocorreram mudanças nos anos de 1930. Para atender a nova demanda da sociedade, foram criadas as licenciaturas que visavam à regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. “Elas constituíram-se segundo a fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111).

Essa forma de conceber e de promover a formação docente estava em consonância com as perspectivas do modelo educacional difundido na literatura como “racionalidade técnica”, em que

[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112).

Esse modelo de formação atendia as expectativas da época que eram voltadas ao preparo técnico do professor em favor do desenvolvimento do país.

Voltando à evolução escolar, em 1946 foi promulgada uma nova Constituição. O documento registrava a necessidade do planejamento político-educacional para toda a nação. Decorrente disso, o Decreto-lei nº 8.529, publicado no mesmo ano, traçou diretrizes para o ensino primário em todo país.

No entanto, somente em 1961 surge a primeira Lei que estabelece Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional no Brasil, lei nº 4.024, prevendo, entre outros, a ampliação das matrículas, sobretudo no então ensino primário.

Todavia, a LDB de 1961 não conseguiu garantir a democratização do direito à educação escolar, mas foi importante, especialmente por prever e impulsionar esse processo, tanto é que em 1962 o Conselho Federal de Educação aprovou o Plano Nacional de Educação, que, embora não tivesse força de lei, incluiu entre as suas metas a garantia da matrícula até a quarta série de 100% de toda a população escolar de 7 a 11 anos de idade. O que não ocorreu naquele momento, mas estava previsto no texto da lei.

Com o golpe civil militar, em 1964, a educação escolar sofreu os reflexos de uma gestão política autoritária e centralizadora. Esse cenário começou a se modificar somente no início dos anos de 1980 com o processo de redemocratização do país. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF-88), que também ficou conhecida como Constituição Cidadã, pode ser considerada uma das peças centrais desse processo.

No caso educacional, o advento da CF-88 foi, com certeza, um dos principais instrumentos de abertura e de democratização do acesso escolar. Modificou a concepção de educação, inscrevendo-a como um direito universal inalienável, regulamentou a questão da obrigatoriedade escolar e da gratuidade do ensino público, apresentou o mais longo capítulo sobre a educação.

Depois de muito tempo, especificamente na década de 1990, “os indicadores sobre a expansão da oferta de ensino revelam grandes avanços no país” (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 315). Sendo que, no período de 1991 a 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%, marcando, assim, pela primeira vez, quase que a totalidade de acesso escolar dessa população (DI GIORGI; LEITE, 2010)

Das imensas transformações que a escola pública enfrentou desde o seu surgimento, a sua ampliação, a complexidade se estabeleceu no cotidiano da escola. Paralelamente, a escassez de recursos e a transformação da “clientela” foram fatores que contribuíram para a construção do que se convencionou chamar de crise do ensino no país (BEISEIGEL, 2006).

O crescimento quantitativo da democratização da oferta do ensino na escola pública suscitou críticas quanto à perda progressiva da qualidade da educação escolar. Além disso, surgiram outras críticas referentes ao novo modelo de exclusão dos alunos que antes era quanto ao acesso à escola e após o ingresso passava a ser no interior da instituição, pois muitos alunos abandonavam os estudos ou reprovavam pouco tempo depois das matrículas. Nesse contexto, a questão das necessidades de oportunidades dos alunos passa a ser outro tema de discussão no âmbito das pesquisas educacionais e das Políticas Públicas voltadas a esse setor.

Beisiegel (2006) salienta que o desenvolvimento da expansão quantitativa da oferta do ensino público no Brasil não provocou a chamada “perda de qualidade” do ensino, mas o fato de a escola ter mudado a sua estrutura, e não ter alterado as suas orientações, gera esse descompasso entre a posição assumida e as reais necessidades ou aspirações dos alunos e da comunidade.

Grande parte dos críticos saudosistas não percebeu que não foi a qualidade da escola que mudou, mas sim a própria escola e o seu público. Na verdade, a qualidade da escola pública melhorou significativamente, pois, abriu-se tendencialmente à totalidade da população. No entanto, “[...] o problema é que a qualidade de vida desse segmento da população não lhe permite sequer aspirar uma vaga que o Estado tenha condições de oferecer a ele nesse momento” (BEISEIGEL, 2006, p. 121).

Consoante a isso, Paulo Freire sempre defendeu que a promoção de reformas na educação, restrita aos aspectos quantitativos e/ou estruturais, não pode garantir a produção de uma escola democrática. As reformas devem vir acompanhadas de orientações e de ações que refletirão na sua organização e funcionamento.

Nesse contexto de busca por melhoria na qualidade de ensino, foram surgindo, nas últimas décadas, reformas expressivas que afetaram não apenas o campo do ensino, mas também o da profissão docente e da identidade do professor.

A partir dos anos de 1970, por meio da Lei nº 5.692/71, os ensinos primário e secundário foram alterados para ensinos de 1º e de 2º grau. Na formação de professores, referente às quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, era prevista a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura de curta duração ou licenciatura plena. Na mesma lei, os cursos de licenciatura de formação pedagógica eram reponsáveis por habilitar professores e formar especialistas em Educação (diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino) (SAVIANI, 2009).

Nesse contexto emergiram os cursos de habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), dividido em duas modalidades (SAVIANI, 2009).

De acordo com Saviani (2009, p. 147),

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial.

A medida supramencionada não respondeu às expectativas do governo. Conseqüentemente, diante da precariedade que se estabeleceu no campo do magistério, em 1982, foi lançado em alguns estados brasileiros o projeto intitulado Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)⁴¹, com o caráter de revitalizar a formação de professores no Brasil. Mas, apesar dos resultados positivos, o projeto “foi descontinuado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido, também, qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas” (SAVIANI, 2009, p. 147).

⁴¹ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um projeto implementado pelo MEC em parceria com as secretarias estaduais na década de 1980. Foi iniciado no estado de São Paulo em 1987, na gestão do então governador Orestes Quércia. Esse centro de formação de professores de educação básica, em nível médio, tinha duração de quatro anos e funcionava em período integral. Para o ingresso, era necessária a aprovação em processo seletivo, chamado de Vestibulinho e os alunos recebiam uma bolsa remunerada de um salário mínimo desde o início até o final do curso. No ano de 2005, o Secretário Estadual de Educação de São Paulo, na época, Gabriel Chalita, declarou a extinção do projeto no estado após a conclusão pelas últimas turmas ainda em curso naquele ano. Assim, o ano de 2006 foi iniciado com a extinção oficial do projeto (ASSIS, 2014, p. 21).

No cenário efervescente que se estabeleceu pela busca da melhoria no ensino, a partir de estudos em torno do tema “formação de professores, suas bases, saberes e identidades”, desencadeou-se, na década de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura. Nessa perspectiva, “a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental)” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Na década seguinte, as tentativas de reformulação dos cursos de habilitação para o magistério continuaram. A LDB, promulgada em 1996, introduziu, como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura, os Institutos Superiores de Educação (ISE) e as Escolas Normais Superiores (ENS). Na análise de Saviani (2009, p. 148),

[...] a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril.

Considerando os dados desse breve rastreamento histórico, observamos que o sistema educacional brasileiro enfrentou, nas últimas décadas, um movimento descontinuado de reformas em busca da superação dos resultados negativos que a escola foi acumulando no seu desenvolvimento.

Esteve (1995) analisa que, ao que tudo indica, a crise educacional decorre das dificuldades encontradas para atender às transformações sociais que afetaram a posição da escola, sobretudo, no setor público.

Paralelo a isso, não foi só a escola que mudou, mas o perfil profissional e o *status* dos professores também mudaram. Nesse palco de instabilidades, foi ganhando notoriedade, cada vez mais, o que pode ser chamado de “mal-estar docente” ou crise da profissão docente (ESTEVE, 1995).

Esteve (1995) utiliza uma metáfora em que compara os professores, do modelo contemporâneo, com atores de teatro. Sugere que façamos a seguinte reflexão/comparação: imagine que um grupo de atores em plena atuação, sem aviso prévio, fosse surpreendido com a mudança de cenário. Certamente, esses atores enfrentariam uma situação de grande mal-estar e, mesmo sem terem culpa, teriam que enfrentar o público, assumindo as consequências das mudanças inusitadas.

Do mesmo modo, os professores estão de frente com o público, a sociedade, os pais dos alunos, que esperam deles a resolução dos problemas enfrentados pela escola hoje. Nesse enredo, o trabalho docente vem se tornando mais difícil, pois de um lado sofrem as pressões, as cobranças da sociedade por melhor qualidade do ensino e, por outro lado, estão expostos a condições de trabalho adversas. Essa situação resulta no crescente declínio da profissão docente (ESTEVE, 1995).

Diniz-Pereira (2011) relembra que, no final da década de 1970 e início da década de 1980, o profissional docente ganhou visibilidade no sentido de ser associado às problemáticas da educação escolar. Foi então que surgiram muitas pesquisas em torno da formação de professores, práticas e métodos de ensino e outros. Na análise do autor, ali, a crise na carreira docente já dava sinais de existência.

O autor salienta que com o passar dos anos, a crise que era caracterizada como um “mal-estar docente” começou a chegar às licenciaturas, com a procura progressivamente menor de alunos para os cursos voltados à formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Diniz-Pereira (2011) descreve que realizou uma pesquisa, concluída em 1996, numa universidade federal⁴² do sudeste do Brasil, que se referia aos cursos considerados⁴³ de “maior” e “menor” prestígio. Ao final, os dados revelaram que as licenciaturas constavam somente na lista de cursos considerados de menor prestígio e que o número de concluintes nos cursos de formação de professores para a atuação na Educação Básica I e II foi baixíssimo em relação aos cursos considerados de maior prestígio.

Pela análise, observou-se que os cursos de Comunicação Social, Direito e Medicina, entre os “mais disputados”, os de Física diurno e Geologia, entre os “menos disputados”, e os de Ciências Biológicas diurno, Educação Física, Ciências Sociais e História diurno, entre as licenciaturas, pareciam constituir vias de acesso à universidade para as frações de classe que possuíam maior capital econômico e cultural. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 41).

Outro dado destacado pelo autor se refere às características socioeconômicas dos alunos dos cursos de Licenciaturas considerados de menor prestígio,

Os aprovados nos cursos de licenciatura apresentaram uma trajetória escolar bem menos privilegiada do que aquela mostrada para os cursos mais disputados da universidade. Em geral, os alunos das licenciaturas demoraram mais tempo para entrar no ensino superior – três anos ou mais após ter concluído o ensino médio. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 41).

⁴² O autor não divulgou o nome da instituição pesquisada.

⁴³ O termo “considerado” se refere aos índices de procura e de conclusão dos cursos de graduação.

Segundo o autor supracitado, no período de realização dessa pesquisa e, posteriormente, o governo revelou elevado número de professores atuantes na educação básica sem a formação mínima exigida. Além disso, constatou-se a crescente oferta dos cursos de licenciaturas em instituições privadas em detrimento da formação de professores em instituições públicas.

Outro aspecto importante que demonstra certa fragilidade da formação inicial de professores se refere às críticas quanto aos distanciamentos entre o ensino promovido pela academia e a realidade da vida prática do professor, no cotidiano escolar. Schön (1992) e Diniz-Pereira (2011) criticam e explicam sobre a lacuna na formação inicial, que se construída à parte da relação direta com o cotidiano escolar e suas complexidades não consegue suprir todas as necessidades formativas exigidas da formação docente.

Buscando superar as lacunas na formação docente e visando à formação profissional durante a carreira, na década de 1990, em meio à efervescência das reformas educacionais, emergiram os programas de formação continuada de professores (ASSIS, 2014).

Na época, esse tipo de formação desenvolvida após a formação inicial ganhou uma multiplicidade de termos e significados que se tornou difícil conferir-lhe uma única definição (GATTI, 2008).

Nas palavras de Fusari e Franco (2005, p. 18): “um rápido rastreamento na história da concepção da formação contínua permite constatar um emaranhado de terminologias a ela associadas: educação permanente, treinamento, capacitação, reciclagem, entre tantas outras”.

As conceituações em torno da expressão formação contínua ou continuada podem sugerir múltiplas possibilidades, o que torna difícil atribuir um único sentido, pois o significado desse tipo de formação está vinculado aos objetivos, às intenções e a uma série de fatores que determinam ou caracterizam o desenvolvimento do processo formativo contínuo (GATTI, 2008).

Em alguns momentos, o entendimento sobre o termo reflete às ações como os “cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e, em outro momento, ele é compreendido como as ações que podem auxiliar o profissional no desempenho da profissão (SILVA, 2011, p. 2).

Na concepção de Almeida (2005, p. 11), a formação continuada pode ser caracterizada como “o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros”.

Para Fusari e Franco (2005, p. 18):

Via de regra, a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação contínua. [...].

Paulo Freire (2002) aborda a questão da formação permanente de professores. Para ele esse conceito está ligado à qualidade de inconclusão do ser humano e a sua vocação ontológica. Não se restringe, e não pode ser restrita, ao desenvolvimento de programas e atividades mecanicistas, meramente técnico-instrumentais. No entanto, é fundamental que se reconheça (e se estabeleça) a importância dos momentos destinados ao estudo, à discussão, à organização das classes, num permanente processo de formação profissional, que antes de tudo é formação humana.

Existem, atualmente, inúmeras oportunidades de ações vinculadas à Formação Continuada “oferecidas por organismos dos sistemas de ensino, especialmente nas escolas; pelas universidades; as modalidades a distância; as realizadas por ONGs, movimentos populares, sindicatos, associações etc.” (ALMEIDA, 2005, p. 11).

Para Almeida (2005, p. 11), “essa avalanche de ações formadoras decorre da constatação de que as mudanças sociais, econômicas e culturais, que se desenvolvem tão rapidamente em todo o mundo, colocam novas questões para a escola e, por consequência, para a prática dos professores”.

Giroux (1997) critica a posição de passividade que é conferida ao profissional docente diante das mudanças educacionais. O autor observa e critica a invisibilidade dos professores nos processos de (re)organização do projeto educativo. Salienta, ainda, que o papel dos docentes nas reformas educacionais, na maioria das vezes, restringe-se ao de objetos das reformas, isto é, embora sejam profissionais do ensino e, por essência do ofício, intelectuais, no que toca às mudanças na estrutura e no funcionamento da escola, o protagonismo na elaboração de ações e de Políticas Educacionais é dado aos que possuem um saber mais apurado, que geralmente se encontra alheio ao cotidiano escolar. Isso ocorre até quando os docentes são os alvos de mudança.

Para Diniz-Pereira (2011), a exclusão dos professores nos processos de elaboração de Políticas Educacionais e de reformas no sistema de ensino só tem fortalecido, com o passar dos anos, a crescente desvalorização da carreira docente.

4.2 A relação entre o saber docente e a sua formação profissional

Diante das necessidades decorrentes das transformações escolares, alguns temas foram ganhando relevo nas pesquisas em educação escolar nas últimas décadas. Entre eles, a preocupação voltada para a natureza da aprendizagem dos alunos passou a ser objeto de estudos, consagrando pesquisas como a de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por exemplo. Tendo por referência a concepção construtivista de Jean Piaget, as estudiosas revelaram, na década de 1970, na Argentina, que as crianças exercem um papel decisivo em seu processo de alfabetização. Por meio do contato com o objeto do saber, mediante hipóteses que vão inferindo e com intervenções do professor, a criança vai consolidando a sua aprendizagem, sendo, portanto, sujeito dessa ação. Nessa concepção, a recusa da cartilha, ou seja, de conteúdos prontos e padronizados, torna-se opção obrigatória aos professores e demais educadores.

A pesquisa das autoras supracitadas – *Psicogênese da língua escrita* – chegou ao Brasil na década de 1980, quando as discussões sobre “como melhorar a qualidade do ensino” estavam no auge das formulações teóricas e legais. Desse modo essas reflexões influenciaram o desenvolvimento de pesquisas voltadas aos “métodos de ensino”.

Nesse contexto crescente de busca pela melhoria do ensino, a relação entre o modo de ensinar e a efetivação da aprendizagem também se destacou. Paralelamente, a crença de que professor precisava apenas saber executar bem o papel de transmissor de conteúdos foi sendo progressivamente refutada por muitos estudiosos, que passaram a defender a importância da reflexão no processo de atuação docente. Assim, Donald Schön influenciou diversos países com as suas abordagens sobre a temática, principalmente a partir dos anos de 1990 (ASSIS, 2014).

Nesse período, questões acerca dos saberes dos professores emergiram e foram se ampliando, pois, se de um lado havia uma constatação legítima acerca da natureza da aprendizagem dos alunos, por outro lado tornava necessário elucidar questões acerca de como os professores produzem os saberes que orientam a sua prática. O saber epistemológico do professor e o desenvolvimento da práxis docente tornaram-se temáticas recorrentes em pesquisas científicas.

Entre as pesquisas ligadas aos saberes docentes, podemos destacar os estudos de Tardif (2012), que realiza uma análise de como o professor produz os saberes validados por sua prática cotidiana, ou seja, os seus saberes docentes. Para o autor, o saber docente é um saber do professor, um saber que ele produziu e continua produzindo baseado

em suas relações passadas e do presente. É, portanto, um conjunto de saberes decorrentes da influência de vida pessoal, dos conhecimentos elaborados na trajetória escolar, dos conteúdos oriundos da formação profissional, dos componentes acadêmicos e curriculares transmitidos pelas instituições e, especialmente, da materialização dos saberes produzidos durante a atuação, pois esses são efetivamente os saberes docentes, aquilo que está interiorizado no professor e que é traduzido pela sua prática.

Vale ressaltar que as obras de Paulo Freire abordavam as questões mencionadas acima, talvez não de forma tão categorizada, mas, por exemplo, ao denunciar a prática bancária de educação e propor uma educação libertadora, pautada na práxis dialógica, está revelando que os saberes discentes e docentes são igualmente importantes no processo educativo. O caráter de inconclusão do ser humano e a sua vocação para o “ser mais” confirmam as abordagens concernentes à natureza do saber plural de professores e de alunos. O papel diretivo do professor em relação à aprendizagem do aluno é explicitamente revelado em *Pedagogia da Autonomia*, assim com a importância do saber epistemológico na produção dos saberes sociais e culturais desenvolvidos nas escolas.

Os estudos de Tardif (2012) se tornam pertinentes a esta pesquisa, no sentido de elucidarem a natureza dos saberes docentes com base em categorias. Nas análises do autor, os saberes docentes são constitutivos dos saberes: da formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais. Essas categorias auxiliam na compreensão quanto às dimensões dos saberes dos professores.

Reiteramos que esta pesquisa tem o objetivo central de verificar a presença da obra freireana nos saberes manifestados pelos professores em seus depoimentos, por isso a elucidação de alguns aspectos referentes ao campo do saber docente torna-se fundamental.

Nessa intenção, recorreremos a Tardif (2012), que, antes de tudo, esclarece que as pesquisas sobre o saber docente ganharam relevo nos anos de 1980 no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa. Tais pesquisas, segundo o autor, empregam uma multiplicidade de teorias e métodos e propõem as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores.

Em sua análise, o saber docente é constituído num contexto amplo, baseado em diferenciados saberes. Portanto, é “o saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2012, p. 54).

O “saber docente” é, por natureza, social e por isso não seria possível atribuir-lhe um único sentido, pois quando pensamos nessa questão, somos remetidos a outras questões em

torno de outros termos, como: conhecimento, saber-fazer, competências e habilidades. E ainda há uma questão central: qual é a natureza desses saberes?

O saber dos professores é a produção de conhecimentos, concepções, percepções, decorrentes de situações que influenciam o fazer da e na profissão professor. Com efeito, “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2012, p. 11).

No caso dos docentes, o saber é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com as experiências de vida e com a história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros agentes escolares na escola (TARDIF, 2012).

Nas palavras do autor,

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2012, p. 36).

Os saberes profissionais são caracterizados pelo conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores nos cursos e/ou programas de formação inicial ou continuada. Esses saberes são destinados à formação científica ou erudita e, se incorporados nas práticas docentes, podem ser transformados em práticas científicas. Neste sentido, a relação entre teóricos/pesquisadores e professores é caracterizada pela lógica entre produtores de saber de um lado e, do outro lado, os técnicos ou executores. Ainda decorrentes dos saberes profissionais, encontramos os saberes pedagógicos, que são produzidos ao longo da formação. São concernentes às concepções oriundas de reflexões sobre as práticas, as técnicas e os métodos de ensino. São produzidos ao longo da formação (TARDIF, 2012).

Os saberes disciplinares são os saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias por meio de cursos e programas de formação inicial ou continuada. São ligados às diferentes áreas do conhecimento (por exemplo: matemática, história, literatura). São saberes que emergem da tradição cultural (TARDIF, 2012).

Os saberes curriculares são os que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, com base nos quais as escolas categorizam e apresentam “os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e da formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2012, p. 38). São apresentados nos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Os saberes experienciais são os que emergem do exercício da prática profissional dos professores. Surgem a partir de suas experiências, do trabalho cotidiano e dos conhecimentos do seu meio. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 37).

Consideramos as abordagens de Tardif (2012) pertinentes nos esclarecimentos quanto à gênese dos saberes docentes, entretanto, com vistas aos objetivos, esta pesquisa enfatiza, no momento das análises, os saberes produzidos na formação profissional dos professores, já que essa categoria está oficialmente vinculada ao desenvolvimento dos saberes escolares.

Entretanto, enfatizamos a nossa concordância com Tardif (2012), quando esclarece não ser possível restringir a produção do saber docente a uma única fonte, mesmo porque, como já dissemos, valendo-se de todas as experiências é que os docentes vão constituindo os seus saberes. Todas as relações existentes (mesmo que finalizadas) são decisivas no processo de (re)construção da identidade profissional.

A análise de Tardif nos remete a uma citação de Jenifer Nias (apud NÓVOA, 1992, p. 25), que diz: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Consoante a isso, o que queremos deixar claro é que, sem a pretensão de minimizar a pluralidade do saber docente, a tese defendida tem o enfoque na questão da influência da formação profissional, considerando a esfera inicial e a continuada, na produção dos saberes dos professores quanto aos estudos da obra de Paulo Freire.

Referente ao exposto, trazemos à reflexão algumas abordagens de Tardif (2012) concernentes à relação dos professores com os seus próprios saberes. Conforme assinalamos anteriormente, os saberes docentes são os saberes dos professores, um produto social que não se estabelece e segue em construção durante toda a carreira.

Destacando que os saberes disciplinares e curriculares são produzidos por agentes externos à escola, Tardif (2012, p. 40-41) afirma que:

De modo geral, pode se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes. De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem.

Por esse prisma, os saberes e as disciplinas curriculares que os professores empregam em sua prática não são os seus saberes, portanto, não são os saberes docentes. Os professores não participam da produção desses saberes, nem da definição e nem da seleção dos conteúdos que serão categorizados e transformados em saberes escolares (disciplinas, currículo oficial). Esses saberes (disciplinares e curriculares) são produtos da cultura erudita, sendo os produtores aqueles que atuam no campo das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Nesse caso, trata-se de uma relação de exterioridade, em que aos professores têm a tarefa de transmitir os saberes que já se encontram, de certa forma, prontos para serem transformados em saberes sociais, que impõem um modelo da cultura erudita por intermédio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos (TARDIF, 2012).

Além disso,

[...] pode se dizer que as diferentes articulações identificadas anteriormente entre a prática docente e os saberes constituem mediações e mecanismos que submetem essa prática a saberes que ela nem produz nem controla. Levando isso ao extremo, poderíamos falar aqui de uma relação de alienação entre os docentes e os saberes. (TARDIF, 2012, p. 41).

Tardif (2012, p. 41) ainda traz a seguinte reflexão:

De fato, se as relações dos professores com os saberes parecem problemáticas, como dizíamos anteriormente, não será porque essas mesmas relações sempre implicam, no fundo, uma certa distância – social, institucional, epistemológica que os separa e os desapropria desses saberes produzidos, controlados e legitimados por outros?

Pelas análises de Tardif (2012), a relação entre os professores e os saberes parece, no mínimo ambígua, é um saber socialmente estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado, a prática é baseada num saber erudito, mas que não provém dela e nem é legitimado por ela. O autor afirma que essa relação decorre de diversos fatores.

Primeiro, tem um caráter histórico, aparentemente inerente ao modelo da cultura erudita da modernidade,

Nas sociedades ocidentais pré-modernas, a comunidade intelectual assumia, em geral as tarefas de formação e de conhecimento no âmbito de instituições elitistas [...]. Por outro lado, os saberes técnicos e o saber-fazer necessários à renovação das diferentes funções ligadas ao trabalho eram integrados à prática de vários grupos sociais que assumiam essas mesmas funções e cuidavam, conseqüentemente, da formação de seus membros. Era o que ocorria nas antigas corporações de artesãos e de operários. (TARDIF, 2012, p. 42).

Com a modernização dessas sociedades, surge outro tipo de divisão social e intelectual das funções de pesquisa, assumidas a partir de então pela comunidade científica ou por corpos de especialistas. O campo das funções de formação é assumido por um corpo docente distanciado das instâncias produtoras de saberes. Quanto aos saberes técnicos ou saber-fazer, são assumidos por executores monopolizados pelo universo capitalista.

No século XX, as ciências e as técnicas foram transformadas em forças produtivas integradas à economia. A comunidade científica se divide em grupos e subgrupos dedicados a tarefas especializadas e exclusivas da produção de conhecimento. O campo da formação não é mais sua tarefa, cabendo aos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo o papel de técnico copedagógico de formação (TARDIF, 2012).

Outro fator se refere às exigências da tradição intelectual ocidental, “para essa tradição, os saberes fundamentados nas exigências da racionalidade possuíam uma dimensão formadora decorrente de sua natureza intrínseca” (TARDIF, 2012, p. 44), afinal a apropriação do saber garantiria a “ensinabilidade”. Mas esses saberes-mestres não existem mais, pois nenhum saber é por si mesmo formador (TARDIF, 2012).

Um terceiro fator se manifesta pela emergência das ciências da educação e pela categorização dos discursos pedagógicos. A antiga pedagogia foi sendo substituída por uma pedagogia com subdivisões hierarquizadas e alimentadas pelas ciências da educação nascentes, ficando de um lado os intelectuais produtores do conhecimento científico, que devem atender às exigências de produção da universidade e do outro lado ficam os professores que cumprem a tarefa de transmitir esses saberes. Nesse contexto, o ato de aprender se torna mais importante do que a posição de saber (TARDIF, 2012).

Outro aspecto que afeta a relação dos professores com o seu saber se refere ao modelo fabril da produção industrial estabelecidos nos sistemas educacionais. Os sistemas escolares são concebidos como instituições de massa e empregam um tratamento uniforme a toda comunidade, que passa a ser considerada “clientela” (TARDIF, 2012).

Por fim, outro aspecto a ser considerado consiste na “erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores” (TARDIF, 2012, p. 47). Na observação de Tardif (2012, p. 47),

Essa erosão teria começado, grosso modo, com a grave crise econômica, que no início dos anos 1980, afetou todos os países industrializados. Essa crise parece ter causado a destruição da crença – crença essa alimentada pela ideologia da democratização escolar – na existência de uma conexão lógica ou necessária entre os saberes necessários à renovação das funções sociais, técnicas e econômicas. Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma

muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores (“para que servem exatamente”) e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência não é mais tida como óbvia. (TARDIF, 2012, p. 47).

Essa perspectiva levaria à lógica do consumo dos saberes escolares e os professores deixariam de ser formadores, tornando-se informantes ou transmissores de conteúdos e informações a serem utilizados pela clientela escolar (TARDIF, 2012).

O mesmo autor ainda esclarece que, evidentemente, os saberes da formação profissional ou da ideologia pedagógica, os saberes curriculares e disciplinares, são legitimados de forma messiânica no contexto educacional, levando, até mesmo os próprios professores, a se desvalorizarem enquanto produtores de saberes. No entanto, os saberes docentes emergem, de fato, de todas as experiências que os professores vivenciam. “Surtem como núcleo vital, a partir do qual os professores tentam transformar as suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática” (TARDIF, 2012, p. 54).

O conceito “saberes experienciais” pode ser caracterizado como,

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] Constituem a cultura docente em ação. (TARDIF, 2012, p. 48-49).

Com efeito, “não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2012, p. 54).

As críticas em torno dos distanciamentos entre os saberes produzidos pelas instituições acadêmicas e os saberes necessários ao docente no seu cotidiano são veementes nos discursos dos professores.

Sobre os saberes produzidos nas universidades, Pimenta (1997) esclarece que os saberes sobre educação ou sobre pedagogia não geram os chamados saberes pedagógicos, pois esses são produzidos a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Isso não significa que o saber da prática seja suficientemente gerador dos saberes docentes.

Nas palavras da autora,

As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil; reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico. Admitindo que a prática dos

professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria, Laneve (1993) preocupa-se em como o professor pode construir teoria a partir da prática docente. Aponta, entre outros fatores, o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto elaboração teórica, quanto ao revigoramento e o engendrar de novas práticas. (PIMENTA, 1997, p. 10-11).

Para a autora, os saberes pedagógicos, que são os saberes sobre educação e sobre a pedagogia, precisam ser produzidos com base nas necessidades postas pela realidade e não baseados em esquemas apriorísticos das ciências da educação (PIMENTA, 1997).

Concordamos com autores que defendem a participação dos professores nos processos de produção dos saberes a serem desenvolvidos na escola. Os professores são intelectuais e, ao mesmo tempo, os profissionais que ocupam a linha de frente no campo do ensino. Sendo assim, os seus saberes precisam ser incorporados nas implementações e nas reformas educacionais, conforme salientam Diniz-Pereira (1999), Giroux (1997), Freire (2002), Nóvoa (1992), Pimenta (1997), Roldão (2007) Sacristán (2002), Tardif (2012), entre outros.

4.3 Os saberes docentes na perspectiva freireana

Se de um lado as expectativas sociais acerca da escola se voltam para os saberes produzidos pelos alunos em comunhão com os ensinamentos dos professores, por outro lado espera-se que os professores conduzam os alunos aos saberes escolares propostos pelo sistema educacional.

Ao assumir esse papel, ao decidir estar à frente da produção dos saberes escolares, o professor assume um compromisso com os alunos, com a comunidade escolar, com a sociedade. Para Freire (1979b, p. 7) “O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto”.

De acordo com Freire (1979b, p. 7), “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. O que significa, ainda segundo o autor, intencional a consciência para a condição de estar no mundo e de estar sendo nele.

Em suas palavras:

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 que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 1979b, p. 8).

Mas, o compromisso, que é próprio da natureza humana, só existe no engajamento com a realidade, na opção corajosa, consciente e decidida de se buscar a humanização do mundo. Por isso, não há compromisso com libertação dos homens na posição de neutralidade (FREIRE, 1979b).

Conforme declara,

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 1979b, p. 9).

O compromisso deve ser humanizado e ser pela humanização dos homens. Trata-se de uma responsabilidade com o ser humano e com a sua história e não pode ser realizado por meio do “palavrório” e “nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos” (FREIRE, 1979b, p. 9).

Num contexto mais específico, Paulo Freire (2001) aborda a questão do compromisso consciente que o professor precisa assumir com os seus alunos,

[...] o problema real que se nos coloca não é o de insistir numa teimosia sem sucesso – a de afirmar a neutralidade impossível da educação, mas, reconhecendo sua politicidade, lutar pela postura ético-democrática de acordo com a qual educadoras e educadores, podendo e devendo afirmar-se em seus sonhos, que são políticos, se impõem, porém: 1) deixar claro aos educandos que há outros sonhos contra os quais, por várias razões a ser explicadas, os educadores ou as educadoras podem até lutar; 2) que os educandos têm o direito de ter o dever de ter os seus sonhos também, não importa que diferentes ou opostos aos de seus educadores. (FREIRE, 2001, p. 21).

O compromisso com a humanização do mundo é um dos princípios fundamentais no desenvolvimento da educação crítico-libertadora. Nessa perspectiva, o professor tem uma posição decisiva, por ser diretiva, de ajudar os alunos a serem educados para a possibilidade de mudança. Mudança é um conceito posicionado ao lado do conceito de conscientização. Segundo Paulo Freire (1979b), a mudança é alavanca da transformação social e política.

Com vistas à educação crítico-libertadora, que implica o desenvolvimento da conscientização crítica que, por sua vez, pode levar à mudança, uma das características centrais dessa postura consiste na organização do pensamento por meio da reflexão (FREIRE, 2001).

A postura de reflexão-crítica do professor deve estar a serviço de uma educação que ajude os alunos a irem substituindo a captação mágica para uma captação cada vez mais crítica (FREIRE, 1979b). Esse modelo de educação se faz,

- a) Num método ativo, diálogo crítico e criticista.
 - b) Na modificação do conteúdo programático da educação.
 - c) No uso de técnicas, como a de redução e a de codificação.
- Somente um método ativo, dialogal e participante poderia fazê-lo. (FREIRE, 1979b, p. 39).

Pautada no compromisso histórico, social e político, a postura do educador crítico-libertador requer algumas características específicas à prática educativa. É o que Paulo Freire define como os saberes necessários à prática educativa. Trata-se dos saberes decorrentes da conduta profissional do professor diante da situação de ensino e aprendizagem. É a forma como o docente procederá na produção dos saberes dos alunos.

Paulo Freire (2002) sistematizou a discussão acerca dos “saberes necessários à prática educativa” no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. A “formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 2002, p. 14) é a temática central do livro.

Cabe lembrar que autor apresenta as mesmas questões em vários livros. Isso se justifica, segundo o próprio autor, pela importância de determinados temas geradores, que são fundamentais para alimentar a nossa consciência crítica.

Em suas palavras,

[...] Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. (FREIRE, 2002, p. 14).

Sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (2002) faz uma profunda discussão, que é permeada pela reflexão acerca dos princípios da prática docente progressista. Entre esses princípios, destacam-se: autonomia, ética, liberdade, estímulo à curiosidade, dialogicidade, respeito aos educandos, competência, criticidade, rigor, coerência, compromisso, reflexão, humildade, alegria, amorosidade.

Paulo Freire (2002) ressalta sobre a necessidade de identificação da prática docente progressista, pois não é rara a equivocada interpretação de certas posturas “dóceis” como educativo-progressistas. A postura do professor progressista implica na recusa ou no rompimento das práticas autoritárias, verticalizadas, e das posturas de omissão (ou tentativa de imparcialidade) que ocultam as injustiças, mantendo a desumanização do mundo na contradição opressor/oprimido.

Paulo Freire (2002) reconhece o contexto de desvalorização da carreira docente, mas ao mesmo tempo alerta para a capacidade e a possibilidade do professor, pela sua vocação ontológica, de transformar a realidade.

Considerando a dimensão social da formação humana, o autor alerta para a postura permanente de reflexão crítica da e na realidade. Torna-se indispensável, no fazer docente, a reflexão e o diálogo sobre: o saber fazer, as causas da degradação humana, o discurso fatalista da desumanização, a força do discurso ideológico neoliberal, a lógica da “ética” de mercado, entre outros (FREIRE, 2002).

Considerando essas análises, o domínio dos conteúdos da área de ensino do professor não é suficientemente gerador dos saberes necessários à prática educativa. Porém, o autor salienta sobre a importância do saber epistemológico e do rigor técnico para ensinar. Mas, é igualmente importante que o docente compreenda a forma como a sociedade é (ou está) organizada e ajude os alunos a fazerem essa captação crítica (FREIRE, 2002).

Essa prática – crítico-libertadora – é pautada nos princípios da solidariedade, da ética universal dos direitos humanos, na humanização, negando, portanto, às práticas arbitrárias e/ou ocultadoras da verdade. Quando o docente assume essa postura, de pensar e de se posicionar criticamente diante do mundo, pela humanização, está assumindo uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2002).

Para o autor,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 2002, p. 26).

Por outro lado, Paulo Freire (2002) chama a atenção para o fato de que alguns saberes necessários à prática educativa progressista estão presentes em práticas bancárias de ensino. Segundo o autor, o rigor metodológico é um claro exemplo disso, pois é possível, e comum, nos depararmos com práticas de ensino autoritárias, rígidas, mas que são consideradas eficazes na obtenção de resultados esperados pelos sistemas de ensino.

A esperança é que a prática bancária seja superada ou que, mesmo estando subordinado a ela, o “educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do bancarismo” (FREIRE, 2002, p. 28).

A força criadora do aprender do ser humano, as qualidades da inconclusão e da vocação do “ser mais” – comparação, repetição, constatação, dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita – “que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2002, p. 28). O que não significa que seja indiferente ser um educador bancário ou educador “problematizador” (FREIRE, 2002).

Com base nas análises de Paulo Freire (2002), apresentamos no Quadro 29 os saberes necessários à prática educativa.

Quadro 29 - Saberes necessários à prática educativa

1. NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

Ensinar exige rigorosidade metódica.

Ensinar exige pesquisa.

Ensinar exige respeito aos saberes do educando.

Ensinar exige criticidade.

Ensinar exige ética e estética.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade.

2. ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

Ensinar exige consciência do inacabamento.

Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado.

Ensinar exige respeito à autonomia de ser do educando.

Ensinar exige bom senso.

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.

Ensinar exige apreensão da realidade.

Ensinar exige alegria e esperança.

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Ensinar exige curiosidade.

3. ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.

Ensinar exige comprometimento (posicionamento, exposição).

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Ensinar exige liberdade e autoridade.

Ensinar exige tomada consciente de decisão.

Ensinar exige saber escutar.

Ensinar exige saber que a educação é ideológica.

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Ensinar exige querer bem aos educandos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Freire (2002).

Dos saberes necessários aos docentes, apresentados por Paulo Freire (2002), observamos a preocupação e o cuidado do autor na propositura de ações e de posturas voltadas a todas as áreas da formação humana. Os princípios do inabacamento, a vocação ontológica do ser humano e o sendo ético, são retomados em várias partes desse texto e de toda sua obra.

O (re)conhecimento quanto a vocação para evoluir e a opção pela postura ética lança o saber que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 25).

Outro saber presente em toda sua obra se refere à indispensável postura reflexiva do professor de posição democrática sobre relação teoria/prática. A ausência de reflexividade leva à alienação (FREIRE, 2002).

A capacidade de reflexão crítica do professor deve ser incentivada nos alunos, ajudando-os na captação crítica da realidade. O incentivo da postura questionadora dos alunos, negando a prática bancária, também se torna fundamental nesse processo.

É imprescindível que os docentes conheçam bem os conteúdos, os componentes curriculares, confrontando-os com a realidade, estabelecendo comparações e promovendo discussões com os alunos sobre o uso dos saberes ali produzidos na vida extraescolar. Esse movimento contribui para que a curiosidade espontânea seja, progressivamente, substituída pela curiosidade epistemológica. Aliada ao conhecimento está a rigorosidade técnica, pois a licenciosidade e o espontaneísmo negam o “pensar certo”.

Outro saber fundamental apresentado por Paulo Freire (2002, p. 25) consiste em reconhecer e incorporar a ideia de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”. Só é possível ao docente “pensar certo” se a sua prática docente for orientada por esse princípio.

O diálogo é mais que um saber, é um método para alcançar a educação democrática, no entanto, não basta o discurso, é preciso testemunhar o que se fala, ou seja, a fala só é legitimada por meio do exemplo concreto.

Um educador progressista não nega o compromisso social, histórico e político, ao contrário, assume com responsabilidade as consequências dessa opção. Essa postura lança as possibilidades de intervenção e de transformação da realidade.

Além disso, o professor progressista exerce a sua prática com liberdade e autoridade. A segurança com que desempenha o seu papel é decisiva nessa posição. Quando exerce a

prática com indiscutível sabedoria evita licenciosidades. Para Freire (2002, p. 118), “A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”.

Existem limites a serem estabelecidos pelo professor para que a licenciosidade não ganhe espaço, porém,

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (FREIRE, 2002, p. 118).

Ao abordar os saberes necessários à prática educativa Paulo Freire reitera o caráter humano da profissão docente, sem, no entanto, minimizar a importância do saber epistemológico. Segundo o autor, a discussão sobre os saberes fundamentais à prática progressista, que aqui chamamos de crítico-libertadora, deve ser conteúdo indispensável à formação docente (FREIRE, 2002).

Vale ressaltar que Paulo Freire lança análises e propostas referentes aos saberes necessários à prática educativa, mas em nenhum momento atribui culpa aos professores pelo que não deu certo na escola pública, assim como não se esquece das responsabilidades que os sistemas educacionais e as conjunturas sociais e políticas têm em relação às precariedades no campo da educação básica. Ao contrário, conforme já abordamos, a sua militância como educador foi pela revolução em todo o sistema educacional. Entretanto, sendo o professor uma peça estratégica na educação escolar, é natural que tenha se dedicado a estudar sobre a atuação docente.

Nessa luta pela consolidação de uma educação escolar democrática, o profissional do magistério, em especial o que atua diretamente com o ensino, é concebido por Paulo Freire (1997b) como um profissional corajoso, que enfrenta todas as adversidades dessa profissão tão exigente. “Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica” (FREIRE 1997b, p. 8).

Mas requer também autoconfiança, autoconhecimento, autovalorização e recusa contra as formas de desvalorização profissional, pois, “Nada disso, porém, converte a tarefa de ensinar num que-fazer de seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo” (FREIRE, 1997b, p. 9).

Diante disso, Freire (1997b) alerta para a ousadia necessária na luta pela valorização profissional do professor. Para ele,

É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. (FREIRE, 1997b, p. 9).

Paulo Freire discorre sobre uma série de qualidades necessárias ao professor progressista, que precisa equacionar a luta pela valorização da profissão e o amor pelo ofício de ensinar. Ressalta-se que é pela via da valorização que a profissão docente ficará mais “alegre”, mais leve, e poderá intervir de forma decisiva na mudança da escola pública. Não há expectativa de democratização educacional se o professor for submetido a condições de trabalho opressoras e desumanizantes.

Entre as qualidades apresentadas por Freire (1997b), a primeira consiste na “humildade”, que para o autor “de modo algum, significa falta de acato a nós mesmos, acomodação, covardia. Pelo contrário, a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros” (FREIRE, 1997b, p. 37).

Ao lado da humildade, Freire (1997b) declara que na profissão docente é preciso ter amorosidade para atuar e se relacionar com os alunos e para com o processo de ensinar. Sem amorosidade o trabalho perde o significado

Aliada à humildade, o autor apresenta outra qualidade: a “coragem”. Conforme explica: “a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual briga e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a ‘coragem’ de lutar ao lado da coragem de amar” (FREIRE, 1997b, p. 37). A coragem também é necessária na superação do medo. O medo é algo muito concreto e comum. Para superá-lo é necessário, além de coragem, conhecimento de sua natureza e opções para a superação.

Ainda sobre a importância de superação do medo,

Quando começamos a ser envolvidos por medos concretos, tais como o de perder o emprego, o de não ser promovido, sentimos a necessidade de estabelecer certos limites a nosso medo. Antes de tudo, reconhecemos que sentir medo é manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo me imobilize. Daí, a necessidade de comandar meu medo, de educar meu medo, de que nasce finalmente minha coragem. (FREIRE, 1997b, p. 39).

Outra virtude apresentada por Freire (1997b, p. 40) como necessária ao professor progressista consiste na tolerância, que não significa a “posição irresponsável de quem faz o jogo do faz-de-conta” e nem ser conivente com o intolerável, com o desrespeitoso. A tolerância é uma experiência democrática que nos ensina a viver com o diferente e a respeitar as diferenças.

Na sequência, Freire (1997b) agrupa algumas virtudes que defende como necessárias na posição do professor progressista: a “decisão”, a “segurança”, a tensão entre “paciência” e “impaciência” e a “alegria de viver”. Para ele, a “decisão”, implica em rupturas, que são difíceis, mas indispensáveis na prática que se quer democrática. Uma das deficiências na profissão docente é a incapacidade de decidir. “A indecisão, que os educandos entendem como fraqueza moral ou como incompetência profissional” (FREIRE, 1997b, p. 40). Para ser democrático é preciso se posicionar, o que requer tomar decisões. “A indecisão revela falta de segurança, uma qualidade indispensável a quem quer que tenha responsabilidade no governo, não importa se de uma classe, de uma família, de uma instituição, de uma empresa ou do Estado” (FREIRE, 1997b, p. 40).

A segurança requer “competência científica, clareza política e integridade ética” (FREIRE, 1997b, p. 40).

Outra qualidade necessária ao educador progressista é a capacidade de viver a tensão entre a “paciência” e a “impaciência”. Essa virtude – de lidar com a relação paciência-impaciência – é denominada pelo autor de “parcimônia verbal”. Conforme explica, A paciência isolada pode gerar acomodação e imobilismo e, por outro lado, a impaciência solitária pode levar ao ativismo cego. “A virtude não está, pois, em nenhuma delas sem a outra, mas em viver a permanente tensão entre elas. Viver e atuar impacientemente paciente, sem jamais se dar a uma ou a outra, isoladamente” (FREIRE, 1997b, p. 41).

Contudo, “a solução realmente mais fácil para encarar os obstáculos, o desrespeito do poder público, o arbítrio da autoridade anti-democrática e a acomodação fatalista em que muitos de nós se instalam” (FREIRE, 1997b, p. 41), é estar, ou ficar, disponível para se entregar à alegria de viver.

Observa-se que a práxis de Paulo Freire anuncia a todo instante a importância do desenvolvimento de práticas ancoradas na dimensão humanizante do ser humano. Por isso toda a sua obra é permeada pela reflexão em torno de virtudes como o amor, o respeito, a confiança, a fé, o querer bem ao outro.

Paulo Freire (1997b) declara que a sua militância em defesa de uma escola democrática reside na esperança, que é orientada pelo seu otimismo crítico, de que é possível

humanizar o mundo. Assevera que, “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1987, p. 107).

4.4 O antagonismo entre o intelectual e o técnico: desafios da profissão docente

Nesse momento, é feita uma breve discussão à luz de alguns autores, que assim como Paulo Freire, defendem o protagonismo do professor na gestão educacional. A reflexão gira em torno da problemática ligada à exclusão dos professores nos processos de elaboração e de implementação de ações e políticas voltadas às reformas educacionais.

Para tanto, recorremos a alguns autores que se posicionam contra essa política soberana e autoritária que exclui e ao mesmo tempo aliena e, explicitamente, mantém o antagonismo entre o profissional intelectual e o profissional técnico/executor.

Sabemos que o professor é o profissional que mais interage com os alunos, que conhece as necessidades e aspirações da comunidade escolar, que passa grande parte da vida dentro da escola e que tem saberes específicos que os olhos de profissionais externos não podem alcançar. Diante disso, podemos considerá-lo peça fundamental nos processos e ações voltadas à melhoria da escola pública.

Roldão (2007) defende que o profissional de ensino deve assumir-se como um investigador educacional, um intelectual público, capaz de investigar e de teorizar a sua ação docente. Além disso, os conhecimentos que possuem devem se tornar públicos e ser incorporados nas decisões da gestão educacional. Por outro lado, a elaboração dos saberes a serem produzidos na escola precisa ser algo democraticamente acessível e participado pelos professores.

Entretanto, as pesquisas acadêmicas apontam que a regra não é essa. Na afirmação de Sacristán (2002), enquanto os professores trabalham, os estudiosos fazem pesquisas sobre eles. As distâncias entre o pesquisador e o professor parecem ser insuperáveis, há pouca ou nenhuma semelhança entre o professor da educação básica e o pesquisador acadêmico e, em sua análise, na maioria das vezes, as pesquisas são enviesadas parcial ou totalmente e não entram na essência do problema.

Giroux (1997) faz uma crítica à representação do *status* da profissão docente perante as reformas educacionais ocorridas na atualidade. Nos movimentos voltados às reformas e à implementação de políticas educacionais, ignoram-se as capacidades intelectual e de

juízo e a experiência dos professores, desprezando um repertório amplo de saberes que contribuiriam para esses processos.

A reorganização do debate coletivo dos professores no que se refere à luta por melhores condições de trabalho, por melhorias na escola pública precisa ultrapassar a denúncia teórica e a posição de submisso ou de descompromisso dos profissionais do magistério.

Ademais, é preciso que os professores façam uma autocrítica e levem ao debate público, apresentando e reafirmando o quanto o seu papel é fundamental na educação escolar e, por conseguinte, nos processos de reformas educacionais (GIROUX, 1997).

Outro aspecto essencial para a consolidação de qualquer possibilidade de mudança na escola e na profissão docente consiste na necessidade de estudos efetivos e de redefinição teórica quanto à natureza das crises na educação escolar. Para Giroux (1997), o enfraquecimento no *status* da profissão docente, tanto no que se refere à autoanálise como em relação ao reconhecimento social de que o professor é um intelectual, aliado à progressiva desvalorização da carreira docente, em suas múltiplas dimensões, são elementos propulsores do declínio da qualidade educacional.

Essas questões precisam ser incorporadas no debate coletivo. Assim como alerta Freire (2002), os educadores precisam se organizar, estudar, refletir sobre a sua prática e também sobre a eficácia de suas ações em busca de mudanças em sua carreira.

Consoante a isso, Giroux (1997) retoma a concepção da formação tecnocrata a que os professores são submetidos nos programas de formação profissional. Se essas práticas não forem rompidas e os professores não se assumirem como intelectuais e sujeitos de sua formação, continuarão sendo executores de um conjunto de burocracias que descaracterizam o real sentido da formação docente.

A formação docente do modelo tecnocrata atende a um padrão educacional instituído compulsoriamente, que nega o diálogo, a reflexão, e, portanto, nega a oportunidade de transformação no *status* da educação escolar.

Ainda em Giroux (1997), a formação tecnocrática dos programas de formação docente presta um desserviço ao ensino e aos seus estudantes, pois, em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico. Nesse modelo de formação, em vez de os professores, ou futuros professores, aprenderem a questionar as formas de ensino, são lançados à aquisição do: “como fazer”, “como dominar o ensino”.

Esse modelo de formação é comum nos programas de formação inicial, mas também está presente dentro da escola. A padronização de conteúdos, a proletarização da prática docente, validando a concepção de professor executor de conteúdos e implementador de currículos, são exemplos disso (GIROUX, 1997).

Ainda nesse modelo da tecnocracia, a escola é organizada por especialistas em temas como: currículo, avaliação e instrução escolar. Esses profissionais assumem o papel da pesquisa e das concepções e, do outro lado, os professores são incumbidos de implementar o que foi pensado por outros intelectuais (GIROUX, 1997).

Nas abordagens de Schön (1992), o modelo de formação docente rígido, verticalizado é denominado racionalidade técnica, que na definição do autor se trata de uma prática profissional baseada na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica.

Esse modelo, segundo Schön (1992), vem se sustentando e se justificando em virtude de sua capacidade para conseguir os efeitos e os resultados esperados num período de tempo considerado curto. Nessa direção, para o autor, assumir esse modelo de profissionalização significa assumir uma concepção de produtividade do ensino, em que o currículo é utilizado como modo (prático) de alcançar os resultados pré-definidos.

Buscando superar essas práticas padronizadas de ensino, Schön (1992) e outros teóricos destacam a importância da reflexividade no processo educativo. É preciso que os docentes se percebam como *practicum* reflexivos, o que implica uma postura permanente de reflexão-ação-reflexão. Uma reflexão que não é espontânea, mas intencional e vinculada à epistemologia da escola, da profissão, do saber, da própria reflexão. A prática reflexiva no desenvolvimento profissional é um movimento contínuo de exploração, de hipóteses, de interpretações do contexto. Não é algo estático e não pode ser reduzido a respostas prontas.

Zeichner (1993) concebe a prática de reflexão como uma prática social, um processo de formação vinculado ao contexto coletivo, à realidade institucional e social, num movimento de formação uns dos outros. Nessa visão, a prática de reflexão é colocada a serviço da formação da identidade profissional do professor e das necessidades institucionais e sociais da escola.

O exercício da reflexividade é concebido como ato de formação docente capaz de levar o professor a transcender a tarefa simplista de executar aquilo que foi idealizado por outros. Quando o professor consegue tornar a reflexividade inerente a sua prática educativa a sua postura deixa de ser somente reflexiva e passa a ser, também, crítica.

A construção do perfil profissional fundamentado na reflexão pode suscitar o desenvolvimento do profissional crítico e intelectualmente emancipado (GIROUX, 1997). Nesse sentido, o professor vai cada vez mais assumindo a postura de autoformação (NÓVOA, 1992).

Os professores são profissionais dotados de muitos saberes. Seus conhecimentos, suas experiências são lançadas no ambiente escolar a todo instante. Mas, é necessário que se reconheçam não apenas como alguém que sabe alguma coisa, mas como um intelectual da área do ensino.

É preciso, ainda, que se organizem e busquem o reconhecimento social, a ponto de serem envolvidos nos processos de produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam (GIROUX, 1997).

Quanto aos professores, como intelectuais transformadores, precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade. É preciso que discutam sobre as injustiças ocorridas dentro e fora da escola e que tornem efetivamente o seu papel pedagógico mais político (GIROUX, 1997).

5 O SABER DOCENTE NA REFLEXÃO DOS PROFESSORES

Neste capítulo, fomentamos discussões em torno das reflexões manifestadas pelos professores quanto aos conhecimentos/conteúdos produzidos durante a formação inicial e no percurso da formação continuada.

Considerando os objetivos da pesquisa, o levantamento de dados foi norteado pela questão-problema concernente aos saberes dos professores da atualidade sobre a teoria e a prática de Paulo Freire. Além disso, buscamos analisar a participação e a percepção dos professores quanto ao contexto da sua formação profissional.

Neste processo investigativo, como fonte de coleta de informações, contamos com os relatos escritos e os depoimentos nas entrevistas dos vinte professores sujeitos da pesquisa.

Para o tratamento e a análise das informações foram considerados os princípios decorrentes do desenvolvimento da pesquisa, conforme descrição na seção 1.2.2.

No momento de interpretação final dos resultados, a hipótese preliminar foi retomada, possibilitando o confronto entre expectativas e realidade.

Considerando o exposto, os resultados foram organizados em dois capítulos, neste, que é o capítulo cinco e no capítulo seis.

Nesta primeira parte de apresentação dos resultados, abordamos as questões referentes às reflexões manifestadas pelos professores, conforme os seguintes eixos temáticos: a) concepção de escola, b) concepção de professor, c) reflexões sobre a influência da formação inicial e continuada na produção das concepções pedagógicas e ideológicas, d) principais fontes de produção de conceitos e concepções sobre a educação escolar.

5.1 A escola pública na percepção dos professores

Nesta seção, são trazidas à luz discussões/reflexões referentes a como os professores percebem ou concebem a escola pública brasileira na atualidade. Foram consideradas as respostas manifestadas nos questionários.

Para apresentação dos resultados expressos a seguir, consideramos importante retomar quais foram as principais fontes de formação/habilitação profissional dos professores participantes desta pesquisa. O Quadro 30 apresenta informações referentes a essas fontes.

Quadro 30 - Fontes de formação/habilitação profissional

Magistério/ Normal Nível Médio		Licenciatura	Pós-graduação Lato Sensus - Especialização	Pós-graduação Stricto Sensus
P1	Sim	Sim	Sim	Não
P2	Não	Sim	Sim	Não
P3	Não	Sim	Não	Não
P4	Não	Sim	Não	Sim
P5	Sim	Sim	Sim	Não
P6	Sim	Sim	Não	Não
P7	Não	Sim	Não	Não
P8	Não	Sim	Sim	Não
P9	Não	Sim	Sim	Não
P10	Não	Sim	Sim	Não
P11	Não	Sim	Não	Sim
P12	Não	Sim	Não	Sim
P13	Sim	Sim	Sim	Não
P14	Sim	Sim	Sim	Não
P15	Não	Sim	Sim	Não
P16	Não	Sim	Sim	Não
P17	Não	Sim	Não	Cursando mestrado
P18	Não	Sim	Sim	Não
P19	Sim	Sim	Sim	Não
P20	Não	Sim	Não	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Essas informações foram pertinentes, sobretudo porque nos possibilitaram ter um panorama quanto às fontes de habilitação e de aprofundamento de estudos acadêmicos dos professores pesquisados.

O Quadro 30 (supra-apresentado) e o Quadro 4 (seção 1.4) revelaram que todos os professores pesquisados possuem formação em nível superior em sua área de atuação, o que atende às expectativas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que assinala, na Meta nº 15, a perspectiva de que, no prazo de um ano de vigência do PNE, “todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014, p. 78).

Referente à formação em nível de Pós-Graduação, o PNE traz na Meta nº 16, a expectativa de formar cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE (2014-2024). Como mostra o Quadro 30, 60% dos professores

possuem formação neste nível acadêmico, demonstrando novamente conformidade com as metas do PNE.

Ainda com base no Quadro 30, no que se refere à formação em Pós-graduação *stricto sensu*, observamos que 20% desse universo de professores possui (ou está cursando) esse nível de formação. Em consonância a isso, a Meta nº 14 do PNE prevê: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*” (BRASIL, 2014, p. 77).

Com base nas informações acima, que foram retiradas dos questionários, a primeira hipótese levantada se referia às possibilidades de respostas conceituais a serem empreendidas às questões da pesquisa. A expectativa era de que as respostas seriam elaboradas em conformidade com referenciais teóricos, afinal, a formação acadêmica específica na área é a realidade de todos os professores desse grupo.

Entretanto, observamos que essa coerência lógica que esperávamos surgiu em alguns momentos e em outros não. Ou seja, ora os professores apresentaram depoimentos elaborados, em conformidade com as normativas oficiais, ora expressaram os seus sentimentos diante da reflexão sobre a escola pública, e neste momento, prevaleceram as respostas baseadas em saberes experienciais que, segundo Tardif (2012), são os saberes da experiência individual e coletiva, imbuídos de diversas influências do contexto social, pessoal e profissional do professor. O quadro abaixo permite-nos algumas inferências relacionadas a isso. Grifamos algumas expressões a fim de otimizar a análise dos excertos apresentados.

Quadro 31⁴⁴ - Concepção de escola pública brasileira

Concepção de escola pública da atualidade: como descreve a escola pública brasileira
P1. <i>A escola encontra-se num momento de crise e grandes conflitos, tentando achar sua função numa sociedade em constante mudança.</i>
P2. <i>A escola pública deveria ser de suma importância para o desenvolvimento do país [...], não acontece como deveria porque as entidades públicas não se preocupam com esse desenvolvimento.</i>
P3. <i>Algo não está bem. O desinteresse dos alunos e a falta de base familiar prejudicam o processo escolar.</i>
P4. <i>acredito que a escola pública não é valorizada pela sociedade ou pelo governo.</i>
P5. <i>a escola continua sendo elitista e com isso muitos alunos continuam sendo excluídos.</i>
P6. <i>Difícil definir com exatidão [...] existem alguns papéis que a escola deve desempenhar que na verdade não lhe cabem.</i>
P7. <i>a escola pública está perdida na sua função social.</i>
P8. <i>Hoje em dia a escola pública brasileira encontra muitas dificuldades.</i>
P9. <i>percebo que a falência na concepção de educação pública brasileira reside na total descrença</i>

⁴⁴ Utilizamos excertos ou citações completas retiradas dos questionários e das entrevistas realizadas com os professores. Essas transcrições são apresentadas em itálico, assim como as expressões ou termos estrangeiros e títulos de livros, que seguem a mesma formatação. As expressões em destaque foram grifadas pela autora da pesquisa.

no futuro e também no censo de justiça igualitária.

P10. Ruim.

P11. necessita de readequações.

P12. É um modelo educacional que não atende as necessidades dos estudantes, é um espaço de trabalho muito estressante para os professores e gestores).

P13. Uma instituição sem norte.

P14. O Brasil vem passando por um estado de crise influenciando muito os incentivos financeiros para apoio às escolas.

P15. Descrevo como um problema eminente que se não reestruturado acarretará muitos outros transtornos futuros.

P16. A escola pública brasileira merece muita atenção no momento, falta muita coisa para melhorar.

P17. A escola pública brasileira enfrentou historicamente e continua enfrentando na atualidade, muitos desafios para se construir e se consolidar como ambiente educacional formal de qualidade.

P18. A escola pública está em crise, já que não consegue corresponder ao seu principal objetivo: formar cidadão.

P19. Desestruturada, há equívocos pedagógicos, conceituais e estruturais.

P20. A escola pública é uma instituição marginalizada pelo poder público e pela sociedade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Pelas expressões destacadas nos excertos acima, percebemos como os professores pesquisados descrevem essa instituição. As características apresentadas foram: “crise”, “conflitos”, “não está bem”, “não é valorizada”, “é elitista”, “está perdida”, “com muitas dificuldades”, “há falência de concepções”, “é ruim”, “não atende as necessidades dos estudantes”, “sem norte”, “um problema eminente”, “falta muita coisa para melhorar”, “desestruturada”, “marginalizada”. Os depoimentos demonstram a descrença ou visão depreciativa dos professores em relação à escola pública brasileira.

Ainda sobre esses relatos, notamos certa falta de clareza nas definições, pois não há uma descrição precisa sobre a real situação. Ao que parece, a expressão sobressalente de cada um consiste na percepção de que a escola não está bem. Alguns relatos apresentam justificativas do motivo dessa suposta condição da instituição escolar pública no Brasil. Falam em condições de trabalho, em condições sociais desfavoráveis, ausência de concepções, entre outros motivos.

Esse cenário de contradição entre o sentido social da instituição escolar e a percepção dos professores na descrição do que ela realmente representa para eles é um exemplo das “situações-limite” anunciadas por Paulo Freire como as situações desafiadoras, que embora num primeiro momento pareçam insuperáveis, podem lançar o indivíduo, ou grupo, às mudanças almejadas.

Para Freire (1987, p. 51),

Esta é a razão pela qual não são as “situações limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limite”.

A práxis freireana enfatiza e tenta conscientizar quanto ao fato de que as mudanças não ocorrem espontaneamente. Freire (2016) reitera essa questão, endossando a necessidade de superação da consciência transitivo ingênua, que é caracterizada pela fragilidade de argumentação, pelo forte teor de emocionalidade, pela desconfiança de tudo que é novo, pela negação do debate, pelas “explicações mágicas”, pela tendência ao conformismo, entre outras, Freire (2016), repetimos, orienta quanto à necessidade de evolução desse modelo de consciência ingênua para posição da consciência crítica, que é marcada por maior dose de racionalidade, pela decisão em resolver os problemas e não se acomodar na transferência de responsabilidades. Dessa posição crítica é que emerge a forma de como proceder diante das situações-limite.

O que queremos ressaltar, diante desses resultados, é que a percepção da realidade é um dos passos iniciais, mas não é suficiente para que uma contradição seja superada. A decisão em transformar as situações-limite em motores para a superação de formas desumanizantes de educação precisa ser mediada pela reflexão crítica, dialogicidade, postura utópica e radical, criatividade, organização das classes/grupos, entre outros.

Após expressarem suas descrições da escola pública brasileira, os professores pesquisados manifestaram as suas concepções sobre a função dessa instituição na atualidade. Nesse momento, surgiram respostas com diferentes marcas ideológicas. O Quadro 32, a seguir, apresenta essas informações.

Quadro 32 - Concepção quanto à função da escola

Qual é a função da escola na atualidade? Considera que está sendo cumprida?	
Perspectiva progressista	<p>P1. a) <i>Na minha opinião, a escola deve ser um espaço de desenvolvimento humano e aprendizagem. b)</i> <i>sinto que a escola não consegue acompanhar esse ritmo e por isso não cumpre integralmente o seu papel.</i></p> <p>P3. a) <i>Proporcionar alguma possibilidade de mudança de vida para melhor através do estudo. b)</i> <i>Em partes.</i></p> <p>P5. a) <i>É preciso ter no currículo conteúdos que preparem o aluno não somente para a vida profissional, mas também para saber viver e enfrentar a sociedade. b)</i> <i>Não. Acho que não.</i></p>

	<p>P8. a) A função central da escola pública é garantir um ensino de qualidade, permitindo a formação integral do aluno. b) Não.</p> <p>P11. a) Formar cidadãos capazes de atuar no mundo, conviver em sociedade, não apenas formar em relação aos conteúdos curriculares. b) Parcialmente sim, porém ao terminar a educação básica uma parcela dos jovens saem alienados da escola, não tendo leitura de mundo, inserção social e política, grande parte não cultivou hábito de estudo e de leitura, e conseqüentemente não tem visão de prosseguimento nos estudos.</p> <p>P14. a) a central está voltada para a formação de cidadãos conscientes, ou seja, na formação social das crianças e jovens. b) está sendo cumprida sim, uma vez que os conteúdos são transmitidos partindo do cotidiano dos educandos.</p> <p>P15. a) Garantir o acesso a uma educação de qualidade que vise à formação de sujeitos críticos, capazes de defenderem seus direitos e exercerem sua cidadania, conscientemente. b) Não, pois grande parte dos alunos mal consegue ler e escrever corretamente.</p> <p>P16. a) A função central da escola deveria ser formar cidadãos críticos na sociedade, com seus direitos sendo realizados e seus deveres sendo cumpridos. b) não segue à risca o que está escrito na Lei, está atendendo obrigatoriamente todas as crianças, não se preocupando muito com a qualidade do ensinom, mas sim com a quantidade de atendimento.</p> <p>P17. a) formar pessoas críticas, capazes de articular os conhecimentos historicamente acumulados e construídos no ambiente escolar com os diversos outros aspectos da vida humana. b) ainda não.</p>
<p>Perspectiva autoritária assistencialista</p>	<p>P9. a) Hoje vejo a escola como um ambiente necessário para a sociedade para que se possa delegar os cuidados com o filho enquanto seus responsáveis trabalham ou têm outras atividades, assim como uma instituição em que se deve frequentar com a finalidade de certificação ao final de seu “percurso ideológico”, b) A função social da escola fora alterada com o passar do tempo, a família não percebe o real papel da escola e de si mesma e, por isso, acaba exigindo das demais esferas a junção dos demais papéis.</p> <p>P10. a) Simplesmente tentar afastar as crianças, jovens e adolescentes da rua dizendo oferecer um ensino. Muitas escolas se transformaram em um depósito de pessoas. É obvio que é um direito da criança estar na escola, concordo plenamente com isso, mas estar em uma escola que ofereça qualidade principalmente no ensino. b) Não na grande maioria das cidades brasileiras.</p> <p>P13. a) Dar acesso ao conhecimento formal. b) A função é cumprida, mas não com a excelência que poderia ser.</p> <p>P18. a) realizar a função que os familiares dos alunos não se comprometem. b) A função de formar cidadãos críticos e aptos para o trabalho não está sendo cumprida. É só observamos a sociedade que a escola almeja alcançar, presentes nos lindos objetivos do Plano Político Pedagógico, realidades totalmente opostas.</p>
<p>Perspectiva da alienação/lógica do capitalismo</p>	<p>P2. a) de um modo geral, a escola pública, hoje, serve para mascarar determinados dados do governo e manter o aluno como um analfabeto funcional. b) Sim.</p> <p>P4. a) Acredito que seja garantir ao aluno conhecimento básico para o mercado de trabalho para atuar na sociedade. b) Sim.</p> <p>P7. a) Formar uma mão de obra barata para o mercado e alienar de maneira sistemática os frequentadores do sistema público educacional. Me parece um desejo das elites, principalmente política, que permaneça assim. b) Sim.</p> <p>P12. a) Preparar as crianças e jovens para se tornarem cidadãos e para o</p>

	<p><i>mundo do trabalho, dentro do atual estágio do capitalismo. b) Infelizmente nem isso está acontecendo, visto que a evasão é considerável.</i></p> <p>P20. a) Formar uma classe trabalhadora com baixa qualificação, apenas para cumprir regimentos legais no que tange à educação. b) Infelizmente, sim.</p>
Falta de clareza na definição	<p>P6. a) Entendo que a função central da escola sempre será garantir ensino de qualidade para os alunos. b) Nem sempre. Nos deparamos com alguns obstáculos, como: falta de interesse de muitos alunos, descaso por parte de algumas famílias, o próprio sistema que nem sempre auxilia, falta de comprometimento e/ou preparo de alguns docentes, entre outros.</p> <p>P19. a) Educar e não ensinar. b) Parcialmente.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Sobre os excertos de depoimentos acima, há relatos que expressam características de uma perspectiva progressista de escola, outros apresentam uma concepção assistencialista/autoritária, há quem considere que a instituição escolar tem uma função intencional voltada aos interesses do capitalismo e há dois professores que não foram claros em seus relatos. O professor P6 menciona a qualidade de ensino, mas não define o que isso significa. Sua denúncia gira em torno da falta de interesse e de compromisso de todos os envolvidos com a escola. O professor P19 assinala que a função é educar e não ensinar. Essa definição é genérica, o que inviabiliza uma análise mais apurada.

Referente à perspectiva progressista de escola, não é possível afirmar que os depoentes assumem essa concepção como orientação à prática docente, mas é possível identificar que em algum momento da produção de saberes houve acesso aos conhecimentos/conteúdos voltados à concepção de educação progressista.

Os depoentes que demonstraram uma concepção de escola voltada à perspectiva autoritária/assistencialista, ao que parece, denunciam a perda da função da “escola do passado”, já que hoje, em suas opiniões, a escola tem que cumprir a função da família. O professor P13 afirma objetivamente que a função da escola é dar acesso ao conhecimento formal. Esta ideia também está vinculada à perspectiva progressista, no entanto, caso tenha restringido a função da escola a essa ação, podemos considerá-la como uma concepção autoritária.

Por fim, os depoentes que declaram que a função da escola hoje é intencionalmente voltada para os interesses da lógica capitalista, demonstraram ter uma opinião crítica mais apurada que os demais. Com exceção do professor P12, todos afirmam que essa função está sendo cumprida.

Vale esclarecer que, nesse eixo temático, não foi colocada em questão a opinião dos professores quanto a serem a favor ou contra a função cumprida pela escola hoje. Isso significa que não avaliamos o que os professores idealizam, mas sim que leitura fazem da realidade escolar da atualidade. Buscou-se, portanto, verificar a opinião crítica dos docentes

por meio de manifestações espontâneas. cremos que, se a questão abarcasse a opinião quanto a serem a favor ou contra, provavelmente, os relatos se adequariam, no mínimo, às expectativas ideológicas da sua escola de atuação.

Na sequência perguntamos se a questão da função da escola pública fora abordada na formação inicial. A Tabela 5, a seguir, apresenta esses resultados.

Tabela 5 - Influência da formação inicial na abordagem da questão referente à função da escola

Distribuição quanto ao curso de licenciatura ou outro curso de formação inicial ter abordado a questão da função da escola	Total	%
Sim	P2, P8, P11, P13, P17, P18, P20	07 35
Não	P3, P4, P7, P9, P15	05 25
Parcialmente	P10, P12, P16	03 15
Apenas no Magistério/CEFAM	P1, P5, P6, P14, P19	05 25
	20	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Com base nos dados da Tabela 5, observamos que, dos vinte professores pesquisados, sete afirmaram que a questão posta foi abordada de alguma forma no curso de licenciatura, três professores não foram enfáticos nas respostas, dizendo apenas que a questão foi parcialmente abordada e dez professores apontaram que a licenciatura não abordou essa discussão temática. Incluímos nesse grupo os professores que destacaram o magistério/CEFAM como única fonte dessa abordagem na formação inicial. Isso porque, buscávamos enfatizar, na ocasião dessa coleta de dados, as influências dos cursos em nível superior, porém fomos surpreendidos com depoimentos que resgataram a importância do curso de magistério, em nível médio, para a formação inicial.

Sobre isso, os depoimentos a seguir mostram que a influência do curso de magistério na formação profissional foi marcante para alguns professores, no sentido de abordar a função da escola pública.

Questão. O seu curso de formação inicial abordou a questão concernente à função da escola pública brasileira?

P1. *Sim. Fiz magistério no antigo CEFAM, foi um período de grande aprendizado. Os professores responsáveis por nossa formação tinham muita preocupação em formar professores críticos e promoviam constantemente espaço para discussão a respeito do papel da escola na sociedade.*

P5. *No magistério sim e foi o que consolidou a minha formação.*

P6. *Acredito que no magistério (CEFAM). A principal forma de analisarmos a função da escola pública eram **através dos estágios** que fazíamos lá. Estes nos proporcionaram vivenciar a realidade inserida no ensino público.*

P13. *Sim. Nos dois principais cursos de minha formação – CEFAM e Pedagogia – **estudamos muitos autores que discutem sobre a função da escola**. As estratégias utilizadas foram várias: **grupos de estudos, seminários, leitura de textos, estágios, etc.***

P14. *A minha formação inicial (magistério) abordou a temática em **projetos desenvolvidos com a comunidade e por meio dos estágios**.*

P19. *Apenas o CEFAM. A Pedagogia não. (Questionário).*

Analisando os relatos acima, podemos observar que, ao lembrarem do curso de magistério, os professores destacaram algumas características de uma formação docente fundamentada em princípios propostos por Paulo Freire (2002) como fundamentais à formação docente: discussão com vistas à conscientização crítica da realidade, sistematização de estudos sobre essa temática, projetos visando à integração da comunidade. Houve, também, a questão da importância dos estágios durante a formação inicial, pressupondo-se o desenvolvimento de uma formação que integra a reflexão entre teoria e prática.

Ainda sobre a questão voltada à função da escola pública brasileira, solicitamos que os professores manifestassem se há (ou se já houve) abordagens sobre isso na formação continuada que, nesta pesquisa, caracterizamos como os programas de formação desenvolvidos após a formação inicial e que são promovidos por alguma instituição oficial, dentro ou fora da escola. Com base em Tardif (2012), esses cursos/programas são produtores dos saberes da formação profissional ou da ideologia pedagógica, dos saberes curriculares e disciplinares. A Tabela 6, a seguir, apresenta informações referentes à frequência dessa temática nos cursos/programas de formação continuada.

Tabela 6 - Frequência da temática “função da escola pública brasileira”: a formação continuada

	Cursos/Programas fora da escola			Formação continuada dentro da escola		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
P1			X	X		
P2		X		X		
P3	X					X
P4		X				X
P5		X				X
P6		X		X		

(continua)

(conclusão)

	Cursos/Programas fora da escola			Formação continuada dentro da escola		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
P7	X					X
P8	X			X		
P9	X			X		
P10		X			X	
P11	X					X
P12	X					X
P13	X					X
P14		X				X
P15	X					X
P16	X			X		
P17			X	X		
P18		X		X		
P19	X			X		
P20	X			X		
Total	11	7	2	10	1	9
	Total de 20 professores			Total de 20 professores		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Quando a questão voltada à função da escola pública brasileira foi lançada no contexto da formação continuada, as respostas foram pouco esclarecedoras. Embora tenha sido solicitada a descrição de como se desdobra essa questão no âmbito desse segmento formativo, os professores apresentaram respostas objetivas e evasivas, mas esse fato fortalece a hipótese de que há lacunas na formação docente no que se refere ao tratamento da questão apresentada.

Porém, alguns excertos de depoimentos lançados nos questionários, ao que parece, denunciam a falta de dialogicidade entre esfera formadora e professores na seleção dos conteúdos incluídos nos momentos de formação continuada.

Destacamos alguns excertos de depoimentos:

Questão. Os momentos ou programas de formação continuada de que você participou e participa têm abordado a questão sobre a função da escola pública?

P5 *Os cursos da área de Letras são muito específicos. Abordam os temas da área.*

P11. *Sim. Apresentando referenciais teóricos, bibliografias e oferecendo formações técnicas a partir de concepções que envolvam o papel da escola, tanto diretamente como indiretamente.*

P14. *Os momentos de estudos têm tratado sobre a prática pedagógica no dia a dia em sala de aula, com orientações importantes para repensarmos sobre nossas práticas.*

P15. *Sim, sugerindo leituras pertinentes ao assunto e discutindo melhorias das práticas realizadas em sala de aula.*

P16. *Sim, sempre revendo as leis e atualidades.*

P18. *Não, ultimamente os programas de formação estão mais interessados em renovar as práticas, sem prestar atenção na finalidade disso (Questionário, 2016).*

Observando os excertos de depoimentos acima, podemos notar certo descompasso entre a concepção social de escola, difundida em documentos oficiais e em estudos teóricos, e as concepções suscitadas quanto aos momentos de formação continuada. O relato de P5, P14 e P15, por exemplo, denuncia um tipo de formação fundamentada no paradigma da racionalidade técnica, em que a prioridade da formação reside na implementação de meios técnicos, com a produção de repertórios teóricos e instrumentais, como forma, possivelmente, mais eficaz para a resolução de problemas da aprendizagem (SCHÖN, 1992). Entretanto, uma das críticas sobre esse modelo de formação se volta ao fato de que há grandes chances de o professor não conseguir sustentar a expectativa de “eficácia” no ensino quando se findarem os repertórios técnicos. É nesse sentido que Schön (1992) propõe a ação-reflexão-ação como uma das formas de o docente transformar a epistemologia da prática em epistemologia da práxis.

Esse paradigma é confirmado quando essa questão é estendida para o âmbito dos diálogos/formação ocorridos dentro da escola. Conforme os excertos de relatos de P2, P7, P11, P12 e P14:

Questão. *Você e o corpo docente da sua escola dialogam sobre essa questão?*

P2. *Sim, não em todos os momentos, mas sempre que há oportunidades.*

P7. *Na minha atual escola só em situações críticas, como: indisciplina, violência, avaliações internas e externas negativas.*

P11. *Sim, em espaços e/ou momentos em que são oportunizados os diálogos e reflexões acerca do tema.*

P12. *Com os formadores da Diretoria de Ensino discutimos muito sobre isso.*

P14. *Nos momentos de reunião são discutidos assuntos referentes aos conteúdos que serão trabalhados, além de orientações e recados importantes para a semana (Questionário, 2016).*

Freire (2002) ressalta que o desenvolvimento do “pensar certo” requer diálogo entre formadores e professores. O autor reitera, ainda, que o pensamento ingênuo não evolui para pensamento crítico de forma automática e, por esta razão, se torna fundamental o desenvolvimento da curiosidade crítica, questionadora. “Curiosidade com que podemos nos

defender de ‘irracionalismos’ decorrentes ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado” (FREIRE, 2002, p. 36).

5.2 A função docente no olhar dos professores

Nesta seção, compartilhamos os resultados da coleta de dados concernentes a como os professores percebem/concebem o papel docente na escola pública brasileira.

Nesse propósito, após a temática “função da escola”, direcionamos a reflexão para a questão voltada ao papel/função que o professor desempenha em face do modelo de escola descrito anteriormente por ele.

Defendemos, nesta tese, a formação docente que visa à substituição do pensamento ingênuo pelo pensamento crítico, o que é possível quando a curiosidade espontânea vai se tornando cada vez mais curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002).

Conforme vimos, esse processo não ocorre espontaneamente. Por isso, entendemos que os cursos de formação inicial e continuada podem lançar direcionamentos importantes e decisivos na carreira docente. Tardif (2012) salienta que os professores não validam os saberes transferidos pelas instituições. Os saberes validados pelos docentes são os seus próprios saberes. Saberes que produzem durante toda a sua trajetória, de vida pessoal e profissional, decorrentes das mais diversas fontes (família, escola, universidade, outros).

Com base nas abordagens de Tardif (2012), buscamos, junto aos professores sujeitos desta pesquisa, informações referentes à influência das fontes de produção de saberes acadêmicos, curriculares, disciplinares em suas concepções e práticas profissionais. Por isso, tornou-se importante coletar dados a respeito da influência da formação inicial e continuada no processo de estudo e de discussão reflexiva sobre a questão da posição docente perante a escola pública.

Verificaremos a questão da frequência dos estudos dessa temática nos referidos segmentos de formação docente a partir das informações constantes nas tabelas seguintes.

Tabela 7 - Influência da formação inicial na abordagem da questão referente à função do professor

Distribuição quanto ao curso de formação inicial em nível de licenciatura ter abordado a temática “função/papel do professor”		Total	%
Sim	P2, P8, P9, P10, P13, P17, P18, P19, P20	9	45
Não	P11, P12, P16	3	15
Parcialmente	P3, P4, P7, P15	4	20
Apenas no Magistério/CEFAM	P1, P5, P6, P14,	4	20
		20	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Observando a Tabela 7, notamos que 45% do total de professores pesquisados afirmaram que o curso de licenciatura abordou, de alguma forma, a questão sobre o papel desempenhado pelo professor. Outros 15% dos docentes declararam que a mesma questão não foi abordada nessa modalidade de formação; 20% dos depoentes disseram que a questão foi tratada de forma parcial; e ainda outros 20% afirmaram que somente o magistério, em nível médio, colocou a questão em pauta.

Em outras palavras, menos da metade do grupo afirmou ter estudado e discutido sobre a questão do papel docente na escola pública brasileira no curso de licenciatura. Esse dado é, no mínimo, alarmante para um sistema educacional que determina constitucionalmente que a escola promoverá a formação integral dos educandos.

Gatti (2010) destaca que a problemática no âmbito da formação de professores não é assunto novo e mesmo após a exigência de formação em nível superior, o cenário continua exigindo medidas de melhorias. Nas palavras da autora,

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. (GATTI, 2010, p. 1359).

Esta pesquisa confirma a problemática referente aos conteúdos formativos na formação inicial de professores. Entendemos que todos os cursos de licenciatura devem abordar questões fundamentais como a que se refere à posição do professor na escola pública brasileira. É fundamental que cem por cento dos professores tenham clareza absoluta quanto ao seu papel na escola. Cem por cento dos professores precisam ir para a sala de aula sabendo que “ensinar não é transferir conhecimentos”, conforme endossa Freire (2002, p. 52). E, nesse sentido, os cursos de licenciatura, por se tratarem do principal espaço de formação/habilitação docente, ocupam papel preponderante nos direcionamentos conceituais e ideológicos a serem seguidos pelo professor após o seu ingresso na carreira.

Concordamos com Gatti (2010, p. 1375) ao alegar que a fragilidade da formação de professores não pode ser tratada basicamente a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, “mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”.

Na sequência da pesquisa, buscamos coletar informações a respeito da discussão da temática voltada ao papel desempenhado pelos professores na escola pública da atualidade. Os dados revelaram que esse segmento de formação tem sido inócuo na formulação de ações

voltadas à autonomia do professor no desenvolvimento formação continuada, que também precisa ser permanente e superar a sua fragmentação histórica.

A Tabela 8, a seguir, apresenta os resultados quanto à frequência de discussão/abordagem da temática em torno no papel do professor, conforme os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa.

Tabela 8 - Frequência da temática “função/papel do professor da escola pública brasileira” na formação continuada

	Cursos/Programas fora da escola				Formação continuada dentro da escola			
	Sim	Não	Às vezes/ Raramente	De forma inadequada	Sim	Não	Às vezes/ Raramente	De forma inadequada
P1	X				X			
P2		X			X			
P3			X				X	
P4	X						X	
P5	X						X	
P6	X				X			
P7				X			X	
P8	X				X			
P9	X				X			
P10	X						X	
P11			X				X	
P12				X		X		
P13	X							X
P14	X						X	
P15			X		X			
P16				X	X			
P17	X				X			
P18				X	X			
P19				X	X			
P20				X	X			
Total	10	01	03	06	11	1	07	01

Total de 20 professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Observamos que, do total pesquisado, 10 professores (50% do conjunto) afirmaram que a formação continuada promovida por cursos/programas fora da escola aborda a temática em questão. Esse número é semelhante quando o contexto de formação continuada

considerado é a própria escola, nesse caso, 11 professores afirmaram que nos momentos de formação dentro da escola a questão posta é discutida com frequência. Esse número revela a mesma situação constatada no âmbito da formação inicial. Reiteramos que uma temática primordial como essa não pode ficar excluída do repertório de estudos de uma educação escolar que visa à integralidade na formação de seus educandos.

Sobre a formação continuada fora da escola, apenas um professor (P2) se posicionou dizendo que essa abordagem não acontece nos programas dos quais participa, porém, esse mesmo docente declara que na escola a temática é tratada de alguma forma. Quanto à formação dentro da escola, o número foi o mesmo, um professor (P12) disse que não há debate sobre a questão voltada ao papel/função do professor entre os pares. Esse mesmo professor declara que na formação extraescolar a formação continuada se desdobra de forma inadequada.

Ainda sobre o contexto da formação continuada, observamos que um número expressivo de professores afirmou que a formação continuada aborda a temática em pauta de forma inadequada (seis professores) ou com baixa frequência (três professores). No âmbito da formação dentro da escola, os números são bem parecidos, porém sob o ponto de vista de outros professores, sete docentes disseram que, na escola, raramente a questão é debatida e um docente afirmou que a discussão ocorre de forma inadequada.

Isso nos leva a refletir sobre a posição dos cursos e programas de formação continuada na formação profissional do professor. Em que medida esses cursos estão contribuindo para a formação de professores autônomos, emancipados intelectualmente, que tenham condições de pensar criticamente a realidade social, política, histórica e cultural em que a escola está centrada?

Freire (2002) aborda que a formação docente deve estar voltada para o desenvolvimento do “pensar certo” dos professores progressistas. Para ele, essa virtude é traduzida pela postura dialógica, que possibilita o pensar reflexivo, crítico, ético, solidário, criativo e autônomo. O desenvolvimento dessa práxis dialógica só é possível no contexto democrático e tem como desafio a promoção da democracia.

Em suas palavras,

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2002, p. 42).

Observando as considerações de Freire (2002), percebemos que alguns depoimentos vão ao encontro da perspectiva do “pensar certo” e isso pode ser visto como uma esperança para aqueles que defendem a consolidação de uma educação crítico-libertadora, porém, cabe lembrar que, para ser válido, o discurso precisa ser materializado por ações concretas.

Para inferirmos algumas análises possíveis sobre a relação do “pensar certo” de Freire (2002) com o olhar que os professores têm quanto à posição do profissional docente frente à escola pública brasileira, selecionamos alguns excertos de depoimentos.

Primeiro, destacamos dois depoimentos de professores que demonstraram certa dose de sensibilidade e criticidade na expressão do seu pensamento, virtudes postas por Freire (2002) como indispensáveis ao professor progressista.

Questões. a) Em sua concepção, qual é o papel do professor na escola pública brasileira?
b) Você acredita que está cumprindo esse papel?

P5. *a) Contribuir para a formação geral do aluno, não só na sistematização dos conteúdos, mas principalmente como cidadãos. Contribuir para a mudança do ser. b) Como eu gostaria não, porque isso depende de vários fatores. Por exemplo: condições de trabalho, condições de vida para os alunos. No que depende mim, sim, acho que cumpro o meu papel. Aqui neste bairro, a situação é muito difícil para os alunos. Alguns não vêm para a escola porque os pais não mandam. Aí eu vou até a casa deles, esse não é o meu papel, mas eu vou, e peço para as mães trazerem eles e percebo que com isso elas começam a enxergar a importância da escola para a vida deles. “Nada é impossível para aquele que persiste”. Esse é o meu lema.*

P7. *Penso que seja: trabalhar a autoestima (emoções) dos alunos, propiciar o desenvolvimento de senso crítico e a aprendizagem da cultura humana necessária para a humanização do ser. b) Parcialmente, pois a realidade (muitas turmas, turmas numerosas, pouco tempo, programas extensos, cobranças inúteis, formações inadequadas...) dificulta o desenvolvimento do trabalho (Questionário).*

Os depoimentos de P5 e P7 estão repletos de características da perspectiva freireana de educação. Demonstram compromisso histórico e social com os alunos e com a sociedade. Revelam cuidado e preocupação com o aluno “ser humano” e não com a “clientela”. Mostram uma profunda reflexão crítica da realidade, prevalecendo a solidariedade social. O exemplo apresentado por P5, de assumir o compromisso com o aluno, inclusive de ir até a sua casa para averiguar o motivo das ausências escolares, confirma a decisão pelo “pensar certo” desse professor. Vale ressaltar que, conforme os dados do Quadro 3, P5 é o docente com maior tempo de magistério desse universo pesquisado. Esse professor conta com 27 anos de atuação no magistério. Ao que podemos perceber pelos seus relatos, após tantos anos em exercício, o otimismo crítico prevalece em sua trajetória docente. Isso nos remete à reflexão sobre o tempo de experiência na carreira, esse tempo não é um determinante na decisão da postura crítico-libertadora.

Ainda sobre os dois relatos, é possível notar, entre outros aspectos, uma dose de autoavaliação dos dois professores, pois ao serem questionados se estão cumprindo com o seu papel docente, a resposta não foi pronta, mas reflexiva.

Diferentemente de P5 e P7, os depoimentos de outros professores, que apresentaram uma concepção alinhada com o discurso progressista, não reuniram teor suficiente para uma análise mais detalhada. No entanto, pelos depoimentos apresentados a seguir, é possível notarmos a presença de marcas da perspectiva crítico-libertadora. Entre os respectivos relatos, destacamos:

Questões. a) Em sua concepção, qual é o papel do professor na escola pública brasileira? Você acredita que está cumprindo esse papel?

P1. a) *o papel do professor da escola pública é de **mediar, formar, transformar e incentivar os educandos.** b) só posso responder essa pergunta dizendo que eu busco fazer o melhor, mas sempre sinto que poderia ter feito mais.*

P3. a) *Tornar interessante e atraente ao aluno o ato de aprender, fazendo com que ele perceba os benefícios do estudo. b) Procuo cumprir da melhor maneira.*

P4. a) *Compartilhar conhecimento e contribuir para a formação do aluno como cidadão. b) Sim.*

P6. a) *ser a ponte entre o conhecimento que deve ser adquirido e o aluno, fazendo o papel de mediador, buscando estratégias para que este elo se feche.*

P10. a) *promover aos alunos um ensino com qualidade de acordo com as condições atuais de cada escola (região), desenvolver as potencialidades como um todo (físicas, cognitivas, afetivas), contribuindo com a formação do sujeito, transmitir valores e tudo isso de forma contextualizada. b) Sim.*

P11. a) *Levar o aluno à aprendizagem, **proporcionando espaços e tempos** em que ele desenvolva suas ideias e conceitos, **culminando na aprendizagem**, além de resoluções de problemas. b) Sim, acredito estar cumprindo.*

P12. a) *Formar cidadãos e prepará-los para o mundo do trabalho. b) Trabalho para **formar sujeitos críticos**, assim serão **cidadãos éticos**. Quanto ao mundo do trabalho eu não trabalho diretamente para esse fim.*

P14. a) *O professor deve ter um olhar atento. Ele ensina transmitindo seus conhecimentos, porém vai muito mais além, pois o professor precisa reconhecer seu aluno. O docente que sabe entender o que acontece com o seu aluno, consegue ajudá-lo a superar limites em busca de um futuro melhor. b) Procuo ao máximo.*

P17. a) *O professor é **mediador na construção de novos conhecimentos** e na **formação das crianças em sua integralidade** (desenvolvimento cognitivo, motor, moral, etc.). O professor é modelo, é aquele que ouve, que observa, que acolhe, que planeja, que orienta, que educa, que constrói junto com as crianças, todos os dias, coisas novas, coisas importantes para a vida. b) Acredito que sim.*

P18. a) *Colaborar com a formação cidadã do aluno, além de **dar formação e instrumentos necessários para compreender a realidade atual e transformá-la.** b) Eu cumpro parcialmente esse papel e outros que poderíamos elencar que não seria função do professor.*

P19. a) *Ensinar os alunos considerando toda sua totalidade e especificidades cognitivas, afetivas e sociais. b) Acredito que sim.*

P20. a) *O professor é o mediador do conhecimento que o aluno traz e as exigências que o currículo lhe impõe. Ele é o ser que detém parte do conhecimento, pois o verdadeiro conhecimento está na interação que ele possui com o aluno. É nesta troca de conhecimentos que o conhecimento emerge. b) Sim. Eu me considero um profissional alinhado com esta perspectiva. (Questionário).*

Embora apresentem algumas características do pensamento progressista, não é possível empreender análises diferentes das que apontamos anteriormente. Esses relatos seguem, pelo menos em parte, o que está determinado em legislação ou em documentos oficiais, que deve ser cumprido pelos sistemas de ensino.

Entretanto, percebemos que a maior parte dos professores pesquisados já teve acesso a conteúdos que abordam a questão da postura docente. Mas, há uma parcela de docentes com depoimentos opostos à concepção aqui defendida. São eles:

P2. a) *O professor deve estar sempre “atenado” e atualizado para cumprir seu papel em sala de aula. Deve ser autoritário, ou seja, fazer do aluno um autor no processo de ensino e aprendizagem. Procuro sempre cumprir meu papel, me atualizando.*

P8. a) *O papel do professor é transmitir conhecimento aos seus alunos, avaliar a importância do processo de ensino e aprendizagem e superar os seus desafios para realizar seu objetivo. Antigamente o professor passava para o aluno o que havia aprendido sem o fazer refletir. Atualmente, devemos ensinar o aluno a pensar e ser crítico diante de todas as informações que recebe, assim ele formará sua própria opinião, aptidões e personalidade. b) Sim.*

P13. a) *Considerando que o papel da escola é a transmissão do conhecimento acadêmico, o professor é o profissional responsável pela efetivação desse papel. b) Acredito que sim.*

P16. a) *O papel do professor na escola pública brasileira deveria ser o mesmo papel exercido na escola particular, não deveria ter diferença, mas ela existe, enquanto que na escola particular vai muito além de formar cidadãos críticos e participativos, com o preparo para o vestibular, preparo para fazer uma faculdade e formar um profissional. b) Sim (Questionário).*

As declarações acima apresentam a concepção de educação bancária, criticada por Freire (2002) pelo seu caráter domesticador ou ocultador da realidade. Notamos que houve um esforço para alinhar o relato à ideia de incentivo e de evolução ao aluno, porém, na forma como estão, parecem traduzir a situação da realidade desses docentes.

Por fim, sobre essa questão, dois depoimentos (P9 e P15) apresentaram falta de clareza na definição quanto ao papel do professor:

P9. a) *O professor na escola pública brasileira agrega funções, uma vez que a sociedade se encontra em falência de suas funções sociais reais, sobrecarregando os educadores, as crianças e os pais que realmente cuidam de seus filhos, mas que precisam se ausentar para trabalhar e sustentar sua família. b) Às vezes sinto que não consigo dar o melhor de mim,*

mas percebo que há ainda muito o que se fazer, além de fazermos muito mais do que somos preparados.

P15. *Descrevo como um problema, a estrutura educacional brasileira mostra-se desigual e ruim.* (Questionário).

Sobre o papel do professor na escola pública, com exceção de P5 e P7, os depoimentos mostraram a vulnerabilidade das concepções em torno da questão posta. Conforme assinalamos na seção anterior, a clareza quanto ao papel assumido é indispensável no processo de superação das contradições presentes na educação (educação bancária/educação progressista, opressor/oprimido). Sem o devido esclarecimento não é possível caminhar na direção da educação crítico-libertadora.

5.3 Reflexões sobre a contribuição da formação inicial para a produção de saberes

Após a coleta de dados a respeito da frequência de abordagens na formação inicial e continuada sobre a função da escola pública e o quanto ao papel do professor, solicitamos que os depoentes evidenciassem quais foram os conteúdos estudados na ocasião da licenciatura que mais contribuíram na produção de saberes e na orientação das práticas docentes em sala de aula. As respostas foram heterogêneas e algumas pouco esclarecedoras. Dentro dessa diversidade, foi possível estabelecermos a classificação dos conteúdos em três eixos de análise: a) conteúdos voltados para a formação específica dos professores, b) conteúdos relacionados à realidade social dos professores; e c) respostas genéricas que impossibilitaram a identificação de conteúdos. A seguir, destacamos excertos conforme os eixos de análise.

a) Conteúdos voltados para a formação específica dos professores:

P3. *Didática da Matemática.*

P4. *As concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, assim como as metodologias e abordagens de ensino.*

P12. *As disciplinas que trataram de conteúdos específicos de linguística, gramática e literatura.*

P15. *Educação inclusiva.*

P16. *O mais importante foi o conteúdo da minha disciplina (Biologia-Ciências) e as Leis que falam da função da escola*

P20. *As aulas de Didática de Ensino foram muito importantes.* (Questionário, 2016).

Os excertos de depoimentos acima mostram que, referente à formação inicial, os respectivos docentes se identificaram mais com os conteúdos específicos da área de atuação, ou seja, voltados para a formação específica, que embasam o fator “o que” ensinar aos alunos. Destacamos que P3, P4 e P20 evidenciaram a importância do embasamento quanto ao aspecto voltado a “como ensinar”, que também está ligado à formação específica do professor.

b) Conteúdos relacionados à práxis docente dos professores:

P1 (Pedagogia). *Gosto pela leitura e pelo estudo, partir delas, discussões e reflexões me fizeram ser a profissional que sou hoje.*

P2 (Letras e Pedagogia). *Gestão democrática é a que mais me chama atenção.*

P5 (Letras). *Conteúdos de Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e funcionamento do ensino e História da Educação. Os conhecimentos teóricos dessas disciplinas foram fundamentais para a minha formação, para eu compreender a história e os diferentes comportamentos dos meus alunos. Esses estudos me ajudaram desde o início da carreira a **compreender como os meus alunos se desenvolvem**. Por exemplo, posso compreender porque determinado aluno se comporta daquela maneira, naquele momento, **considerando a sua história e o seu contexto social**.*

P6 (Pedagogia) *O aspecto prático, nos estágios, tanto observando o trabalho dos docentes quanto nas práticas que desempenhávamos no CEFAM.*

P7 (História e Pedagogia). *A leitura de autores renomados (clássicos) para a minha disciplina e outros que me propiciaram o desenvolvimento de uma **críticidade** e a **valorização da mesma** para a transformação da realidade.*

P13 (Pedagogia). *Na minha formação inicial o que fez muita diferença foi ter tido um bom embasamento sobre as **concepções de aprendizagens**, isso além de me garantir uma boa atuação da minha profissão, me garante autonomia em minhas posturas e escolhas, pois quando sua atuação dentro da sala de aula é embasada teoricamente, o espaço e a liberdade de atuação que você garante faz toda diferença em seu desempenho profissional.*

P14. (Ciências Biológicas). *Da minha formação inicial trago os bons exemplos de professores que tive o prazer de conhecer nos meus **estágios**. Estes professores possuem uma postura íntegra, são dedicados e acima de tudo sempre pensam no que é melhor para os seus alunos, percebendo inclusive quando algum deles está doente só de olhar.*

P18 (Geografia). *A **diversidade que encontramos na escola e o respeito às diferenças**. Eu procuro não julgar os alunos e respeitar, pois cada um tem a sua história. Além disso, a expressão da cidadania inicia-se a partir do respeito às diferenças.*

P19 (Pedagogia). *As abordagens pedagógicas e a **importância de conhecer o processo que o aluno percorre para chegar a determinado conhecimento**. (Questionário, 2016).*

Os excertos de relato acima indicam que os conteúdos evidenciados pelos respectivos professores como fundamentais são aqueles voltados para uma formação docente mais reflexiva do que técnica. Trata-se de conteúdos, nem sempre específicos de uma disciplina, que possibilitam reflexões críticas sobre a atuação profissional, ou seja, estão relacionados à realidade social e cultural da profissão docente. Entre parênteses estão apresentados os cursos

de licenciaturas desses professores, justificando as nossas inferências. Entre os relatos acima, o de P5 evidencia essa questão, sua formação é na área de Letras, no entanto, os conteúdos indicados são voltados ao desenvolvimento do ser humano, considerando a natureza histórica, social e cultural dos alunos.

c) Respostas genéricas:

P8. *O processo de ensino e aprendizagem.*

P9. *Em minha primeira formação, senti-me muito bem preparada teoricamente, mas ainda busco aperfeiçoamento, pois se eu não buscar e ficar somente com o que é exigido na escola pública, sinto que essa prática irá me “emburrecer” com o tempo.*

P10. *Levo comigo o comprometimento com a minha profissão, estou sempre buscando me atualizar, pois a uma mudança constante de valores e interesses na sociedade, exigindo novas práticas dentro da sala de aula.*

P11. *Sólida formação que primava o desenvolvimento do conteúdo.*

P17. *Difícil escolher apenas um aspecto. Mas acredito que as disciplinas **teóricas** me ajudaram muito e me ensinaram a refletir sobre os mais diferentes assuntos que surgem no meu dia a dia. Estudar as teorias educacionais, os fundamentos, me ensinaram a pensar*

Os docentes P8, P9, P10, P11 e P17 apresentaram relatos genéricos, impossibilitando a identificação dos conteúdos. P8 indicou como conteúdo o “processo de ensino e aprendizagem”, no entanto, não é possível identificar, dentro desse processo tão complexo, qual aspecto se caracteriza como conteúdo fundamental à atuação docente. P17 fez uma declaração semelhante, destacando a importância das disciplinas teóricas, mas não é possível identificar um conteúdo específico. P9 e P11 afirmaram que tiveram uma boa formação, P9 tentou especificar mencionando o “desenvolvimento do conteúdo”, mas não se enquadra naquilo que buscamos saber. P10 nos leva a supor que a formação inicial desenvolveu o senso de compromisso com a profissão, no entanto, nesse caso, abordou uma questão de postura, que poderia ser considerada um conteúdo, mas, diante da escassez de informações nos possibilita fazer apenas essa suposição.

Os relatos dos professores compartilhados nesta seção revelam problemáticas na formação inicial dos professores tanto no que diz respeito ao repertório de conteúdos estudados como no que diz respeito à orientação para o ingresso e desenvolvimento na carreira docente. Os conteúdos manifestados nos discursos dos professores apontam para a necessidade de desenvolvimento ou aprofundamento de estudos e debates que subsidiem os professores a pensarem criticamente a sua prática e a sua posição na instituição escolar. Quanto às orientações à realidade educacional, notamos a ausência de situações acadêmicas

que possibilitem a reflexão na experiência. Os estágios, por exemplo, embora sejam obrigatórios na carga horária do licenciando, foram evidenciados apenas pelos professores que cursaram o antigo magistério ou o CEFAM, os demais professores que obtiveram habilitação profissional por licenciaturas não mencionaram a importância de estágios para o desenvolvimento da formação profissional.

Há professores com depoimentos compostos por marcas da práxis freireana, pois, no plano da reflexão manifestaram a importância do aspecto humano de um lado sem descaracterizar, por outro lado, o rigor da profissão. Esses professores manifestam uma dose significativa de criticidade sobre a realidade social e educacional.

De modo geral, observamos nesse conjunto de professores dificuldades em definir a função social da escola e a posição dos professores no modelo escolar vigente. A falta de clareza desses aspectos contribui para a prevalência do mal estar docente.

Vale lembrar que essas problemáticas não são novas no sistema educacional brasileiro, conforme salienta Diniz-Pereira (2011, p. 38),

A recorrência de alguns temas nesse debate nos dá a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas durante anos e mesmo décadas, sem, no entanto, conseguir solucioná-los; essa sensação parece ser ainda mais forte no debate específico sobre a problemática das licenciaturas.

Complementando essa constatação, Gatti (2010, p. 1359) ressalta que são muitos os fatores que convergem para as problemáticas da formação docente e da realidade educacional,

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Dos fatores supracitados, vários foram evidenciados pelos professores investigados como dificultadores da consolidação da posição que o professor deveria ocupar. Trata-se de situações-limite já identificadas por eles, que precisam ser transformadas em temas de debates entre os educadores no âmbito da escola, entre formadores e licenciandos/professores no âmbito da formação inicial e continuada e entre os gestores educacionais da macroesfera.

5.4 As fontes de produção de saberes docentes

Nesta seção apresentamos os resultados dos dados coletados nos questionários no que se refere às fontes de produção de saberes e concepções docentes. Ou seja, buscamos coletar dados junto aos professores sobre quais são as principais fontes de produção dos seus saberes, sobre os seus pontos de vista.

Os objetivos dessa coleta de informações se relacionam com os objetivos específicos desta pesquisa quanto às reflexões acerca da presença teórica de Paulo Freire na formação docente dos professores da atualidade.

Nesse propósito, solicitamos aos professores que indicassem ou descrevessem quais foram as principais fontes ou meios para a construção dos saberes manifestados por eles na ocasião do questionário que cada um respondeu. As respostas foram diversificadas, e a maioria indicou várias fontes, conforme demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9 - Questão do questionário sobre as fontes de produção de saberes e concepções dos professores

Fontes de produção de saberes/concepções dos professores								
	Formação Inicial	Formação continuada fora da escola	Formação na escola	Experiência Prática	Trocas de Experiência	Autoformação (Leituras, buscas particulares, outros)	Autores	Outros
P1		X	X		X			
P2	X			X				
P3		X		X		X		
P4	X			X				
P5	X							X
P6		X		X	X			
P7	X		X					
P8		X						
P9						X		
P10						X	X	
P11	X							
P12	X	X				X		
P13	X	X				X		
P14		X	X	X				
P15		X						
P16	X	X		X				

(continua)

(conclusão)

Fontes de produção de saberes/concepções dos professores								
	Formação Inicial	Formação continuada fora da escola	Formação na escola	Experiência Prática	Trocas de experiência	Autoformação (leituras, Mídias)	Autores	Outros
P17	X	X		X				
P18	X				X	X	X	
P19	X	X	X			X	X	
P20						X	X	
Total	11	11	4	7	3	8	4	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

A Tabela 9 revela que a formação inicial, com 11 indicações, e a formação continuada desenvolvida em cursos/programas fora da escola, também com 11 indicações, constituem as principais fontes de produção de saberes e concepções dos professores. Somente quatro professores desse universo pesquisado considera a formação continuada na escola como uma das principais fontes de produção dos saberes docentes. Enquanto sete professores indicaram a própria prática, outros três professores evidenciaram a importância da troca de experiência. Quatro professores mencionaram que se referenciam em autores; e apenas um professor apontou outro fator preponderante em sua formação profissional.

Esses dados revelam algumas lacunas e confirmam a necessidade de implementação em toda a esfera da formação de professores. A formação inicial e a formação continuada (fora da escola) foram consideradas as principais fontes de produção de saberes desse grupo, no entanto, verificamos nas seções anteriores que os dois segmentos não conseguiram sanar os conflitos em torno da questão concernente à identidade do professor e à definição da função da escola.

A formação continuada na escola obteve pouca evidência na questão lançada, o que mostra uma defasagem significativa neste segmento formativo. Concebemos a escola como um dos principais espaços de formação contínua dos professores. Ali, os docentes passam um longo período de sua vida, interagem com todos os agentes escolares, vão produzindo e acumulando conhecimentos ao longo da carreira, enfim, a importância desse espaço para a formação profissional é inegável. Entretanto, a rigurosidade técnica não pode ser o fator preponderante da ação docente. Isto significa que, para além de buscar ou recorrer a teorias da educação, o professor precisa se nutrir dos conhecimentos produzidos dentro da escola, consolidando esse espaço como principal fonte de formação profissional permanente.

Nessa perspectiva estão incluídos os momentos de trocas de experiências, os diálogos com os pares, com os alunos, com pais, os debates sobre a proposta pedagógica, currículo e demais conteúdos escolares. Esse contexto de articulação entre saberes individuais e conhecimentos coletivos vão dando forma à educação efetivamente democrática.

Além disso, Nóvoa (1992) assevera que os saberes produzidos no contexto da experiência – tais como as possibilidades de questionar-se a si mesmo e ao sistema escolar e às contextualizações institucionais e sociais – são saberes privilegiadamente produzidos na escola.

Complementamos que, para a superação de uma formação profissional fragmentada, esses saberes precisam ser nutridos dos princípios da educação crítico-libertadora, ressignificando a atuação docente, num processo de autoformação permanente.

Sobre a questão da autoformação do professor, cabe destacar que quatro professores entrevistados relataram que as principais fontes de produção de saberes são os momentos de estudos promovidos por eles mesmos com base em teorias ou estudos de referenciais teóricos. O Quadro 33 apresenta informações a esse respeito.

Quadro 33 - Fontes de produção de saberes e concepções dos docentes P10, P18, P19 e P20

Estudo de autores na produção de saberes	
P10	José Carlos Libâneo, Edgar Morin, Paulo Freire
P18	Edgar Morin,
P19	Paulo Freire , Terezinha Rios, Celso Vasconcellos, Emilia Ferreiro, Telma Weisz
P20	Içami Tiba e Mário Sergio Cortella

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos questionários.

Observamos que, desses professores, dois indicaram Paulo Freire como fonte de estudo, o que demonstra, por um lado, que o autor é reconhecido entre os professores e, por outro lado, que a lacuna na formação docente quanto a estudos específicos da práxis freireana é um fato.

Ainda sobre os dados referentes às fontes de produção dos saberes docentes, P5 apresentou um relato completamente diferente dos demais professores, conforme podemos notar:

Questão. Tente escrever quais foram os meios que te levaram a formar as opiniões ou concepções manifestadas neste questionário (por ex. leituras, cursos, outros).

P5. Desde que eu ingressei na escola, quando tinha 7 anos, ela (escola) influenciou na minha visão de mundo. A cidade era muito pequena, na verdade era uma vila, então os professores

eram muito próximos e nos incentivavam. Me diziam que eu podia evoluir. Mesmo vivendo num período de ditadura militar, os professores fizeram grande diferença em minha vida, eles motivavam os alunos a continuarem estudando. No magistério essa visão de mundo se expandiu. A minha experiência como pessoa, no ensino fundamental (que tinha outro nome) ajudou na minha formação como profissional. (Questionário).

O depoimento, na íntegra, de P5 é repleto de informações pertinentes à formação profissional docente. Primeiro, confirma as análises de Paulo Freire (2002) quando salienta que a curiosidade pode negar a contradição, assim, ainda que submetido à situação de opressão, o aluno tem chances de ser lançado à superação da mesma. Outra confirmação possível por meio desse depoimento diz respeito aos estudos de Tardif (2012), quando afirma que os saberes docentes são resultado de uma produção social iniciada muito antes do ingresso na carreira. Tardif (2012) ressalta que todas as experiências pessoais, escolares (desde a infância), acadêmicas, bem como as experiências decorrentes do cotidiano profissional vão dando forma ao repertório de saberes efetivamente docentes.

O depoimento de P5 ainda reafirma a influência da formação inicial durante toda trajetória profissional do professor, independentemente do tempo percorrido. Nesse caso passaram-se décadas e a formação inicial deixou marcas que são refletidas diariamente na ação docente.

Encerrando esse primeiro momento de análise dos dados, constatamos que o cenário da formação de professores continua permeado de conflitos. Existem lacunas quanto aos repertórios de conteúdos desenvolvidos, pois, ao que parece, há um descompasso entre as orientações necessárias aos professores e os estudos empreendidos na formação inicial e continuada. Ao que tudo indica, a realidade escolar não é objeto da formação de professores, sobrepondo-se os estudos teóricos. Uma parcela significativa dos professores pesquisados manifestou prioridade aos conteúdos que privilegiem a reflexão sobre a educação num sentido mais amplo, em que sejam considerados outros fatores sobrepujantes às técnicas de ensino.

No que diz respeito à presença da teoria e prática de Paulo Freire nos saberes dos professores, notamos a presença de princípios freireanos em alguns depoimentos, especialmente dos professores que consideram a dimensão humana como primordial para a evolução da educação escolar. No entanto, pelos relatos espontâneos a partir das questões abertas, não há precisão quanto à influência do autor no desenvolvimento da formação inicial e continuada. Ao que tudo indica, os conteúdos da formação docente (institucional) são elaborados em conformidade com documentos oficiais, que traçam as diretrizes a serem seguidas.

Contudo, concordamos com Freire (2002): é impossível a experiência histórica, política, cultural e social se desdobrar, sem que haja conflitos com e entre as forças que obstaculizam a busca do “pensar certo” e as forças dessa postura. A formação docente, nesse contexto conflitante, não pode pretender se manter neutra ou acima das subversões porque isso significaria trabalhar em favor dos obstáculos.

Sabemos que modificar uma estrutura sistêmica rígida, com “vícios” históricos implica uma revolução à custa de riscos altos. No entanto, essa é a proposta de Freire (2002): que, com amorosidade, solidariedade, ética, entre outras virtudes, os professores assumam os riscos da decisão pela mudança. A denúncia por si só não pode gerar transformação, mas pode servir como princípio propulsor da decisão da postura radical fundamental para a superação das contradições. A mudança pode ser difícil, mas não é impossível.

6 O LUGAR DE PAULO FREIRE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Neste capítulo, suscitamos discussões em torno dos relatos dos professores a respeito do que sabem sobre Paulo Freire e o lugar que ele ocupa no âmbito da formação docente, tanto na esfera inicial como na continuada.

Trazemos à luz a reflexão teórica referente à necessidade de implementação de políticas e ações para a formação de professores como forma de garantir que todos os docentes tenham acesso a estudos sobre Paulo Freire, haja vista a contribuição dessa obra para o campo educacional, especialmente na esfera pública.

Considerando o exposto, buscamos, neste capítulo, aprofundar a discussão concernente às seguintes questões: a) a posição da formação inicial e continuada quanto ao desenvolvimento de estudos sobre a teoria e a prática de Paulo Freire; e b) a intervenção dos sistemas educacionais na macro e na microsfera, quanto à consolidação do reconhecimento da práxis freireana como importante fonte de embasamento teórico e de orientação à prática educativa.

Para orientar as discussões propostas, compartilhamos os resultados dos dados da entrevista semiestruturada realizada individualmente com os professores pesquisados e, em alguns momentos, recorreremos às respostas dos docentes nos questionários.

6.1 A formação inicial, os referenciais teóricos e Paulo Freire: reflexões dos professores

Reconhecemos a importância da fundamentação teórica no processo de formação profissional de professores porque compreendemos que estudos validados por autores que investigaram com afinco determinados assuntos/temas podem subsidiar reflexões críticas, servindo como fontes norteadoras da prática docente.

No caso da formação inicial, conforme verificamos anteriormente, os conteúdos curriculares acadêmicos concernentes a estudos de concepções de autores influenciam na produção e nos direcionamentos do repertório teórico dos professores, o que, por sua vez refletirá na atuação docente.

Gatti (2013-2014, p. 39) ressalta que o histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores, por longo período, mostrou-se fundado numa tradição e numa visão sobre um modelo formativo “que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX e que mostra dificuldades de inovar-se”.

O esquema de formação híbrido que se consolidou historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como adendo dos bacharelados, mostra-se quase impermeável à construção de concepções específicas para a formação de professores tendo a educação e seus aspectos fundamentais como eixo curricular básico. (GATTI, 2013-2014, p. 39)

Segundo a autora supracitada, referente aos cursos de licenciatura no Brasil, a questão fundamental reside na forma como esses cursos são oferecidos aos futuros professores, que recebem uma base superficial de “formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (GATTI, 2013-2014).

Considerando as complexidades do contexto escolar, a questão que permanece ao longo do tempo incide em avaliar se a formação inicial atende às necessidades formativas do licenciando, no sentido de subsidiar a sua atuação docente na ocasião do ingresso na carreira, quanto às atribuições básicas da profissão, que requer, no mínimo: planejamento, regência das aulas, orientação para avaliar e para lidar com as múltiplas questões da educação básica.

Diante do contexto educacional e das abordagens de Giroux (1997), Pimenta (1997), Diniz-Pereira (2011), Gatti (2010, 2013-2014), defendemos, nesta tese, que as políticas de formação de professores precisam ser implementadas com base nas necessidades formativas da carreira docente. Para isso, torna-se fundamental, nos cursos e programas de formação de professores, o desenvolvimento da metodologia proposta por Freire (2002), que se baseia na participação popular, no diálogo, na autonomia docente para tomar decisões e assumir uma postura progressista. Neste sentido, consideramos de suma importância que os cursos de licenciatura abordem mais do que os conteúdos da formação profissional específica, afinal, os aspectos históricos, sociais, políticos, culturais são fundamentais para a compreensão e para o planejamento de ações/projetos voltados à educação básica, em todas as suas áreas/disciplinas.

Para aprofundar essas análises, buscamos coletar informações junto aos professores pesquisados a respeito da influência dos referenciais teóricos assumidos por eles ou a ausência desses na ação/concepção docente. Sendo assim, uma das questões apresentada na entrevista se refere aos referenciais teóricos que supostamente orientaram esses professores na construção das reflexões manifestadas na forma de relato escrito nos questionários. As respostas foram diversificadas, mas ao mesmo tempo conseguimos classificá-las em quatro eixos de análise. Com base nas respostas, organizamos um quadro em que é possível identificar o tipo de resposta empreendida pelos professores. A questão norteadora consta no Quadro 34, estando organizada conforme os seguintes eixos de análise: a) serviram de base

teórica os autores estudados na formação inicial ou continuada, sem especificações; b) as reflexões não se basearam em autores; c) as reflexões foram embasadas pela experiência ou pela prática profissional; d) serviram de base teórica autores específicos.

Quadro 34 - Sobre os referenciais teóricos utilizados para responder ao questionário

Para responder ao questionário você se fundamentou em ideias de autores específicos?							
Serviram de base teórica os autores estudados na formação inicial ou continuada, sem especificações	P5	P8	P10	P12	P13	P17	
As reflexões não se basearam em autores	P1	P2	P3	P11			
As reflexões foram embasadas pela experiência ou pela prática profissional	P4	P6	P9	P12	P15	P16	P20
Serviram de base teórica autores específicos	P7	P18	P19				

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista semiestruturada.

Referente à questão apresentada, o Quadro 34 informa que para responder ao questionário, seis professores afirmaram ter se referenciado em autores abordados na formação inicial e/ou continuada, porém esses docentes não souberam especificar quais eram esses autores. Foi possível identificar, também, que quatro professores declararam que as respostas apresentadas não foram fundamentadas em autores específicos; e sete professores disseram que as repostas aos questionários foram embasadas na experiência do cotidiano escolar e na prática em sala de aula. Do total de professores pesquisados, três disseram ter se referenciado em autores específicos, conforme apresentamos no Quadro 35.

Quadro 35 - Referenciais teóricos utilizados para responder ao questionário

Para responder ao questionário você se fundamentou em ideias de autores específicos?	
P7	Mikhail Bakunin, Pierre-Josef Proudhon e Piotr Kropotkin (Formação Inicial)
P18	Edgar Morin, José Carlos Libâneo e Paulo Freire (estudos ou leituras próprias)
P19	Paulo Freire e Terezinha Rios (Formação Inicial e estudos próprios)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista semiestruturada.

Dos três professores, P18 e P19 mencionaram Paulo Freire como referência para as suas reflexões.

Na sequência, solicitamos que os professores refletissem e tentassem identificar a relação entre a sua prática e as ideias de algum autor. A questão norteadora dessa reflexão foi a seguinte: “Se você fizer, neste momento, uma reflexão sobre a sua prática, sua postura, suas

concepções de educação, de escola pública, de projeto pedagógico, você consegue identificar relação entre o que você pensa e as ideias de autores?” (Apêndice B). Novamente, as respostas foram diversificadas, e a maioria dos professores citou autores que possivelmente orientam a sua atuação profissional, mas houve uma parcela significativa desse conjunto que não conseguiu indicar referenciais teóricos específicos.

Mapeamos as respostas indicadas pelos professores individualmente, conforme demonstrado no Quadro 36.

Quadro 36 - Referenciais teóricos que influenciam a atuação docente

Referenciais teóricos/autores que influenciam a atuação docente	
P1	Paulo Freire
P2	Paulo Freire , Lev Vygotsky
P3	Paulo Freire
P4	Autores da área (não soube especificar)
P5	Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire
P6	Não identifica as suas concepções com as de autores
P7	Mikhail Bakunin, Pierre-Josef Proudhon e Piotr Kropotkin
P8	Não identifica as suas concepções com as de autores
P9	Lev Vygotsky, Tizuko Morchida Kishimoto
P10	Autores da área (não soube especificar)
P11	Ana Maria Berthold de Carvalho, César Coll, Ubiratan D’Ambrósio, Éder de Camargo, M. Tardif
P12	Lev Vygotsky, Jean Piaget, Henri Wallon, Paulo Freire , Vitor Paro, Celestino Jr., M. Tardif
P13	Paulo Freire
P14	Autores da área (não soube especificar)
P15	Jean Piaget
P16	Autores da área (não soube especificar)
P17	Jean Piaget, Marx, Paulo Freire .
P18	Edgar Morin, José Carlos Libâneo e Paulo Freire
P19	Paulo Freire e Terezinha Rios
P20	Mário Sérgio Cortella, Leandro Karnal, Içami Tiba

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com bases na entrevista semiestruturada.

Além do mapeamento apresentado acima, classificamos as respostas em quatro eixos de análise, como expressa o Quadro 37.

Quadro 37 - Classificação das respostas quanto aos autores que influenciam a atuação docente

Citaram Paulo Freire	Citaram outros autores	Não especificaram autores	Não se identificam com autores
P1	P2	P4	P6
P2	P5	P10	P8
P3	P7	P14	
P5	P9	P16	
P12	P11		
P13	P12		
P17	P15		
P18	P17		
P19	P18		
	P19		
	P20		
9 docentes	11 docentes	4 docentes	2 docentes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista semiestruturada.

Com base nos Quadros 36 e 37, observamos que, do total de 20 professores 11 disseram que se identificam com teorias específicas, sendo que nove docentes indicaram Paulo Freire como fonte de referência teórica que influencia a atuação profissional, e deste grupo seis mencionaram Paulo Freire e outros autores, conforme os nomes citados. Na sequência, quatro professores não conseguiram citar nomes de autores, mas disseram que estudos teóricos são importantes, porém, naquele momento não se lembraram de teóricos específicos e, por fim, dois docentes declararam que a suas concepções não se relacionam com nenhum teórico específico e que a maior fonte de produção de conhecimentos docentes é a própria experiência da prática em sala de aula.

Ainda com base nos quadros supracitados, observamos que Paulo Freire é mencionado com maior frequência em relação aos demais autores, lembrando que a questão não perguntava especificamente desse autor. Percebemos que os outros autores citados estão relacionados a teorias clássicas como, por exemplo, o construtivismo de Jean Piaget ou o sociointeracionismo de Lev Vygotsky. Há alguns autores específicos da área de atuação dos respectivos professores, como, por exemplo, Mikhail Bakunin (Sociologia, História, Política, de P7), há indicações de autores relacionados à gestão, estrutura ou funcionamento escolar, como por exemplo: Vitor Paro, José Carlos Libâneo e outros autores de identificação pessoal do professor, como Leandro Karnal, Içami Tiba de P20, por exemplo.

Dessas informações, o dado mais alarmante reside na questão da ausência de fundamentação teórica dos seis professores que não conseguiram indicar autores como referências para a sua orientação docente. Mais grave ainda são os casos de P6 e de P8 que afirmaram não identificar relação entre as suas concepções e práticas com ideias/teorias de autores. P6 apresentou justificativas para essa postura, já P8 não apresentou argumentos, apenas respondeu um “Não”. Seguem abaixo os depoimentos desses dois professores.

Questão: Você enxerga que suas concepções e práticas se aproximam de ideais de algum autor?

P6. *Assim, eu não nunca me apeguei muito a isso não. Assim, a gente faz, várias resenhas, resumos e tudo mais, mas, assim... é que eu acho que ao mesmo tempo que muita gente que escreve um monte de coisa... num tá na sala de aula, sabe? ...a sala de aula, às vezes, é diferente. Às vezes, muita coisa que é escrito não cabe lá dentro, então, eu não tenho muito isso, sabe? ... “fulano tem essa teoria muito boa e ciclano, tem... vamos seguir essa linha aqui”. Eu sigo o que para mim dá certo.*

P8. *Não* (ENTREVISTA).

Além dos depoimentos supracitados, vale retomarmos o relato escrito de P6 em uma das questões do questionário, pois as possíveis lacunas no curso licenciatura expressas em sua manifestação pode ser a realidade de tantos outros professores brasileiros. Quando perguntamos, no questionário, sobre o aspecto mais importante da formação inicial, P6 relatou o seguinte:

Questão: Em sua opinião, qual foi o aspecto ou conteúdo mais importante de sua formação inicial? Desses aspectos, o que você preserva em sua prática atualmente?

P6. *O aspecto prático, nos estágios, tanto observando o trabalho dos docentes quanto nas práticas que desempenhávamos no CEFAM... o CEFAM, para mim ele deveria valer como um curso superior porque lá a gente realmente vivenciou as práticas, porque eu fui fazer faculdade, já, muito tarde... e, aí, você acaba vendo que a faculdade não têm nada a ver com aquilo que a gente aprendeu no CEFAM, porque **nem estágio eu fiz na Pedagogia**... Como eu fui fazer faculdade muito tarde, eu tinha uma outra visão das coisas, então, eu acabei, assim, levando mais em conta o que aprendi lá no CEFAM, que eu acho que foi mais válido para a minha prática, e o que eu aprendo no dia a dia, né, com cada classe, com cada aluno, com cada desafio que a gente vai encontrando, por aí... o que eu aprendi no CEFAM, eu não lembro de nomes, de pensadores, de teóricos... mas, assim, a prática que a gente teve lá, tudo o que a gente fez lá, pra mim valeu mais a pena do que a faculdade em si. (QUESTIONÁRIO).*

Observamos que P6 evidencia a importância das atividades desenvolvidas no curso do CEFAM, destacando o aspecto da experiência prática dessa formação, caracterizado pelos estágios realizados no decorrer do curso. Conforme declara, o seu curso de licenciatura em Pedagogia não exigiu o cumprimento da carga horária do estágio supervisionado. Lembrando

que a Resolução nº 02/2015 (Conselho Nacional de Educação - CNE), estabelece para os cursos de formação de professores de educação básica, cursos de licenciatura, o cumprimento de “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11).

O relato de P6 pode ser um indicador da carência de articulação entre teoria e prática na formação oferecida pelos cursos de licenciatura. Relacionado a isso, Gatti (2010) ressalta que embora os estágios representem espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, torna-se difícil avaliar esses momentos, uma vez que “raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos” (GATTI, 2010, 1373).

Ainda sobre o relato de P6, notamos que, ao que parece, apesar de não ter citado referenciais teóricos estudados em sua formação inicial, o primeiro curso (magistério) que o habilitou para o exercício da profissão docente causou impactos na formação de sua identidade profissional, deixando marcas que são materializadas em sua postura docente.

Os dados de P6 e dos outros professores carentes de fundamentação teórica revelaram, no mínimo, a fragilidade dos cursos e/ou programas de formação docente na construção da identidade profissional.

Os demais professores, os que afirmaram enxergar relação entre a sua postura profissional e os referenciais teóricos específicos, demonstraram que, de alguma forma, o estudo, o conhecimento científico, esteve ou está presente em sua formação profissional.

Na tentativa de aprofundar essa reflexão, na entrevista individual, solicitamos aos professores pesquisados que citassem quais foram os autores mais abordados e/ou referenciados no curso de licenciatura.

As respostas foram mapeadas e expressas no Quadro 38.

Quadro 38 - Referenciais teóricos abordados na Formação Inicial – Licenciaturas

Questão: Você lembra quais foram os autores mais referenciados ou estudados em seu curso de licenciatura?	
P1	Afirma que só teve estudos teóricos no <u>magistério/CEFAM</u> Paulo Freire , Jean Piaget, Lev Vygotsky e Emília Ferreiro.
P2	Celso Freitas, Lev Vygotsky, Paulo Freire , Célestin Freinet.
P3	Lev Vygotsky, Jean Piaget
P4	Antônio Cândido, Almeida Filho, J. Freeman
P5	Lev Vygotsky, Célestin Freinet, Jean Piaget, Paulo Freire

P6	Não se lembra
P7	Mikhail Bakunin, Pierre-Josef Proudhon e Piotr Kropotkin
P8	Telma Vinha, Délia Lerner
P9	Jean Piaget , Lev Vygotsky, Magda Soares
P10	Edgar Morin
P11	Halliday, J. Freeman, Pearson, Moisés.
P12	Bakthin, Chomsky, Saussure, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire , Celestino Jr.
P13	Dermeval Saviani, Paulo Freire , Emília Ferreiro
P14	Jean Piaget, Jussara Hoffman
P15	Jean Piaget, Lev Vygotsky, Délia Lerner, Constance Kamii
P16	Paulo Freire , Lev Vygotsky
P17	Marx, Paulo Freire , Jean Piaget, Freud, M. T. Montoan, Telma Weisz, Emília Ferreiro
P18	Paulo Freire , Jean Piaget, Lev Vygotsky, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani
P19	Pedagogia: Celso Vasconcellos. CEFAM: Paulo Freire , Jussara Hoffmann, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Telma Weisz e Emília Ferreiro
P20	Lev Vygotsky, Bakthin

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com bases nas entrevista semiestruturada.

O Quadro 38 mostra que dos 20 professores investigados, sete (P2, P5, P12, P13, P16, P17, P18) citaram que tiveram acesso a conteúdos referentes a Paulo Freire no curso de licenciatura. P1 e P19 afirmaram que tiveram estudos teóricos aprofundados sobre Paulo Freire apenas no curso do CEFAM.

À vista do exposto, observamos que, dos 20 professores pesquisados, nove afirmaram que tiveram acesso à obra de Paulo Freire na formação inicial. Desses nove professores, oito citaram o autor quando lançamos a questão sobre se identificar com algum teórico.

É interessante ressaltar que, comparando os Quadros 36 e 38, notamos que quase todos os professores citaram como referência de sua prática/concepção autores que foram abordados em sua formação inicial, excetuando-se os seis professores que não mencionaram referencial teórico e os docentes P11 e P20, que citaram autores diferentes nas duas questões. Destacamos que o professor P3 citou Paulo Freire como referência em sua prática, apesar de não ter tido acesso a sua obra no curso de licenciatura.

Esses dados revelam, por um lado, que o referencial teórico assumido na formação inicial pode ser determinante na construção da identidade profissional do professor, e a ausência de estudos consistentes pode ser danosa à prática educativa no sentido dos professores se sentirem desorientados e agirem mediante uma prática bancária. Por outro lado,

mostram que, apesar das inúmeras pesquisas apontarem as necessidades de implementação nos cursos de formação inicial de professores da educação básica, esse segmento ainda padece de incertezas.

Ainda comparando os Quadros 36 e 38, notamos que a maioria absoluta dos professores que tiveram acesso à obra de Paulo Freire na formação inicial o citaram como autor de referência da sua prática.

Por fim, destacamos o relato de P1 pela forte evidência que expressa em relação aos impactos da formação inicial quanto aos estudos sobre Paulo Freire, porque quando perguntamos sobre se identificar com algum autor, o professor, espontaneamente, fez a seguinte declaração: *“Olha, sabe quem vem de cara, logo a minha cabeça? É o Paulo Freire. Quando começo a pensar, me vem ele. Mas acho que é porque foi o autor que a gente mais estudou na minha primeira formação”* (ENTREVISTA). Esse relato confirma que os cursos de formação inicial exercem função privilegiada na construção do referencial teórico dos professores.

Na sequência da pesquisa, introduzimos questões específicas sobre Paulo Freire, porque até então, as reflexões giravam em torno dos referenciais teóricos assumidos pelos docentes e pelos seus respectivos cursos de licenciatura. Assim, na entrevista semiestruturada uma das questões/reflexões se referia ao que cada docente poderia dizer sobre Paulo Freire, sobre suas ideias, sobre o que ele representa ou representou para a educação.

Diante disso, após a coleta de dados, ao analisarmos os depoimentos, notamos que as repostas se enquadraram em pelo menos quatro eixos de análise, sendo eles: a) noção superficial a respeito da concepção de educação bancária; b) noção superficial a respeito do método de Paulo Freire; c) desconhecimento sobre a teoria do autor; d) visão política e social.

Para inferirmos algumas análises com base nos depoimentos, compartilhamos a seguir excertos dos relatos dos entrevistados, conforme a organização supracitada. Os relatos consistem em respostas à seguinte questão/reflexão: o que você poderia dizer a respeito de Paulo Freire? Quando você pensa em Paulo Freire o que vem a sua mente?

- a) Professores que demonstraram ter noção básica a respeito da concepção de educação bancária

P3. *“[...] dar o protagonismo ao aluno, de fazer com que o aluno participe do processo todo para que ele não seja apenas um recebedor de conhecimento, mas que participe também, que ele consiga mostrar as suas habilidades, os seus conhecimentos, que ele se sinta parte mesmo do processo, que ele não seja tão passivo [...]*

P4. [...] *uma educação em que o centro não é o professor, o centro é o aluno, uma educação voltada para o aluno ... como tem que ser essa educação, como tem que ser esse ensino ... nessa perspectiva que ficou para mim e é o que eu concordo.* (ENTREVISTA).

Embora não tenham apresentado uma reflexão aprofundada sobre a obra de Paulo Freire, ao que tudo indica, os professores P3 e P4, em algum momento da formação (pessoal ou profissional) tiveram acesso a conteúdos com traços da perspectiva freireana, pois há coerência nas declarações no que se refere à crítica sobre a concepção bancária de educação

b) Professores que demonstraram noção superficial a respeito do método de Paulo Freire

P9. ... *ele conseguiu alfabetizar em tempo recorde... eu acho que eram 40 dias... o tema gerador que é do interesse do educando, quando você parte da realidade dele para poder alfabetizá-lo... como se fosse assim... a realidade dele fosse como tema gerador para a vida. Se vai interessar para ele vai ser mais fácil para alfabetizar, mais fácil de transformar em um ser humano leitor, adquirir uma autonomia leitora.*

P11. *o que eu acho de interessante dele é a metodologia que ele criou para ensinar para os mais velhos... a Pedagogia do Oprimido como a própria tendência...ele colaborou muito... que é tendência libertadora.*

P12. [...] *Para mim, o Paulo Freire ... ele tem ideias que são ainda muito à frente do que se propõe para os projetos de Educação do Brasil. O que a gente conhece bem do Paulo Freire é alfabetização de jovens e adultos. O Paulo Freire é um revolucionário, ele vai ser por muitos anos um revolucionário. Ainda, a gente entende muito pouco de Paulo Freire, até os próprios sistemas educacionais usam muito pouco o Paulo Freire, porque ele é um livro bastante questionador e eu acho que não se enquadra muito dentro da Secretaria da Educação. Freire não se enquadra, por isso todo mundo cita, todo mundo fala, todo mundo permeia, mas pouco se usa dele, mas para mim, Paulo Freire, ele é um dos que a gente tem de melhor na educação hoje, tanto no Brasil quanto no mundo* (ENTREVISTA).

Semelhante ao eixo anterior, os professores P9, P11 e P12 demonstraram saber algo sobre o método Paulo Freire, reconhecendo a importância do autor para o campo da alfabetização de adultos.

c) Professores que demonstraram desconhecimento sobre a teoria e prática do autor:

P2. *Ele é pai da Educação, pai da pedagogia do amor.*

P6. *Acho que ele é importante. Fala do ambiente escolar.*

P8. *Não lembro... Tanto Paulo Freire como outros, nunca segui.*

P10. ... *eu não me recordo certo para te falar...*

P14. *Sei que ele foi um grande estudioso, que tem bastante conteúdo dele que é ligado à educação.*

P15. ... *a gente não tem referência dele. Até por ser... vamos dizer... até por uma coisa de ser um marco nosso... não tem nada específico, direcionado.*

P16. ... *falam que ele é o pai da pedagogia [...] muitas coisas que ele falou são coisas básicas, mas que são necessárias serem ditas, porque... é igual, por exemplo, o Augusto Cury para educação de pais para filho. Tudo que ele fala é também o básico. Não precisava nem ser dito, só que alguém tem que falar essas teorias básicas...* (ENTREVISTA).

Os professores do eixo acima manifestaram desconhecimento sobre a teoria e a prática de Paulo Freire. Embora tenham ouvido falar do autor, alguns sabem que foi um estudioso, P2 até citou como autor que se referencia, não há elementos consistentes nos depoimentos que nos levem a outra análise que não seja a de desconhecimento da obra.

d) Professores que demonstraram ter visão política e social pautada na obra freireana.

P1. ... *ele representa possibilidades para todos. Mostra que é possível mudar, é possível melhorar. Principalmente para os que vivem mais isolados, na periferia, como aqui neste bairro. Essa é fala que eu tenho com eles. Porque o que eu vejo é que as crianças daqui, as famílias, eles ...eles não conseguem visualizar lá na frente uma melhora [...] ... Você acha que a escola vai significar alguma coisa se não ajudar a resolver os problemas da sua casa?... Paulo Freire é isso... é mostrar, principalmente para aquele que não tem perspectiva... mostrar possibilidades de mudar de vida, de sair dessa condição. Mostrar que eu não tenho que ficar reproduzindo a vida da minha mãe, da minha vó [...]... É claro que mudar essa condição é muito difícil, claro. Não dá para comparar o seu filho, que você paga uma escola com os alunos que estudam aqui e moram aqui neste bairro... não dá para comparar e não é justo comparar.*

P5. *Revolucionárias, revolucionárias e eternas (ideias de Paulo Freire), porque, é aquilo que a gente tem que colocar em prática mesmo... você tanto pega a pedagogia do Paulo Freire...você trabalha tanto com o EJA quanto com o aluno da etapa básica. Serve pra todos. E, além disso, ela procura trabalhar com a parte crítica da formação do cidadão, porque ele fala... é assim, existe o método, o método ele coloca, mas a forma como você coloca esse método tem que ser contextualizada de acordo com aquilo onde o ambiente, o meio que aquele cidadão vive, Porque se ele não estiver estimulado e aberto para aprendizagem isso não vai acontecer. É onde entra a crítica às cartilhas. As cartilhas vêm prontas, não é o método que se ensina na cartilha que é errado, são as temática que se abordam nas cartilhas que é errado... pelo menos eu sempre tive essa visão.*

P7. [...] *lembro que ele foi secretário da Educação do município de São Paulo [...] fiquei sabendo que ele fez um plano de carreira muito bom lá... mas teve os seus problemas também... aí, eu tive contato com o Paulo Freire quando comecei a prestar concurso na área da Educação. Aí sempre tem uma obra ou outra dele está lá no programa para estudar, então a primeira obra que li foi A Pedagogia do Oprimido, que, de uma certa forma, me remeteu muito ao que eu tinha estudado, na minha formação inicial. O curso de História, daqueles autores libertários que eu comentei, que é coisa da conscientização da classe, perceber onde você está inserido dentro da sociedade. A escola pública é para o filho dos Trabalhadores. Ter uma consciência de classe é perceber que existem outras classes: a classe dos chefes, dos patrões e da elite, que de alguma forma quer te dominar, quer tornar vida deles mais fácil... obviamente, tornando a vida do trabalhador mais difícil. Então eu consegui ver isso, o próprio título já fala: Pedagogia do Oprimido. Então, é essa coisa da libertação, mesmo, conscientização, chamou muito a minha atenção. Entendi também que ele tinha essa prática libertária, de dar autonomia para esses oprimidos através da Educação. Não só através do caso de aprender, ter conhecimento, alfabetização, mas de ter consciência política, depois outro livro que eu li, também, foi a Pedagogia da Autonomia, então ele é um libertário...*

P13. *É o autor que eu conheci quando comecei a fazer o CEFAM, uma das coisas que a princípio me encantou muito... essa natureza... não sei se seria o termo correto... dessa natureza social que ele consegue colocar de uma forma muito tranquila eficiente dentro da Educação. [...] não consigo ver só como utopia utilizar no caso dentro da proposta dele a educação como meio de uma ascensão social. Não aquela coisa de que a educação é responsável por tudo, vai consertar tudo, mas, ele acha um jeito eficiente mesmo... quando se propõe a tirar o indivíduo do estado de ignorância... tirar aqueles indivíduos da ignorância no sentido de não ter conhecimento acadêmico nenhum, mas utilizando ali aquela realidade que teria algum sentido para eles e que conseguiria ter algum progresso, então eu enxergava assim: nossa que sacação! Ao invés de eu pegar uma coisa que não causa interesse nenhum, eu partiria da realidade num sentido de desestruturar ali, de balançar mesmo a estrutura emocional do indivíduo, mas, mostrar para ele que é possível alcançar uma outra coisa... eu não sou uma grande conhecedora das obras de Paulo Freire, mas tomando conhecimento do pensamento dele em relação à cidadania... uma coisa muito interessante que ele coloca, ele não fez de forma patética, o sentido de você colocar amor no ato de educar. Então parece que, meio, te deu liberdade... você ter condição de tirar o outro daquele estado que ele se encontra e para isso você precisa utilizar de muito mais do que só o conhecimento acadêmico... você tem que se doar de uma forma mais humana. Enxergar o outro como um ser humano... promover algum tipo de crescimento emocional também. Tentar dar um acesso para ele. Mais do que só leitura. É difícil você fazer isso sem vincular a questão da cidadania e do amor... como eu enxergo que eu vou correr o risco de conscientizar a Maria e ela tomar uma consciência ampla dos seus direitos e dos meus deveres?... uma das coisas que discute é... você consegue dar condição para o outro saber dos direitos dele... é uma via de mão dupla, ele começa a enxergar o seu dever.*

P17. *...quando a gente pensa em Paulo Freire, a gente tem que pensar qual é o papel da educação pública, não da educação privada, das instituições privadas. Não que elas também não possam concordar, mas, é que a instituição privada, ela é uma empresa e a educação pública não. Ela tá pra formar as pessoas que vão constituir 90% da nossa sociedade. Então, eu acho que ele foi um divisor de águas. Ele foi um homem corajoso, que enfrentou muitas e muitas batalhas para colocar as ideias dele, que eram revolucionários, em prática, e que até hoje enfrenta manifestações... eu acho que ele se inseriu num contexto político, quando a educação sai da sala de aula e vai para o contexto político... pra mim... é um tipo de leitura que te ajuda a ver a vida diferente, ver a escola de uma maneira diferente, ver a criança de uma maneira diferente, porque, se você vai na direção do que acontece na maioria dos casos, você só reproduz o igual. Você esquece que cada criança é uma criança, mesmo que você tenha 40, você esquece que cada uma tem uma realidade, cada uma tem uma vontade, quando eu penso no que eu li do Paulo Freire, que de vez em quando eu pego uma ou outra coisa... é formar uma educação que sirva para a humanidade, para as pessoas se tornarem mais humana. Para a educação de fato, é clichê... a educação mudar o mundo é clichê. Mas, quem está na educação tem que acreditar um pouco nisso porque, senão, a gente não faz. Acreditando já é difícil, imagina se você acreditar que não faz diferença nenhuma... ele é um bom herói pra gente ter como inspiração, de formar para a humanização, de formar para a consciência crítica, de levar o cotidiano das crianças em consideração para que o que elas aprendem aqui seja significativo... de formar pessoas mais humanas, mais conscientes, mais críticas... ele tinha esse viés muito político no discurso dele.*

P18. *... as teorias que ele elaborou ao longo da vida dele... houve uma evolução de pensamento em relação à educação. A gente agora, por exemplo... a gente não pensa naquele aluno passivo. A gente pensa que aquele aluno precisa ser um ser ativo dentro da sala de aula [...] Eu acredito que essa seja uma das principais contribuições que ele trouxe. Porque se a gente continuasse encarando o aluno como uma pessoa passiva e a gente o detentor do conhecimento, não existe diálogo e para mim, não existe o aprendizado de fato... o aprendizado, a educação está nesse diálogo entre o professor e o aluno, até porque na faculdade os professores, eles, falavam muito sobre isso que a função do professor era formar cidadãos críticos. E de que forma a gente forma isso sem*

ter um diálogo com aluno? é humanamente impossível. Então assim, é nesse contexto que é a contribuição do Paulo Freire...

P19. Quando eu conheci mesmo o autor foi lá no CEFAM... me chamou muito atenção a questão da ideia do Paulo Freire, de que só dá para sair da condição social... você só pode mudar a sua condição social se você mudar primeiro a educação... Então, não dá para ter protagonismo se o educando ainda é oprimido, né? Oprimido de que forma? Oprimido nas ideias mesmo. Oprimido no sentido de ideias. Você não pensa. Você só obedece... então, foram coisas que me chamou muita atenção, até porque, quem fazia CEFAM era, e sempre viveu, na condição de oprimido, né? Não eram estudantes que tinham a classe econômica satisfatória, né?... quando eu conheci o autor a sensação que eu tive, mesmo, foi de libertação, né? Através da educação... a ideia de que para eu conseguir ascensão financeira, que é conforto material, viria através só do trabalho... eu descobri que não, que tinha que vir através da educação e depois trabalho. Então, foi um autor libertador... hoje, o Paulo Freire para mim não mudou nada... Paulo Freire é esse autor, de tendência política... é o que coloca em todas as suas teorias, né? ... ele é um autor político, né? ... ele se envolveu em vários movimentos políticos, né? ... “a educação é ser política”, “a educação é um ato político”, né?... são políticas reflexivas do cidadão... questão de direito. Questão de dever. Questão de reflexão, de libertação, né?

P20. Paulo Freire foi o primeiro brasileiro ou um dos únicos, na época, que já discutia o papel da educação como um papel libertador do trabalhador. A escola não é um lugar que você forma pessoas doutrinadas, pessoas que estão ali para apenas aprender alguns conhecimentos e coloca-los em prática em certas profissões. A escola é o local em que o aluno vai refletir sobre esse problema. Hoje nós estamos enfrentando a Escola Sem Partido, que é uma aberração, e Paulo Freire já falava disso lá no passado, que essa aberração seria quase que, profeticamente, anunciada. É o que está acontecendo hoje. Então, quem fala basta de Paulo Freire leu muito pouco de Paulo Freire ou não leu nada, o que é mais comum. (ENTREVISTA).

Desse último grupo, apenas P7 não havia mencionado Paulo Freire como referência de sua concepção/ação docente. Além disso, afirmou não ter estudado o autor em sua formação inicial. O que chama atenção neste relato é que, ao conhecer a obra freireana, esse docente estabeleceu relação com os referenciais teóricos presentes em sua formação inicial. Esse dado pode justificar nossas análises empreendidas anteriormente que se referem à influência da formação inicial na construção do referencial teórico do professor. Outro aspecto importante desse depoimento consiste na leitura crítica que o professor P7 conseguiu consolidar em decorrência de um estudo feito autonomamente.

Os depoimentos do grupo “d” revelaram que, pelo menos no âmbito do discurso, houve evolução do pensamento ingênuo para o pensamento crítico. Ao que tudo indica, nesses casos, a obra freireana vem contribuindo para a reflexão quanto aos saberes necessários à prática educativa.

Em resumo, os relatos sobre o que cada professor poderia dizer sobre Paulo Freire evidenciam que, dos 20 professores, sete não conhecem a obra do autor, cinco têm alguma noção sobre o que Paulo Freire escreveu e oito possuem uma reflexão crítica a respeito de sua teoria e prática.

Dando sequência à pesquisa, para saber sobre a influência da formação inicial dos professores no que diz respeito aos conhecimentos sobre Paulo Freire, solicitamos que cada docente do grupo pesquisado tentasse lembrar se durante o curso de licenciatura houve abordagens ou estudos sobre o autor em questão. A Tabela 10 apresenta informações a esse respeito.

Tabela 10 - Estudos sobre a obra de Paulo Freire no curso de Licenciatura

	Sim	Não	Superficialmente
	P5	P1	P2
	P13	P3	P4
	P16	P7	P6
	P17	P8	P9
		P11	P10
		P12	P18
		P14	P20
		P15	
		P19	
Total /%	4	9	7
	20%	45%	35%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista semiestruturada.

Observando esses dados, constatamos que há uma lacuna nos cursos de formação inicial no que se refere a estudos sobre a obra de Paulo Freire, pois apenas 20% dos entrevistados afirmaram que tiveram estudos que subsidiaram os conhecimentos sobre a teoria e a prática do autor em questão. Ao passo que 45% do total pesquisado afirmaram que não tiveram estudos sobre o educador e os outros 35% declararam que tiveram acesso superficial a sua obra.

6.2 Paulo Freire, formação continuada e os saberes docentes

Considerando as abordagens expostas, reiteramos a influência da formação inicial na construção da identidade teórica e prática dos professores, entretanto, há outro segmento formativo de suma importância para o desenvolvimento contínuo de saberes docentes, trata-se da formação continuada. Esse tipo de formação docente se caracteriza como espaços formativos que influenciam a prática educativa no percurso da carreira, são constituídos de estudos teóricos, trocas de experiência/diálogos entre educadores, reflexões críticas, debates sobre os direcionamentos do trabalho escolar, entre outros. Nesse sentido, concordamos com

Almeida (2005) e Fusari; Franco (2005), que apontam esses momentos como fundamentais para o desenvolvimento profissional, pois podem favorecer, de forma positiva, a reconstrução do professor durante todo o percurso da sua carreira.

Consoante a isso, Freire (1959, 1979a, 1987, 2002, 2003) defende que a superação das situações-limite e das contradições estáveis, seja na escola seja fora dela, é possível na medida em que algumas decisões e posturas são tomadas e suscitam a substituição do pensamento ingênuo pelo pensamento crítico. Nesse sentido, no caso da formação docente, a fundamentação teórica pode instrumentalizar a implementação dos debates em torno de questões/temas específicos. Esse processo contribui para a ampliação e/ou aprofundamento da produção de conhecimentos desenvolvidos individual ou coletivamente, dando corpo à formação permanente dos professores, a que Paulo Freire se refere como o processo de autoformação do ser humano.

Nesta seção, compartilhamos a última parte da pesquisa que se refere à relação entre o que os professores sabem sobre Paulo Freire e a intervenção da formação continuada nesse contexto.

Vale trazer ao debate as informações levantadas e as reflexões empreendidas a respeito dos referenciais teóricos aos quais professores estão tendo acesso na formação continuada, especialmente aquela que ocorre no âmbito da escola.

Nesse sentido, fizemos essa consulta junto aos professores sujeitos desta pesquisa e, ao analisarmos as respostas, percebemos um resultado pouco animador neste segmento formativo, conforme demonstra o Quadro 39.

Quadro 39 - Referenciais teóricos estudados na formação continuada

Questão: Atualmente, nos cursos e/ou programas de formação continuada, realizados especialmente na escola ou pelo sistema de ensino, existem indicações de autores específicos para os momentos de estudos?	
P1	Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro
P2	Jussara Hoffmann, Celso Vasconcelos
P3	Lev Vygotsky, Jean Piaget, Paulo Freire
P4	Os conteúdos são temáticos. Não há autores específicos
P5	Conteúdos/autores enviados pela SME – não especificou
P6	Conteúdos/autores enviados pela SME – não especificou
P7	Não há sistematização de estudos na rede estadual
P8	Conteúdos/autores enviados pela SME – não especificou
P9	Conteúdos/autores enviados pela SME/escola – não especificou
P10	Conteúdos/autores enviados pela SME/escola – não especificou
P11	Philippe Perrenoud, César Coll

P12	Conteúdos enviados pela diretoria de ensino, Bakthin, Joaquim Dolz; Bernard Schneuwly
P13	Buscas particulares: Paulo Freire , Emília Ferreira
P14	Não se lembrou de nomes de autores
P15	Conteúdos/autores enviados pela SME/escola: Jean Piaget, Constance Kamii
P16	Autores da área selecionados pela coordenadora
P17	Maria do Carmo Barbosa, Rosete Ferreira, Luciana Ostetto, Lenira Haddad
P18	Paulo Freire , Jean Piaget, Lev Vygotsky, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani
P19	Celso Vasconcelos
P20	Lev Vygotsky, Bakthin

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista semiestruturada.

Com base no Quadro 39, observamos que apenas os docentes P3 e P18 afirmaram que há indicações teóricas de Paulo Freire nos momentos de formação continuada. As indicações apresentadas por P1, P2, P3, P12, P18, P19 e P20 revelam que diversos autores citados como referenciais teóricos da formação inicial foram repetidos nas indicações solicitadas referentes à formação continuada. Sendo assim, não é possível inferirmos análises precisas sobre a lista de autores indicada por esses professores, por outro lado, podemos constatar que os autores citados nesse momento são aqueles com os quais esses professores se identificam ou que, possivelmente, tiveram algum acesso no percurso formativo. P13 declara que os estudos teóricos são de natureza pessoal, ou seja, não soube dizer quais são os autores estudados na formação continuada.

A questão importante apresentada incide no fato de que metade do grupo pesquisado, ou seja, dez professores (P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P15, P16) afirmaram que os referenciais teóricos/conteúdos abordados na formação continuada são selecionados pelos chefes imediatos ou por determinação do sistema de ensino. Cabe salientarmos que a questão posta solicitava informações a respeito de autores indicados para estudo neste segmento de formação docente. Não perguntamos a forma como os autores ou conteúdos são selecionados. Esses dados confirmam abordagens tecidas no capítulo 4 desta tese sobre a falta de protagonismo do professor no desenvolvimento de políticas e de ações educacionais (SACRISTÁN, 2002, GIROUX, 1997, ROLDÃO, 2007). Ainda confirmam as análises de Gatti (2010), quando ressalta que os currículos dos cursos de formação de professores não são organizados com base nas necessidades formativas da ação docente.

Após a questão sobre as referências bibliográficas dos cursos/programas de formação continuada, perguntamos aos docentes sobre a frequência de estudos da obra de Paulo Freire nos momentos formativos, especialmente os que ocorrem dentro da escola, em horário específico determinado pelo sistema de ensino. A Tabela 11 apresenta os resultados.

Tabela 11 - Frequência quanto a estudos sobre Paulo Freire na Formação Continuada (escola, secretaria de educação, diretoria de ensino)

sim	Não	Superficialmente
	P1	P2
	P6	P3
	P7	P4
	P8	P5
	P9	P18
	P10	
	P11	
	P12	
	P13	
	P14	
	P15	
	P16	
	P17	
	P19	
	P20	
TOTAL/ %	00 0%	15 75%
		5 25%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista semiestruturada.

As respostas revelaram que 75% do total pesquisado, ou seja, 15 professores, afirmaram que não há estudos ou indicações de estudos sobre a obra de Paulo Freire e nem com base nela. Os demais docentes, correspondente a 25% do grupo, afirmaram que há estudos superficiais da teoria freireana ou apenas utilização de citações que buscam relacionar as ideias do autor com determinados temas, o que, possivelmente, ocorre sem contextualizações da obra freireana.

Essas informações revelaram que os estudos da teoria e da prática de Paulo Freire não têm encontrado espaço para desenvolvimento na formação continuada de professores, especialmente nos processos formativos oferecidos pelo sistema de ensino ou pela escola.

Como última etapa da coleta de dados referente à presença de Paulo Freire nos saberes docentes, lançamos uma questão/reflexão específica sobre esses saberes. Após comentarmos sobre o livro *Pedagogia da Autonomia*, no qual o autor discorre sobre os saberes necessários à prática educativa, solicitamos que cada professor pensasse e explanasse sobre a seguinte questão: “em sua opinião quais são os saberes necessários à prática educativa e o que é necessário para que eles se efetivem?” (Questão da Entrevista).

As respostas foram organizadas conforme três eixos de análise mencionados anteriormente, que se referem ao olhar ou conhecimento dos professores sobre a teoria e a

prática de Paulo Freire. Tal organização se justifica em virtude da nossa intenção de analisar as concepções implícitas e/ou explícitas nos depoimentos dos professores, visando correlacionar os conhecimentos dos entrevistados sobre o autor e os saberes validados por esses docentes em relação às necessidades da ação educativa.

Os referidos eixos são: a) Professores que demonstraram desconhecimento sobre a teoria e prática do autor, b) Professores que demonstraram ter noção básica/superficial a respeito de conteúdos da obra do autor (educação bancária, método de alfabetização de adultos); c) Professores que demonstraram ter visão política e social a partir da obra freireana.

Com base na questão posta, destacamos, a seguir, excertos dos depoimentos:

a) Professores que demonstraram desconhecimento sobre a teoria e prática do autor

Questão: Em sua opinião quais são os saberes necessários à prática educativa e o que é necessário para que eles se efetivem?

P2. ... *ter o conhecimento básico da tua disciplina.. tem que ter um saber que você está lidando com um ser humano, com uma criança, um ser humano em formação... tem que saber que a gente tem que ter respeito, não é porque é criança que a gente pode tudo com ele, agente tem que ter respeito, ter interatividade com essa criança. Tem que amar o que a gente faz... Estudo e prática.*

P6. *Tem que ter um olhar voltado para as necessidades do aluno, de forma individual... é tentar de alguma forma atingir aquele aluno ou aquela dificuldade que ele tenha para ele poder aprender... ser um exemplo...*

P8. *Saber que ele está lidando com uma variedade diferente de aluno... o professor ele tem que ter o discernimento de saber tratar e trabalhar com cada aluno... um olhar especial, um olhar atento...ter conhecimento... prazer naquilo que ele faz... ter amor e dedicação à profissão.*

P10. *É essencial para o professor saber como se dá o desenvolvimento intelectual, até mesmo o desenvolvimento físico para tá ajudando nessa parte... sempre buscar recursos... tá sempre em busca do conhecimento... É o intelectual, é o físico, até o emocional, é buscar todas essas informações que te dão base para poder seguir adiante... muita prática, mais prática, porque é complicado você só ir pela teoria... acho que tem que ser os dois.*

P14. *Primeiro de tudo a pessoa tem que gostar da profissão, tem que ter a certeza que realmente é isso que ele quer seguir... se dedicar, estudar, sempre se aprimorar, buscar novos meios, novas propostas... Dedicar, pesquisar... sempre... não parar.*

P15. *Interesse do professor e estudo.*

P16. *Muita sabedoria para lidar com os alunos de hoje... pensar que a vida do aluno não está boa e eu tenho que trazer além da disciplina, além da matéria de ciências, eu tenho que trazer paz, eu tenho que mostrar uma outra vida pra ele, ele que às vezes não tem na casa dele... compreensão, humanidade, discernimento, orientação para uma vida social, para formar um ser humano crítico na política, na vida social e junto com isso trazer um pouco da minha matéria (ENTREVISTA).*

Analisando os excertos de depoimentos acima, notamos que, embora esses professores tenham demonstrado desconhecimento da teoria e da prática de Paulo Freire (em questão

anterior), todos os saberes, virtudes e ações apresentados por eles estão em conformidade com os saberes abordados pelo autor como fundamentais à prática educativa. Percebemos que o estudo, o conhecimento sobre os conteúdos curriculares são saberes valorizados por esse grupo, além disso, questões voltadas à ética profissional, ao respeito, à dedicação à profissão, ao interesse, ao ser exemplo para os alunos, também foram aspectos prevaletentes entre esses professores. Outra dimensão do saber docente valorizada nos discursos desses professores incide na formação docente, no desenvolvimento profissional (estudo, pesquisa, outros). Contudo, no âmbito dos discursos, observamos que os aspectos humanos se sobrepõem aos aspectos técnicos da profissão.

- b) Professores que demonstraram ter noção básica/superficial a respeito de conteúdos da obra do autor (educação bancária, método de alfabetização de adultos).

P3. ... *tem que ter o conhecimento teórico da área que ele leciona... cativar o aluno... tornar a aula o mais interessante possível para que o aluno aprenda ... tentar fazer com que esse processo todo não seja tão tedioso, tão maçante para o aluno....utilizar conhecimentos que o aluno traz, utilizar ferramentas que existem hoje.*

P4. *Conhecimento a respeito da disciplina que ela vai lecionar... saber lidar com o outro e eu acho que é basicamente isso, o saber formal e saber de lidar com o próximo.*

P9. *Primeiro ele tem que saber o que ele vai ensinar... e se é pertinente à realidade do discente... me colocar no lugar do outro, ter a sensibilidade para ver qual é a utilidade daquilo.*

P11 *Domínio do conhecimento, domínio do conteúdo em si, domínio de metodologia, voltadas para a prática... Saberes voltados para várias competências emocionais... estudos e formação continuada.*

P12. *Formação inicial adequada, saber o conteúdo, uma formação pedagógica adequada para o trabalho, depois disso vem a prática no dia a dia. Aí, vêm os saberes da sala de aula, dos saberes do dia a dia, da relação com aluno e mesmo com a gestão em relação aos professores (ENTREVISTA).*

Os saberes apontados pelo grupo “b” também estão em conformidade com os saberes propostos por Paulo Freire, sendo que prevaleceram os saberes voltados à formação profissional. Esse grupo demonstra, nos discursos, preocupação com os conhecimentos produzidos pelos alunos, no entanto, o aspecto da produção de saberes curriculares é predominante.

A questão da humanização não ganhou tanta evidência como a dimensão técnica do ensino.

- c) Professores que demonstraram ter visão política e social da obra freireana

P1. ... *primeiro o professor tem que ter identificação com o trabalho... com o magistério. Saber que eu não sou apenas um técnico. Mas, é claro que eu tenho que ter os*

conhecimentos técnicos também... saber como o meu aluno aprende e saber que cada um aprende de um jeito. Porque não é uma “produção em série”. É gente e cada um funciona de um jeito. É preciso conhecer os problemas dos meus alunos... ter gosto pelo estudo... ter também capacidade de gestão...ser um líder... saber organizar a sala de aula..., saber intervir... maturidade emocional.

P5. *... ter conhecimento para você ser autônomo, fazer uma boa prática educativa...ter uma boa formação do caminho que você deve... de onde você deve começar com esse aluno e onde você deve chegar... saber que esse caminho é flexível e que a qualquer momento você tem que mudar o direcionamento. Eu acho isso de suma importância, se você tá usando uma certa metodologia e você viu que não está funcionando, você tem que olhar para o seu aluno, você tem que estudar o seu aluno e procurar entender a concepção que esse aluno tem e onde você vai interferir para mudá-la... É necessário conhecimento, é necessário muita leitura.*

P7. *Primeira coisa é gostar do que faz... ensinar, educar, desenvolver conhecimento, o autoconhecimento, autonomia e tal, gostar do público... ter o domínio... Acho que o respeito é fundamental no ambiente de trabalho, tanto com o aluno, com seus companheiros de trabalho, como a história dos alunos, escutar o aluno... Gostar, dominar e ter respeito.*

P13. *Primeiro você tem que conhecer... é uma questão de epistemologia... saber como se dá a aquisição do conhecimento que você está se propondo a ensinar... abordar o conteúdo dentro de determinadas condições, etapas, conhecendo a clientela que você está lidando... se são, por exemplo... próximos de situação de risco, situação de violência. É você saber como se aproximar, como dialogar com o indivíduo que você está trabalhando... a questão de pesquisa, da leitura... dialética.*

P17. *É saber se reinventar todos os dias, é saber escutar as crianças que você está tendo contato, saber ver a realidade das crianças, saber sempre buscar estudar mais, saber buscar criticidade na nossa prática, na gente mesmo, da gente não ser um opressor dentro da sala de aula e para a gente não tornar os outros oprimidos... ter criticidade em relação à nossa própria prática, em relação ao contexto educacional no geral... saber observar, saber compreender, ser mais humano, ser um professor mais humano... formar para o bem... formar para que as pessoas sejam felizes... formar as pessoas para elas se formarem no que elas querem ser no futuro e agora... eu voltei e li o livro de novo, porque ele fala muita informação em uma frase, é muita informação, é muito atual... décadas depois, nesse contexto que a gente está hoje, e você fala: “caramba, não mudou e ainda piorou?!” Se você parar para pensar tende a piorar.*

P18. *Ter é... um saber Acadêmico... experiência acho que é importante ... principalmente esses dois.*

P19. *Considerar o aluno na sua totalidade, os aspectos sociais, aspectos afetivos, aspectos cognitivos... olhar para o aluno em todos os sentidos, porque se eu penso dessa forma, eu vou avaliá-lo de outra maneira...eu vou ensinar ele de outra maneira...se ele tem uma deficiência... se a deficiência dele é cognitiva eu não posso ensinar a ele... jogar no mesmo balaio e ensinar a ele igual a todo mundo, se a deficiência dele, e quando eu falo em deficiência eu não estou relacionando a questão patológica... se a deficiência dele é social não adianta eu querer ensinar o menino com fome...se a deficiência dele é afetiva, porque ele não tem o pai e a mãe, porque ele foi criado pela vó, não adianta eu ficar tratando de família se eu não considerar familiar dele... só um saber necessário, mas que engloba muitos outros: considerar esse aluno na sua totalidade... porque se eu considero ele, eu vou formar um cidadão capaz de se envolver na sociedade mesmo, atuar nela, ele vai conseguir aprender o conteúdo acadêmico e eu vou conseguir atingir ele... A profissão não pode ser só o ganha pão... eu escolhi por afinidade, por empatia a profissão.*

P20. *conhecimento prévio... olhar para o aluno como um ser humano... Conversar muito com os alunos, direção, conversar bastante com a comunidade escolar. Algumas vezes, se*

necessário, sair daqui e ir até a família... a escola não é milagrosa, ela não vai mudar a sociedade como um todo, porque tem muita questão social que a escola não interfere, mas o saber de dentro de sala de aula... não pode ignorar o que acontece fora dela (ENTREVISTA).

Os saberes apresentados pelo grupo “c” demonstram valorização do estudo, da pesquisa, do saber epistemológico. O diálogo com e entre a comunidade escolar, a participação no processo e o compromisso social são evidenciados por quase todos os professores. Em síntese, esses docentes concebem a prática educativa como um ato político e social e, para eles, a educação escolar está inserida num contexto histórico, social, cultural e político, o que demonstra boa dose de reflexão crítica sobre a realidade.

Os dados compartilhados neste capítulo revelaram que todos os professores pesquisados demonstraram conhecer e praticar pelo menos alguns dos princípios da pedagogia de Paulo Freire. Essa constatação, percebida desde os relatos manifestados nos questionários, ficou evidente nessa última questão/reflexão concernente aos saberes necessários à prática educativa. No entanto, ficou evidente, também, que há lacunas nos cursos de formação inicial dos professores, pois, conforme a Tabela 10, apenas quatro professores afirmaram que tiveram estudos profícuos sobre o autor nos cursos de licenciatura. Esse índice é baixíssimo diante da importância da obra freireana.

A situação se agrava quando observamos o segmento da formação continuada, pois, de acordo com a Tabela 11, nenhum professor confirmou a presença de Paulo Freire nos estudos dessa esfera formativa, além disso, apenas cinco docentes declaram que há abordagens superficiais baseadas nesse referencial.

Considerando a influência e a importância do espaço de formação inicial e continuada de professores da educação básica, observamos que essas lacunas, referentes a estudos da teoria e prática de Paulo Freire, inviabilizam o desenvolvimento da educação escolar que defendemos: a educação crítico-libertadora.

Buscamos, com essa pesquisa, contribuir para o debate sobre a necessidade de implementação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, com o propósito de garantir que todos os docentes conheçam ou aprofundem os seus conhecimentos sobre a obra de Paulo Freire, de tal modo que tenham subsídios para se posicionarem diante das abordagens tecidas pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E INQUIETAÇÕES PERMANENTES

Este último momento da pesquisa consiste num movimento profundo de reflexão, porque é neste espaço que apresentamos os resultados obtidos pelo estudo, lançamos alguns questionamentos e defendemos a tese proposta.

Vale lembrar que o estudo partiu da ideia de investigar o que os professores da atualidade sabem sobre a teoria e a prática de Paulo Freire.

Partindo dessa questão-problema, decidimos articular os resultados das informações a respeito dos saberes dos professores sobre a obra freireana e os dados levantados sobre a influência dos estudos na formação inicial e continuada dos docentes pesquisados. Isso porque concebemos esses espaços como determinantes na construção da identidade profissional do professor e os referenciais teóricos assumidos nesses momentos podem ser instrumentos norteadores da ação docente. Diante disso, ressaltamos a importância dos estudos da teoria e prática de Paulo Freire para o modelo de formação docente que defendemos neste estudo. No âmbito da formação inicial, concordamos com Gatti (2010, p. 21), ao dizer que:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

No caso da formação continuada, concebemos como espaços de produção permanente de saberes com vistas a “[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Portanto, o objetivo geral da pesquisa incidiu em identificar e analisar no contexto atual o que os professores sabem sobre Paulo Freire, considerando a formação docente como importante espaço de (re) conhecimento sobre o autor.

A princípio, a hipótese deste estudo girava em torno da possibilidade de que há lacunas nos cursos e/ou programas de formação de professores, tanto na esfera inicial como na continuada, no que se refere a políticas específicas de formação docente para o desenvolvimento e/ou aprofundamento de estudos sobre a obra de Paulo Freire. A partir das informações decorrentes dos depoimentos dos docentes pesquisados, a hipótese inicial foi confirmada e outras constatações referentes às lacunas existentes no âmbito da formação de professores emergiram desse processo de coleta de dados.

É importante elucidar que o desenvolvimento desta pesquisa foi fundamentado no referencial teórico metodológico de Paulo Freire pelas possibilidades de realização de um trabalho pautado na reflexão e no diálogo com vistas à evolução do pensamento crítico dos envolvidos na pesquisa.

A partir do referencial teórico assumido, buscamos discutir sobre as possibilidades de desenvolvimento de uma educação escolar crítico-libertadora e o papel fundamental do professor nesse processo. Durante as reflexões teóricas foram emergindo eixos temáticos abordados pelo autor com o propósito de elucidar as contradições a que padece a educação escolar pública no Brasil, que inviabilizam a consolidação da democracia educacional e social. Nesse contexto, serviram como apoio na compreensão dessas contradições as abordagens de Paulo Freire sobre os seguintes conceitos: “educação bancária” e “educação libertadora”, “pensamento ingênuo” e “conscientização”, “diálogica” e “antidialógica”, “invasão cultural” e “síntese cultural”.

Consoante a isso, o método assumido como norteador do desenvolvimento desta pesquisa consistiu na utilização da práxis freireana, caracterizada pelo movimento de ação e de reflexão permanente durante o desdobramento da pesquisa. Nesse contexto, pesquisador e pesquisados foram lançados à efetiva reflexão sobre:

- Identificação das próprias concepções a respeito da educação escolar e da posição da profissão docente no contexto brasileiro.
- A natureza dessas concepções.
- Os referenciais teóricos norteadores da prática docente ou a ausência desses.
- Os saberes materializados na prática.
- Identificação e avaliação da natureza dos saberes materializados pela prática.
- Os saberes oriundos da formação inicial e continuada.
- Os saberes que cada um considera como saberes necessários à prática educativa.
- A pertinência da obra de Paulo Freire para a educação escolar.
- A importância da obra freireana nos processos formativos dos professores e a influência dos cursos e programas de formação docente no desenvolvimento desses estudos.
- Perspectivas e possibilidades de desenvolvimento da educação crítico-libertadora na escola pública.

Reiteramos que a pesquisa foi realizada com professores vinculados ao sistema de ensino municipal de São José do Rio Preto/SP e docentes ligados à rede estadual de ensino de São Paulo.

Para a coleta de dados empreendemos as seguintes ações: análise das propostas pedagógicas das escolas de origem dos professores pesquisados, análise de editais de concursos públicos para professores de educação básica dos dois sistemas de ensino em questão, utilização de questionário com questões abertas e fechadas e realização individual de entrevista semiestruturada.

Observando as propostas pedagógicas das escolas de origem desses professores, constatamos que a autonomia das respectivas unidades de ensino é controlada por diretrizes institucionais, curriculares, atitudinais e outros, o que limita as possibilidades de planejamento de projetos voltados às necessidades específicas de cada escola.

Em análise aos documentos supracitados, notamos que no caso das escolas vinculadas ao sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto, a autonomia para o desenvolvimento de projetos educativos voltados à realidade escolar é maior se comparada à situação das escolas vinculadas à rede estadual de ensino de São Paulo, que, de acordo com as propostas pedagógicas, limitam-se ao cumprimento do currículo oficial estabelecido pela Secretaria Estadual de Educação. Porém, ressaltamos que os dois sistemas normatizam as ações e os conteúdos curriculares a serem obrigatoriamente cumpridos pelas respectivas escolas, com a diferença de que há possibilidades de ampliação dos conteúdos curriculares nas escolas do segmento municipal.

Sobre a questão da autonomia da escola, desde a primeira tese publicada, o Paulo Freire (1959) defende a necessidade de descentralização do sistema educativo brasileiro no sentido de promover o encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais, pois, o modelo de educação imposta impede que a escola seja um produto das condições e das necessidades da comunidade local.

Na sequência da pesquisa, buscamos informações sobre o perfil profissional docente priorizado pelos referidos sistemas de ensino. Para isso, consultamos editais dos últimos concursos públicos para professores da educação básica realizados por essas duas secretarias educacionais.

Os resultados dessa consulta mostraram que os dois sistemas de ensino buscam, em tese, professores que desenvolvam as suas práticas pedagógicas a partir do diálogo com a comunidade escolar, da reflexão coletiva, da participação popular e que promovam junto aos alunos discussões sobre a realidade, a partir de contextos significativos, visando a garantia de uma formação plena dos educandos. Ou seja, no que se refere à postura docente, o texto constante nos editais, vai ao encontro das virtudes defendidas por Paulo Freire como necessárias ao professor progressista. No entanto, nos mesmos editais, ao observarmos as

descrições das atividades dos professores, percebemos que a prioridade desses sistemas de ensino reside no desenvolvimento sistematizado de conteúdos disciplinares estabelecidos pelas bases curriculares.

Ainda sobre os editais de concursos dos sistemas de ensino pesquisados, buscamos informações a respeito das obras de Paulo Freire serem indicadas (ou não) entre as referências bibliográficas. Pelos informações, observamos que nos editais referentes ao sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto, houve indicação de um livro do autor, *A importância do ato de ler*, nos concursos para PEB I e II realizados em 2011. Já nos concursos realizados pelo mesmo sistema em 2013 e 2014, para esses cargos, não houve indicação de nenhum livro do referido autor.

No caso da rede estadual de São Paulo, observamos que as referências bibliográficas para os concursos públicos de PEB I e II são normatizadas pela resolução SE 52/2013. Consta nesta resolução que a lista de autores apresentada faz parte dos conhecimentos teóricos obrigatórios aos docentes vinculados à respectiva rede de ensino. Em consulta a esse documento oficial, observa-se que Paulo Freire não faz parte do rol de autores indicados para os cargos de professores.

Quanto aos dados coletados junto aos professores, na primeira parte da pesquisa de campo buscamos saber e promover reflexões acerca das concepções dos docentes a respeito da questão da função da escola pública brasileira. Os resultados mostraram que, entre o grupo pesquisado, há professores que concebem a escola a partir de uma perspectiva progressista de educação escolar. Esses docentes percebem as contradições e situações-limite da realidade social em que a escola está inserida, mas reconhecem também a importância desse espaço para formação integral da pessoa. Por outro lado, há professores que apontam as situações-limite, mas demonstram pouca esperança de superação desse cenário. Desse grupo, alguns professores manifestaram fortes críticas à escola pública brasileira que, em suas opiniões, atende ao modelo autoritário e assistencialista de educação. Outros docentes enfatizaram que, dentro da perspectiva modeladora, a escola tem a função intencional de atender aos interesses do capitalismo. E por último, dois professores não conseguiram definir qual é a função da escola.

Em seguida, lançamos a questão concernente ao papel do professor na escola pública. Sobre isso, os depoimentos mostraram concepções imprecisas por parte da maioria absoluta dos professores, o que indica conflitos na formação da identidade profissional. Esses conflitos, possivelmente, são revertidos na prática educativa, o que contribui para que a ação docente caminhe na direção contrária à perspectiva da educação crítico-libertadora de Paulo Freire.

Quando buscamos informações sobre a influência da formação inicial de professores na discussão das duas questões postas anteriormente, observamos a fragilidade dos cursos de licenciatura, pois, menos da metade dos professores afirmaram que essas questões foram abordadas nesse segmento de formação docente, o que justifica, ao menos em partes, os conflitos na formação da identidade profissional. Ressaltamos que todos os docentes egressos de cursos de magistério em nível médio destacaram esse segmento formativo como fonte de discussões fundamentais sobre a escola pública e o papel do professor.

Quando lançamos as questões sobre a função da escola pública e sobre o papel do professor no âmbito da formação continuada, notamos que aproximadamente cinquenta por cento dos docentes pesquisados afirmaram que esses temas são incluídos nas pautas de discussões ou estudos desse segmento de formação. Os outros cinquenta por cento afirmaram que não há esse debate com frequência ou que, quando ocorre, não é de maneira adequada, pois a discussão é, quase sempre, vinculada a outras questões, como disciplina, avaliação escolar e outras.

Em síntese, observamos que de um lado está um conjunto de professores com dificuldades em definir a função social da escola e a sua posição profissional no modelo escolar vigente e, por outro lado, há cursos e programas de formação de professores desenvolvendo conteúdos programáticos que não atendem às necessidades formativas de boa parte dos docentes.

Em relação às fontes de produção das concepções expressas pelos professores no que diz respeito à função da escola pública e ao papel do professor, solicitamos que refletissem e expusessem a origem desses saberes. As respostas revelaram que apenas três professores mencionaram que suas concepções foram fundamentadas em autores específicos. As demais repostas se dividiram entre: formação inicial (sem especificações) e experiência da prática cotidiana.

Na tentativa de aprofundar essa reflexão, solicitamos na entrevista individual, que os professores indicassem a presença de autores norteadores de sua prática. Pelas respostas, notamos que 45% do conjunto pesquisado afirmaram que fundamentam suas ações docentes na obra de Paulo Freire. O autor foi citado com maior frequência em relação aos demais autores indicados, sendo que esses, na maioria dos casos, eram estudiosos de teorias clássicas, dentro das perspectivas construtivistas e sócio interacionistas. Alguns professores indicaram teóricos específicos da sua área de atuação e outros demonstraram identificação com teóricos que abordam temáticas vinculadas à área de gestão educacional. Quanto a essas informações, entre as nossas análises, um dado importante consiste no fato de que seis professores não

conseguiram indicar autores como referência para a sua orientação docente. Desses seis docentes dois afirmaram que não enxergam relação entre as suas concepções e práticas com estudos teóricos. Esses dados podem ser um indicador de que boa parte dos professores termina a licenciatura e ingressa na carreira docente com muitos conflitos, inclusive referentes ao seu papel e aos direcionamentos que devem seguir.

Na sequência da pesquisa, ao buscarmos um levantamento dos referenciais teóricos abordados na formação inicial, novamente Paulo Freire foi citado por 45% do total de docentes pesquisados, sendo que desse percentual, 10% afirmaram que os estudos sobre a obra freireana só ocorreram nos cursos do antigo magistério. Em outras palavras, dos 20 professores pesquisados sete afirmaram que obtiveram acesso à obra de Paulo Freire em seu curso de graduação, sendo que as demais licenciaturas não incluíram o autor nos referenciais teóricos assumidos.

Comparando os dados sobre os referenciais teóricos assumidos pelos professores e os autores indicados como base de estudos na formação inicial, notamos que, quase a totalidade do conjunto pesquisado citou como referência norteadora de sua ação docente aqueles autores que foram abordados em sua formação inicial, excetuando-se os seis professores que não mencionaram referencial teórico. Esses dados evidenciam que o referencial teórico assumido na formação inicial pode ser determinante na construção da identidade profissional do professor e que na ausência de estudos consistentes os efeitos podem resultar em conflitos identitários. Por outro lado, os dados confirmam a constatação de Gatti (2010) quando diz que apesar das inúmeras pesquisas apontarem as necessidades de implementação nos cursos de formação inicial de professores da educação básica, esse segmento ainda sofre instabilidades e incoerências estruturais, curriculares, normativas, entre outras.

Ao buscarmos informações específicas a respeito da questão norteadora deste estudo, ou seja, a respeito do que os professores pesquisados sabem sobre Paulo Freire, notamos que esses saberes são diversificados. Por isso, para otimizarmos as inferências, estabelecemos as respostas em eixos temáticos, sendo eles: a) noção superficial a respeito da concepção de educação bancária, b) noção superficial a respeito do método de Paulo Freire, c) desconhecimento sobre a teoria do autor e d) visão política e social da obra freireana.

Por meio das respostas classificadas no eixo “a”, observamos que em algum momento da formação (pessoal ou profissional), dois docentes tiveram acesso a conteúdos com traços da perspectiva freireana, pois apresentaram coerência nas declarações no que se refere à crítica sobre a concepção bancária de educação. Da mesma forma, três professores pertencentes ao eixo “b” demonstraram saber algo sobre o método Paulo Freire, reconhecendo

a importância do autor para o campo da alfabetização de adultos. Os sete professores do eixo “c” manifestaram desconhecimento sobre a teoria e a prática de Paulo Freire. Embora tenham ouvido falar do autor ou saibam que é um teórico da educação, não expressaram em seus relatos elementos que indicassem o conhecimento sobre obra freireana. Enquanto os oito professores do eixo “d” demonstraram ter uma visão crítica e reflexiva sobre a obra de Paulo Freire, reconhecendo a sua importância para as discussões pertinentes às mudanças da escola pública pela democratização educacional e social.

Na intenção de sabermos sobre a influência da formação inicial no que diz respeito aos estudos específicos da obra de Paulo Freire, por meio dos relatos dos depoentes, buscamos mapear a presença (ou não) de abordagens do referencial teórico freireano nos cursos de licenciaturas do grupo pesquisado. Os resultados apontaram a lacuna sobre essa questão, pois apenas quatro professores afirmaram a frequência efetiva de estudos sobre a obra do autor nesse segmento formativo, enquanto nove professores afirmaram que não houve abordagens desse referencial teórico e sete professores declararam que até tiveram acesso à referida obra no curso de licenciatura, porém de forma superficial.

Após a coleta de informações sobre estudos de Paulo Freire na formação inicial, buscamos dados sobre outro segmento formativo de suma importância para o professor, trata-se da formação continuada. Nesse caso, destacamos a escola como espaço privilegiado dos processos formativos permanentes. Vale ressaltar que concebemos esse modelo de formação docente como momentos fundamentais para o desenvolvimento profissional, pois podem favorecer a reconstrução do pensamento e das ações do professor durante todo o percurso da sua carreira.

Vale retomarmos, ainda, que Paulo Freire enfatiza a importância da formação continuada, principalmente na escola, a ser organizada e assumida como espaço de formação permanente do professor, podendo contribuir de maneira fundamental para a evolução do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, subsidiando na formação da autonomia e na autoformação docente. Nessa perspectiva, e entre outros aspectos, as situações-limite da realidade escolar e da prática educativa podem ser identificadas, o que favorece o planejamento de ações em favor da superação das contradições sociais.

Referente a esse segmento de formação, ao levantarmos a reflexão sobre a frequência de estudos específicos da obra de Paulo Freire, apenas dois professores afirmaram que os cursos dos quais participam abordam o teórico. Ao especificarmos a questão sobre estudos da obra freireana nos momentos de formação continuada dentro da escola, observamos que apenas cinco professores afirmaram que Paulo Freire faz parte dos referenciais teóricos

abordados, porém, disseram ainda que isso ocorre apenas na esfera das citações, não havendo, portanto, estudos profícuos dessa obra.

Esses dados evidenciaram que Paulo Freire não têm encontrado espaço suficientemente propulsor de (re) conhecimento e/ou aprofundamento de estudos sobre a sua teoria e prática. Ou seja, a hipótese sobre a lacuna nesse segmento de formação docente também foi confirmada.

Outro dado importante no que se refere ao desenvolvimento da formação continuada na escola, oferecida pelos sistemas de ensino ou pela gestão escolar, refere-se ao fato de que 50% dos professores pesquisados afirmaram que os estudos nesse segmento formativo são definidos pelos gestores escolares (coordenador pedagógico ou diretor de escola), o que evidencia o desenvolvimento da prática bancária no âmbito da formação dos professores.

Na última etapa da coleta de dados solicitamos que os professores pesquisados refletissem sobre os saberes que consideram necessários à prática educativa. Para inferirmos as análises pertinentes aos objetivos da pesquisa, estabelecemos as respostas dessa questão conforme os conhecimentos demonstrados pelos professores em relação à obra de Paulo Freire (reflexão empreendida anteriormente). Por isso, lançamos novamente três eixos de análise: a) Professores que demonstraram desconhecimento sobre a teoria e prática do autor, b) Professores que demonstraram ter noção básica/superficial a respeito de conteúdos da obra do autor (educação bancária, método de alfabetização de adultos) e c) Professores que demonstraram ter visão política e social a partir da obra freireana.

Ao analisarmos os depoimentos quanto à questão dos saberes necessários à prática educativa, observamos que todos os professores, inclusive os que demonstraram desconhecimento sobre a teoria freireana, expressaram ou mencionaram princípios abordados por Paulo Freire como necessários à educação crítico-libertadora.

Esses resultados indicam falhas da formação de professores no desenvolvimento de estudos sobre a obra de Paulo Freire, pois se de um lado os docentes apresentam predisposição à reflexão sobre as posturas e conhecimentos necessários à prática educativa sob a perspectiva freireana, do outro lado, cabe aos programas de formação docente organizarem as formas e os conteúdos programáticos que garantam esses estudos.

No caso da formação continuada notamos que a prática bancária prevalece nos momentos formativos ocorridos dentro da escola. Isso confirma as advertências de Sacristán (2002), Giroux (1997) e Roldão (2007) quanto ao fato de os professores não serem legitimados como intelectuais, afinal, no modelo bancário de formação, os docentes são concebidos como executores de conhecimentos produzidos por outros. Esse resultado mostra

a necessidade do desenvolvimento de ações dentro da escola que viabilizem a participação dos professores na seleção e na elaboração dos conteúdos programáticos.

Incorporar ou aprofundar estudos sobre a teoria e a prática de Paulo Freire nos cursos e programas de formação continuada na escola nos parece o caminho viável para o desenvolvimento da educação para a mudança, para a substituição das ações antidemocráticas pela democracia social da escola. Isso porque, Paulo Freire propõe o desenvolvimento de uma educação em seu amplo sentido, ou seja, trata-se de uma concepção que não restringe o projeto educativo às atividades em sala de aula. Em outras palavras, se aspiramos ao desenvolvimento de uma educação crítico-libertadora, baseada nos princípios de Paulo Freire, é fundamental que os professores compreendam essa concepção, pois, recorrendo à Tardiff (2012) os saberes validados pelos professores são aqueles que eles interiorizam e materializam em suas práticas, portanto, a contribuição desses profissionais para a construção da escola democrática é indispensável nessa perspectiva de educação.

Nesse propósito, cremos ser de suma importância a incorporação da práxis freireana na formação inicial e continuada dos professores, porque até o momento, conforme lembra Gatti (2013-2014), o atendimento escolar se expandiu numericamente, grandes investimentos em reformas educacionais vêm ocorrendo, mas a formação de professores continua acontecendo de forma inadequada, mantendo raízes fundadas num modelo de educação verticalizado, imposto e descolado da realidade social da escola pública. Considerando a influência exercida pelos segmentos formativos, cremos que Paulo Freire pode ocupar um lugar de destaque nos referenciais teóricos dos professores, contribuindo na formação da identidade profissional e na formação de professores progressistas, mas isso requer o desenvolvimento de políticas estáveis e específicas de formação docente que valorizem essa visão libertadora de educação.

Por outro lado, tão importante se faz o desenvolvimento de ações dentro dos sistemas de ensino e das escolas públicas brasileiras no sentido de incorporarem a práxis freireana. O movimento dialógico de Paulo Freire favorece mudanças de paradigmas. Se a educação for desenvolvida nessa lógica, a comunidade escolar, isto é, os alunos, os professores, os funcionários, os gestores e a população vão percebendo a autonomia da escola e começam a conceber essa educação como uma prática da democracia (FREIRE, 2003). Nesse contexto, as situações-limite vão sendo identificadas pelo coletivo escolar e debatidas num movimento que aponta para a superação das contradições. É nesse sentido que a educação se torna crítico-libertadora.

No caso desta pesquisa, constatamos que os professores pesquisados identificaram várias situações-limite presenciadas no cotidiano escolar. Na perspectiva da formação permanente de Paulo Freire, esses desafios devem ser transformados em conteúdos e levados ao debate coletivo na busca de sua superação. Essa é uma das características da concepção libertadora de educação de Paulo Freire, que se faz no desenvolvimento contínuo da reflexão-crítica, do diálogo e da participação (FREIRE, 1987).

Considerando o exposto, defendemos nesta pesquisa que a práxis freireana precisa ser incorporada no sistema educacional brasileiro como base teórica norteadora dos estudos, das reflexões, dos debates dos educadores (e entre eles), lançando a substituição de concepções e de práticas historicamente rígidas por ações educativas humanizantes.

Por fim, defendemos a tese de que para Paulo Freire ocupar o espaço de referência teórica dos professores e contribuir efetivamente para o debate sobre a construção da escola pública crítico-libertadora é fundamental a implementação de políticas e de ações específicas no âmbito da formação de professores, tanto na esfera inicial como na formação continuada. Isso significa tornar possível por meio de ações concretas os estudos efetivos sobre a obra do autor.

No caso da formação inicial, isso requer, no mínimo:

- Desenvolvimento de políticas voltadas à reestruturação dos conteúdos programáticos e à forma como esses componentes são desenvolvidos nos cursos de licenciatura. Ao que tudo indica, há fragmentações no desenvolvimento dos conteúdos curriculares tanto no que se refere às áreas de formação docente como na questão de articulação entre o conhecimento científico e a realidade da prática educativa.
- A substituição da prática bancária de formação de professores por práticas participativas e reflexivas dos futuros professores no desenvolvimento e/ou produção dos saberes docente.
- Incorporação da obra de Paulo Freire nos referenciais teóricos de todos os cursos de licenciatura, afinal, a perspectiva do autor perpassa a profissão docente em sua totalidade, sem restrições de área.

No âmbito da formação continuada, requer:

- Mudança na concepção de educação escolar por parte dos gestores educacionais da macro e da microsfera, pois, conforme lembra Freire (2002) o poder dos cargos de liderança deve ser concebido como uma responsabilidade e um compromisso social e não como

instrumento arbitrário de controle e de imposição de “verdades”. Isso implica, entre outras coisas, na abertura da gestão educacional visando à construção coletiva dos conteúdos programáticos destinados à formação continuada de professores.

- Políticas de implementação curricular dos cursos e programas de formação continuada com a integração da obra de Paulo Freire nos referenciais teóricos.
- Políticas e ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino e pelas escolas com vistas à garantia de que todos os professores obtenham e/ou aprofundem os seus conhecimentos a respeito do autor.
- Uso efetivo do tempo destinado à formação continuada na escola para estudos e pesquisas e, nesses momentos, a incorporação da obra de Paulo Freire.

Ações necessárias dentro da escola:

- Estudo sobre a história de Paulo Freire e a sua luta em defesa da educação libertadora.
- Estudo e discussão da obra de Paulo Freire, desde as primeiras publicações, para que os professores compreendam a sua trajetória como cidadão, educador e teórico.
- Estudo profundo sobre os conceitos norteadores apresentados por Paulo Freire para explicar as contradições e situações-limite da realidade social.
- Estudo e incorporação da metodologia dialógica proposta pelo autor como o caminho possível para a superação das contradições e das situações desafiadoras.
- Estudo e discussão sobre ações desenvolvidas por Paulo Freire enquanto gestor educacional, com reflexões voltadas às possibilidades de articulação entre a teoria e a prática.
- Estudo, reconhecimento e incorporação da práxis freireana pelos educadores escolares em busca da construção da educação crítico-libertadora.

Contudo, reiteramos, que a educação se caracterizará como prática da democracia quando a superposição na educação for superada e a escola passar a ser um produto das condições e necessidades locais (FREIRE, 2003).

Esta pesquisa evidencia problemáticas na formação de professores que não são novas, mas que ainda carecem de intervenções. Diante disso, buscamos contribuir para o debate que propõe melhorias nas condições formativas e no desenvolvimento de conteúdos vinculados à formação de professores da Educação Básica. Isso porque entendemos que, além de uma

formação inicial adequada, os professores precisam ter melhores oportunidades de estudos e de formação permanente durante a carreira docente. Sobretudo, reconhecemos a importância da formação permanente de professores pautada na perspectiva freireana como possibilidade de construção da autonomia docente e oportunidade de desenvolvimento de práticas educativas libertadoras. Compreendemos que esse caminho é difícil, mas sabemos que é possível.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R. L. de. Mapa da localização da cidade de São José do Rio Preto - SP. **Wikimedia Commons**, 31 ago. 2006. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:SaoPaulo_Municip_SaoJosedoRioPreto.svg>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- _____. Proposta Pedagógica. In: BRASIL. **Formação Contínua de Professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 3-17. (Boletim 13). Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.
- ALVES, A.; PERES, P. O que Paulo Freire diria desta faixa?. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 281, 15 mar. 2015. (Pensadores de Educação). Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/paulo-freire-diria-desta-faixa-manifestacao-brasil-educacao-882920.shtml>>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- ASSIS, T. P. **Formação contínua em serviço: o olhar do professor**. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.
- BASÍLIO, A. L. Paulo Freire em seu devido lugar na história. **Educação Integral**, 10 abr. 2015. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/paulo-freire-em-seu>>. Acesso em: 25 jul. 2016.
- BEISIEGEL, C. de R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2006. (Capítulo 3: Relações entre a qualidade no ensino comum).
- _____. **Paulo Freire**. Recife: MEC | Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- _____. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Brasília, DF, 2010.
- _____. Congresso Nacional. Senado Federal. **O julgamento da Presidente Dilma Rousseff pelo Senado Federal**. Brasília, DF: Senado Federal; SAJS, 2016.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.
- _____. Decreto Lei nº 2.529. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1946.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

_____. Lei nº 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1961.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Saiba Mais - Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORTELLA, M. S. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-14, dez. 2011. (Edição especial de aniversário de Paulo Freire). Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAAE**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola no mundo globalizado**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 30, p. 305-323. jul./dez. 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

_____. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. Cap. IV, p. 93-123.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Nova Fronteira, 2005.

FLACH, S. de F. Direito à educação e obrigatoriedade escolar no Brasil: entre a previsão legal e a realidade. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 285-303, set. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art20_43.pdf>. Acesso em: 23 out. 2010.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Cartas à Cristina**: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Coyoacán, México: Siglo Veintiuno Editores, 1994.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olha D'Água, 1997b.

FREIRE, P. S. **Pedagogia da Práxis**: o conceito de humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. 188 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. de. A Formação Contínua como um dos elementos organizadores do projeto político pedagógico da escola. In: BRASIL. **Formação Contínua de Professores**. Ministério da Educação. Brasília, 2005. (Boletim 13). Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

_____. Por que continuar lendo *Pedagogia do Oprimido*? In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 1-5. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2901/FPF_PTPF_24_015.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Prefácio. In: FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GATTI, B. A. A formação Inicial de professores para a Educação Básica. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

_____. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-186, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Aniversário de São José do Rio Preto (SP)**. 19 mar. 2013. (IBGE TEEN - Calendário). Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/calendario-teen-7a12/evento/94-aniversario-de-sao-jose-do-rio-preto-sp.html>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

_____. **Cidades**: São José do Rio Preto. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354980>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

_____. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a organização democrática da escola pública. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 4).

NÓVOA, A. (Org.). O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p.15-34.

OLIVEIRA, J. F. Educação Escolar e Currículo: Por que as Reformas Curriculares têm fracassado no Brasil? In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e Gestão da Educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. p. 49-71.

OLIVEIRA JÚNIOR, M. E. de. Mapa destacando São José do Rio Preto/SP e seus municípios limítrofes. **Wikimedia Commons**, 20 jul. 2011. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:S%C3%A3o_Jos%C3%A9_do_Rio_Preto_e_munic%C3%ADpios_lim%C3%ADtrofes.svg>. Acesso em: 9 jan. 2017.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010.

PAZ, F. M. **Estatutos, Planos de Carreira e Valorização do Magistério Público: um estudo dos municípios sedes das regiões administrativas do estado de São Paulo**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMÃO, E. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. XIII-XLVIII.

ROSAS, P. Depoimento I. Recife: Cultura e Participação (1950-64). In: FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. p. XLIX-LXXV.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO (Município). Câmara Municipal. **A Cidade**. Disponível em: <<http://www.riopreto.sp.leg.br/a-cidade>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Câmara Municipal. Lei Complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001. São José do Rio Preto, 2001.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Resolução SME nº 13/2012. São José do Rio Preto, 2012.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Resolução SME nº 03/2016. São José do Rio Preto, 2016.

_____. Secretaria Municipal de Administração. **Edital Normativo do Concurso Público nº 02/2013** - Professores da Educação Básica II (PEB II). São José do Rio Preto, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Administração. **Edital Normativo do Concurso Público nº 02/2014**. Professor de Educação Básica I (PEB I). São José do Rio Preto, 2014a.

_____. Secretaria Municipal de Administração. **Edital Normativo do Concurso Público nº 03/2014**. Professor de Educação Básica II (PEB II) e Nutricionista. São José do Rio Preto, 2014b.

_____. Secretaria Municipal de Administração. **Edital Normativo do Concurso Público nº 02/2011 (Edital de Abertura de Inscrições)**. São José do Rio Preto, 2011. p. 1-38. Disponível em:

<<file:///C:/Users/User/Downloads/Edital%20concurso%20educa%C3%A7%C3%A3o%202010.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar n.º 1.207, de 5 de julho de 2013. São Paulo, 2013a.

_____. Secretaria Estadual da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013. São Paulo, 2013b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. São Paulo: SE, 2011.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Instruções Especiais SE nº 02/2014. São Paulo, 16 abr. 2014. Disponível em:

<<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/811.pdf>>. Acesso em 19 mar. 2017.

SAUL, A. M. Paulo freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9-34 jan./mar. 2016.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, 2009.

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

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: O cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SILVA, J. da C. M. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 55/3, p. 1-11, abr. 2011.

STREIT, M. Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido é coitadismo”. **Revista Fórum**, 19 mar. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/2015/03/19/professor-cria-polemica-em-protesto-contrapaulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo/>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. M. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: _____. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. p. 29-52.

APÊNDICE A - ROTEIRO PILOTO PARA REALIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO – 2016

Coleta de dados – Questionário

Sujeitos pesquisados: professores da Educação Básica de escolas públicas.

Primeira parte – Identificação

1. Nome (fantasia)⁴⁵

2. Idade:

3. Formação inicial (nome do curso)

Nível médio:

Nível Superior:

4. Instituição (nome da faculdade ou universidade):

Pública () Privada ()

5. Ano de conclusão do curso:

6. Pós-graduação (nome do curso)

Lato Sensu:

Stricto Sensu:

7. Nome da Instituição (de Pós-Graduação):

Pública () Privada ()

8. Atua em que nível ou modalidade da Educação Básica?

9. Tempo de experiência no magistério:

10. Tempo de atuação no cargo ou função atual:

11. Por que escolheu a profissão docente?

12. Tem ideia de por que foi convidado (a) para participar desta pesquisa acadêmica?

Segunda parte – Concepção de escola e de professor

13. Como você descreve a escola pública brasileira na atualidade?

14. Em sua opinião, qual é a função central da escola pública brasileira hoje?

15. Em sua opinião, essa função está sendo cumprida?

16. O seu curso de formação inicial abordou a questão concernente à função da escola pública brasileira? Em caso positivo, de forma isso ocorreu?

17. Os momentos ou programas de formação continuada que você participa têm abordado essa questão (sobre a função da escola)? Em caso positivo, de que forma?

⁴⁵ Por questão de conveniência não será divulgado nesta pesquisa o nome civil dos professores pesquisados.

18. Você e o corpo docente da sua escola dialogam/refletem sobre a função da escola pública brasileira?
19. Em sua concepção, qual é o papel do professor na escola pública brasileira?
20. O seu curso de formação inicial abordou a questão acima? Em caso positivo, de que forma isso ocorreu?
21. Os momentos ou programas de formação continuada tem abordado essa questão (questão número 19)? Em caso positivo, de que forma?
22. Você e o corpo docente da sua escola dialogam/refletem sobre essa questão (questão número 19)?
23. Em sua opinião, qual foi o aspecto ou conteúdo mais importante de sua formação inicial? Desses aspectos, o que você preserva em sua prática atualmente?
24. Referente à questão de número 19, em sua opinião, você tem cumprido esse papel?
25. Tente escrever quais foram os meios que te levaram a formar as opiniões ou concepções manifestadas neste questionário (por ex. leituras, cursos...).

APÊNDICE B - ROTEIRO PILOTO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – 2016

Roteiro para realização de entrevista semiestruturada

1. Para responder ao questionário você se fundamentou em ideias de autores específicos?
2. Você acha que as suas concepções e práticas se aproximam com ideias de autores específicos? Você se fundamenta em autores para desenvolver a sua prática profissional?
3. O seu curso de formação inicial deve ter utilizados autores para consolidar o processo de formação profissional. Você se lembra quais autores eram mais referenciados ou utilizados?
4. E hoje, nos cursos e/ou programas de formação continuada, por exemplo os estudos coletivos dentro da escola, existem indicações de autores específicos para os momentos de estudos?
5. Você saberia dizer o que Paulo Freire representou para o Brasil? E o que representa hoje?
6. Conseguiria dizer quais são as principais ideias de Paulo Freire referente à escola pública brasileira?
7. O seu curso de formação inicial promoveu estudos sobre o Paulo Freire? Em caso positivo, de que forma?
8. E na formação continuada, principalmente na formação dentro escola, tem (ou teve) momentos de estudo sobre Paulo Freire?
9. Um dos livros de Paulo Freire mais indicado nas bibliografias de concursos é “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”.
Não vou pedir para você falar sobre os saberes apresentados pelo autor, mas você poderia dizer quais são, em sua opinião, os saberes necessários à prática educativa?
10. Em sua opinião, o que é necessário para a construção desses saberes?

APÊNDICE C - MEMORIAL DESCRITIVO DA AUTORA

Neste momento, apresento algumas memórias de minha trajetória acadêmica e profissional, os fatos que marcaram a minha opção pela educação como projeto de vida e entre eles, como tomei conhecimento das ideias e obras de Paulo Freire e como minhas concepções pedagógicas foram sendo influenciadas pelos escritos desse intelectual.

Descrever os processos pelos quais passei, falar sobre a minha relação com a vida acadêmica requer trazer à memória o início dessa história, da minha história com e na Educação escolar.

A leitura e o acesso ao mundo escrito fez parte de minha vida desde muito cedo. Meu pai, Onízio Alves de Assis, um comerciante de pouca instrução escolar, que não chegou a concluir a antiga 4^a série do primeiro grau, apesar das limitações, apreciava muito a leitura e a escrita. Por isso, a casa onde vivíamos era repleta dos mais variados gêneros e portadores textuais.

Quase todas as noites, meus irmãos e eu escolhíamos algumas histórias dos livros ou das revistas infantis que tínhamos para serem lidas pelo meu pai. Lembro-me que em noites tempestuosas a energia elétrica “faltava” e utilizávamos velas para iluminar o ambiente e, assim, não perdíamos as leituras noturnas.

Frequentemente, no dia seguinte, eu passava horas recontando as histórias lidas por meu pai, até que, certo dia percebi que já reconhecia o que estava sendo lido; já não se tratava de reprodução, mas sim de leitura. Não me lembro ao certo como aconteceu esse processo de aquisição da leitura, mas lembro-me que ainda não havia ingressado no Ensino Fundamental.

No início do Ensino Fundamental I um fato marcou a minha vida: ao primeiro livro que li na escola. Estava na segunda série, aos sete anos de idade, e jamais a minha turma tinha se quer se aproximado da biblioteca. Na verdade, nem sabíamos que esse era o nome daquele local cheio de livros.

Certo dia, pedi à professora para ir ao banheiro e vi a porta daquela sala (jamais frequentada) meio aberta. Fui me aproximando e quando cheguei à porta fiquei impressionada com o que vi, livros diversos, de todos os tamanhos, cores e formas. Andei pelos corredores e aleatoriamente peguei um livro. Seu título: *Pele de asno*. Lembro-me como se fosse hoje da sensação de estar vivendo o que a personagem do livro experienciava naquela história.

Ressalto que, durante os quatro anos do Ensino Fundamental jamais foi realizado algum trabalho na biblioteca ou a respeito dela. Porém, nessa etapa educacional, ainda, era possível frequentá-la por alguns minutos diários, mesmo sem o acompanhamento das

professoras da época. Já, no período da quinta à oitava série não tenho a mais vaga lembrança de ter ido uma vez sequer fazer alguma leitura nesse espaço. Esse fato confirma a histórica cultura de pouco incentivo à leitura espontânea por parte da escola pública brasileira.

Felizmente, e diferente da maioria das crianças da “minha época”, tive um referencial em minha própria casa, um pai leitor, que sempre me incentivou à leitura e ao estudo e que defendia a ideia de que o ser humano só consegue ser “alguém na vida” se for capaz de ler e de escrever com competência. Dizia ainda que, só por meio dos estudos as pessoas deixam de ser enganadas.

A ele devo a escolha da profissão docente. A ele sou grata por escolher a Educação como projeto profissional e pessoal. A ele devo o gosto pela leitura. Graças a ele tenho as melhores lembranças da infância.

Finalizado o Ensino Fundamental, passei por um processo seletivo, no ano de 1995, e ingressei em um curso profissionalizante para a carreira docente em nível médio, o CEFAM. Essa instituição foi uma das grandes responsáveis pelos caminhos que se abriram no decorrer da minha história com a educação.

A experiência no CEFAM não apenas me levou a conhecer, na prática, o que era a profissão docente, mas possibilitou que me tornasse uma leitora eficaz. Ali, a reflexão e a discussão sobre as leituras eram estratégias didáticas presentes em todas as aulas. Foi a partir dessa prática reflexiva que muitas leituras se tornaram compreensíveis para mim,

Entre tantos textos lidos e discutidos, um autor marcou enormemente minha história: Paulo Freire. No CEFAM tive o primeiro contato com as ideias freireanas. Trago à memória a primeira frase posta em discussão no início da disciplina de Filosofia: “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”⁴⁶. Essa frase me provocou tamanho incômodo e foi pelas reflexões suscitadas a partir disso que compreendi que os conhecimentos produzidos no percurso escolar só teriam algum sentido se eles fossem articulados a um processo de reflexão, num movimento propulsor de evoluções (pessoais, cognitivas, funcionais). Em síntese, finalmente, havia compreendido qual era a função social da escola para a minha vida, para a vida ser humano.

A partir dessa compreensão diversas análises foram se desdobrando durante o caminhar pela educação, tanto na condição de aluna como de educadora. Foi nesse período que deixei de conceber a educação escolar como instrumento de certificação (apenas) e passei a vê-la como possibilidade de transformação pessoal e social. Desde então, a Educação se

⁴⁶ . Esta citação é parte do livro: A importância do ato de ler. (FREIRE, 1981, p.9).

tornou para mim um projeto de vida.

Faço aqui uma observação pessoal referente à formação que tive no CEFAM. Para mim, esse projeto, na verdade, essa Política Educacional para a formação docente, possibilitava uma formação (humana e profissional) de excelência, devido a algumas características e ações empreendidas. Destaco algumas:

- Desenvolvimento da autonomia dos alunos: cada educando administrava a própria formação, controlava o desempenho escolar e a frequência mínima obrigatória. Alunos com baixo rendimento eram desligados do programa. Havia uma bolsa de um salário mínimo para cada um, com descontos proporcionais ao número de faltas. A frequência também era pré-requisito para a permanência no curso.
- Desenvolvimento de criticidade e da reflexão: os professores promoviam discussões e debates sobre temas atuais e/ou situações político-sociais. Havia atividades de simulação da realidade em que eram formados grupos e para cada um desses era lançada uma ideia a ser defendida. No final dessas atividades havia uma reflexão coletiva mediante a coordenação do professor.
- Desenvolvimento de leituras “complexas” seguidas de discussões: autores como Paulo Freire, Piaget, Vygotsky e outros eram estudados proficuamente em diversas aulas.
- Estágio de docência em salas de aula de escolas públicas com acompanhamento do professor responsável pela disciplina de estágio. Além de observações em classes escolares, todos os alunos tinham que elaborar planos de aulas, que eram ministradas ao longo do ano. Após os estágios, geralmente na aula seguinte, eram feitas discussões sobre o cotidiano escolar e sobre as práticas docentes. A carga horária obrigatória para a realização de estágios era ampla e todas as atividades eram acompanhadas pelo professor responsável por essa disciplina.

O curso do CEFAM era desenvolvido em quatro anos. No último ano me mudei para a cidade de São Paulo e concluí essa formação lá. Notei que as ações empreendidas eram muito semelhantes. Obviamente, com adequações específicas para cada realidade.

Em 1998, final do curso, prestes a obter a formação como professora polivalente⁴⁷, decidi prestar vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília. Porém, não foi uma decisão fácil e quase sucumbi. Não

⁴⁷ O termo *polivalente* empregado se refere ao professor habilitado a lecionar diversas áreas (como por exemplo: linguagem, matemática, ciências naturais) nas séries iniciais.

encontrei nenhuma palavra de incentivo das pessoas com quem convivia. Ao contrário, excetuando-se meu pai, todos a minha volta tentaram me convencer de que a profissão docente não era uma boa opção. Foram citados os baixos salários, as condições ruins de trabalho e tantas outras justificativas, as quais reconheço que são legítimas.

Não foram os “atrativos” da profissão que me levaram a essa escolha, mas sim o desejo e a decisão de me tornar uma estudiosa na e da área da Educação.

Assim, em 1999 ingressei no curso de Pedagogia e durante o primeiro ano realizei um projeto de trabalho científico e uma monografia, a primeira da minha vida. Essa experiência foi muito importante; apesar das dificuldades enormes que encontrei para a sua elaboração, fiquei surpresa com o resultado. Afinal, até então só me “via” na condição de leitora, mas por essa ocasião havia me tornado escritora.

Outra experiência positiva e determinante que tive ainda no primeiro ano da graduação se deve as atividades desenvolvidas e coordenadas por um de meus professores⁴⁸. Tratava-se do desenvolvimento de um projeto que abordava a relação entre a ludicidade e a infância. As atividades eram constituídas por parte teórica, a partir de estudos e discussões referentes à temática e pela parte prática, em que crianças de escolas de Educação Infantil da rede municipal de Marília eram levadas à universidade com a finalidade de interagirem com os estudos e com as atividades planejadas pelos envolvidos com o projeto. Em síntese: eram realizados estudos teóricos, dos quais culminavam o planejamento de várias atividades (voltadas às múltiplas áreas da Educação Infantil), em seguida, tais atividades eram realizadas junto aos pequenos alunos e, por fim, eram feitas avaliações dos resultados dessas atividades e nessa fase surgiam os próximos temas de estudos. Essa experiência foi de extrema importância para a minha formação, principalmente por permitir que a teoria estudada fosse aprofundada pela experiência.

Em minha avaliação, a formação que obtive no curso do CEFAM foi extremamente relevante pelo desenvolvimento da formação técnica e acadêmica, desenvolvimento de condições mínimas para a leitura de teorias da área da Educação e pela possibilidade de empreender reflexões sobre os estudos tanto no campo teórico como por meio de experiências práticas. Já o curso de Pedagogia possibilitou a consolidação da formação acadêmica, não somente pela certificação, mas, sobretudo, pelo desenvolvimento da formação para a pesquisa científica.

⁴⁸ .O professor citado chama-se José Milton de Lima e atualmente faz parte do corpo docente da FCT – UNESP – Presidente Prudente – e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade.

No último ano da graduação, em 2002, estava empregada numa escolar particular na cidade de Marília/SP, mas decidi prestar um concurso público para o cargo de professora de Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bastos/SP. Mediante aprovação, em fevereiro de 2003 passei a ser professora naquela cidade.

Em 2005 participei de um processo seletivo para trabalhar como professora de alfabetização de trabalhadores rurais, na cidade de Rinópolis/SP. A iniciativa era financiada/mantida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) em parceria com o Sindicato Rural do município. Ao ser selecionada, participei de um evento de formação de professores, que teve a duração de uma semana. O curso era destinado à formação específica para a alfabetização de jovens e adultos a partir do “Método Paulo Freire”. Juntamente com professores de outros municípios, estudamos as experiências de alfabetização freireana e elaboramos diversos planos de aulas. Várias dessas aulas planejadas foram socializadas em atividades grupais.

O trabalho com a alfabetização citado acima se desenvolveu no ano de 2005 e foi acompanhado por equipe devidamente especializada, sob a coordenação geral da professora Alda Rebello, que nesse período fazia parte do corpo docente da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Nesse período ocorreram encontros com os professores dos municípios credenciados para estudos e socialização dos trabalhos.

O ano de 2005 foi intenso e produtivo em meu início de carreira. Além do trabalho com as duas turmas que tinha, participei de vários programas de formação continuada e eventos acadêmicos. Entre eles, destaco a especialização em Psicopedagogia, que cursei em uma instituição particular, a Faculdade de Educação de Osvaldo Cruz – FEOCRUZ, onde tive a oportunidade de realizar uma pesquisa científica em educação, tendo como sujeitos os meus alunos trabalhadores rurais. Esse trabalho de conclusão de curso, com o título *A Tecnologia no Contexto Sócio-Educacional*, contou com defesa pública em dezembro de 2005.

Ainda nesse ano participei de outro concurso público para o cargo de professora de educação básica I (PEB I) da rede de ensino estadual de São Paulo e em fevereiro de 2006 assumi esse cargo na cidade de Bastos/SP, onde já atuava como professora de Educação Infantil. Diante disso, deixei o trabalho com os trabalhadores rurais.

Na rede estadual encontrei algumas dificuldades no início do exercício. Isto porque, entre outros fatores, deparei-me com as más condições de trabalho; fato que já é de conhecimento público. Sendo algumas delas: sala numerosa, na época com trinta e sete (37) alunos na primeira série, escassez de recursos pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho didático e ausência de autonomia para desenvolver o trabalho

pedagógico, pois era obrigatório seguir somente as instruções da secretaria estadual de educação, sendo que quase nenhum projeto podia ser desenvolvido sem que passasse pela avaliação e anuência do diretor escolar.

Nesse contexto, tive a oportunidade de vivenciar a realidade da maioria dos professores do sistema educacional brasileiro, especialmente das escolas públicas. Por vezes fiquei desanimada, com um sentimento de desvalorização profissional que se desenvolvia cada vez mais. Algumas vezes pensei em desistir da profissão docente. Mas, por outro lado a participação frequente em eventos e em programas de formação profissional me ajudava a resgatar a esperança de que a educação poderia encontrar dias melhores. Além disso, acreditava que, se fosse possível fazer a diferença na vida de um aluno, a profissão docente já teria valido a pena.

Mesmo diante das dificuldades, buscava estudar continuamente e compartilhar com os meus alunos os melhores momentos possíveis. Seguindo as palavras de Paulo Freire, acreditava que os meus alunos não poderiam ser prejudicados pela minha frustração com a profissão. Conforme disse o autor: “não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem” (FREIRE, 2002, p. 75).

O peso da atuação na rede estadual de São Paulo foi tão grande que tinha a sensação de estar lecionando há muitos anos. No entanto, nesse sistema de ensino, atuei por apenas três anos.

Em 2008 participei de vários concursos, para diferentes cargos da gestão escolar (coordenador de escola, diretor e supervisor de ensino) e obtive aprovação em todos eles. Além desses concursos, participei de um processo seletivo da rede estadual (SP) para a função de Professor Coordenador de Oficina Pedagógica (PCOP). Então fui designada para atuar na formação e na orientação de coordenadores das escolas de Ensino Fundamental I da Diretoria de Ensino Região de Presidente Prudente/SP.

No entanto, em fevereiro de 2009, começaram a surgir as convocações referentes aos concursos públicos. Assim, em março do mesmo ano, fui nomeada para o cargo de supervisora de ensino no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP. Essa experiência transformou novamente a minha vida, trouxe-me novas concepções e oportunidades de expansão profissional.

Entre os aspectos positivos da atuação no novo cargo, destaco a enorme oportunidade de formação profissional e acadêmica que ali encontrei.

Desde no início do meu exercício nesse sistema tive a oportunidade de participar de eventos de formação continuada realizados por Universidades Públicas e também pelo próprio

Sistema de Ensino.

Destaco que em 2009 participei, inclusive como mediadora de discussões, de um grande evento de formação e de discussão da educação escolar do Brasil, a I Conferência Municipal de Educação, que precedia, em uma das etapas, a primeira Conferência Nacional de Educação (I CONAE). Concebo esse evento como um dos espaços mais importantes para o exercício da democracia no campo educacional. Ali foi possível discutir, propor e elaborar ações para todos os níveis e modalidades da educação. A partir desse evento, foram implementadas diversas Políticas Educacionais no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, resultando, inclusive, em ações previstas no plano de carreira dos profissionais da educação desse sistema. Aliás, o evento culminou na reelaboração do próprio estatuto do magistério.

Em 2013 aconteceu a segunda edição das Conferências Municipais e Intermunicipais de Educação. Em Araçatuba, participei como palestrante e mediadora de discussões sobre o eixo que trata da valorização dos profissionais da educação.

Infelizmente, na minha percepção, a II CONAE não promoveu o impacto vislumbrado. As pré-conferências, em Araçatuba, tiveram ampla participação popular, com representantes de todos os seguimentos da educação, mas, pelo que percebi, as discussões e as proposições ali empreendidas não saíram do papel.

Por outro lado, é importante registrar que os estudos do documento referência da II CONAE foram importantes no processo de aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE – (2014-2024).

Referente à ampla oportunidade de formação profissional e acadêmica que me referi há pouco, o ingresso no Programa de Mestrado⁴⁹ foi um marco em minha carreira no magistério. Mas, isso será descrito no próximo subitem. Aqui deixo registrado que a experiência como supervisora de ensino no município de Araçatuba/SP possibilitou o amplo crescimento profissional e acadêmico, principalmente por encontrar na gestão daquele sistema de ensino o incentivo para essa a formação. No entanto, motivada por algumas inquietações, em dezembro de 2015 solicitei a exoneração do meu cargo em Araçatuba e assumi outro cargo de supervisora de ensino no município de São José do Rio Preto/SP, onde estou atualmente.

Tomar essa decisão não foi fácil e a vivenciar a mudança foi igualmente difícil. A realidade em São José do Rio Preto/SP é bem diferente de Araçatuba. O tamanho da rede e os

⁴⁹ Obtive o título de mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT – Campus de Presidente Prudente/SP.

problemas enfrentados têm dimensões muito mais complexas do que eu poderia imaginar.

Entre as dificuldades, o mais difícil para mim tem sido presenciar situações de vulnerabilidade dos alunos. Ao que parece essas situações se tornaram a regra em suas vidas e não a exceção.

Nessa nova realidade, a aprendizagem tem sido intensa, porém, não tem aquele sabor gostoso de quando assumi o primeiro cargo de supervisão de ensino. Mas, vejo que conhecer de perto a realidade difícil de muitos alunos é uma forma produtiva de pensar na implementação de políticas educacionais.

Paulo Freire chama a atenção para isso quase que o tempo todo. Os mais oprimidos são os que mais carecem de Políticas Educacionais e Sociais que lhes permitam vislumbrar condições de vida mais dignas. Nesse sentido, a sensibilidade dos educadores, a capacidade desses em se colocar num lugar ao menos próximo da realidade dos alunos é uma característica absolutamente imprescindível.

Refletindo sobre o desenvolvimento na carreira educativa, concluo que, ao descobrir a função da educação para a minha vida a partir dos estudos, principalmente de Paulo Freire, a formação profissional foi se misturando com a formação pessoal e vice-versa de modo não ser mais possível estabelecer uma separação entre uma e outra.

Concordo com Nóvoa (1992) quando diz, citando Nias (1991), que “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. No entanto, o processo de formação escolar, acadêmico, e profissional exerce uma função determinante na vida do aprendiz, e isso pode ser concebido tanto no sentido positivo como no negativo. Daí ser tão necessária a discussão sobre as políticas educacionais para a formação docente.

Ingressei no Programa de Mestrado da Faculdade de Ciência e Tecnologia – FCT – UNESP – Presidente Prudente no ano de 2012 com o propósito de pesquisar a formação de professores.

Realizei uma pesquisa a partir do olhar de professoras de Educação Infantil quanto a um programa de formação continuada em serviço do qual faziam parte. O objetivo era saber como essas professoras avaliavam o programa de formação continuada realizado dentro da escola, em horário de trabalho.

Os relatos mostraram que as docentes tinham um nível significativo de criticidade sobre a implementação de políticas educacionais para a formação profissional. Entre tantos depoimentos houve um consenso em torno da necessidade de se criarem condições adequadas de trabalho concomitante à instalação de programas de formação docente. Pois, no olhar do grupo as más condições profissionais que enfrentavam prejudicavam enormemente o

desenvolvimento da formação oferecida pelo sistema educacional. Além disso, relataram que, em suas observações, as ações empregadas pelos gestores públicos nas escolas tinham um caráter puramente partidário, com objetivo central de angariar votos aos candidatos a cargos político-eletivos.

Outra pista levantada pelas professoras naquela pesquisa se referia aos conteúdos estudados no programa de formação continuada. Conforme os relatos, notamos que não havia evidências de que a formação docente promovida na escola era fundamentada em referenciais teóricos selecionados com o fim de promoverem ampla reflexão sobre a função da escola. Pelos depoimentos desse grupo, pudemos observar que os conteúdos estudados na formação continuada eram selecionados considerando a emergência do tema para aquele momento. A maior preocupação era voltada aos temas relacionados à aplicabilidade das atividades sistematizadas em sala de aula, conforme as faixas-etárias. Não houve manifestação nos relatos de estudos voltados à relevância dos conteúdos selecionados para o desenvolvimento das atividades escolares.

O referencial teórico norteador da pesquisa foi fundamentado em Paulo Freire. Sendo assim, entre as ações realizadas na coleta de dados foram feitos grupos de discussão, em que eram discutidas as possibilidades de reivindicação de melhores condições de trabalho.

Terminei a pesquisa e concluí o curso de Mestrado com diversas inquietações e com o objetivo de dar continuidade às atividades voltadas à pesquisa acadêmica. Por isso, ingressei no Programa de Doutorado e finalizo as atividades repleta de outras provocações. A questão da formação de professores é um tema que me preocupa muito. Pelo que tenho presenciado, a escassa participação dos docentes na elaboração e/ou seleção dos materiais a serem estudados é uma questão que merece atenção por parte deles mesmos, dos gestores escolares e dos gestores de sistemas educacionais.

Além disso, a mudança de concepções sobre a formação de professores, é, em minha opinião, o primeiro passo a ser tomado, seguido de implementação de políticas e de ações concretas, que resultem em práticas de formação docente dialógicas e participativas.

Registro que a formação promovida pela Pós-graduação, Mestrado e Doutorado, promoveu uma ampliação incomensurável em meus conhecimentos e em minhas concepções de educadora. Os estudos, as pesquisas, as discussões sobre a realidade educacional se tornaram ações inerentes a minha atuação profissional.

Referente à formação acadêmica, ressalto a relevância dos momentos de estudos e de discussões profícuos empreendidos nas disciplinas oferecidas na Pós-Graduação e nas reuniões com o grupo de pesquisa. A participação em eventos científicos com exposição e

discussão de trabalhos também são atividades fundamentais na formação acadêmica.

Contudo, concluo o Programa de Doutorado com a preocupação e a inquietação de sempre: penso que as pesquisas acadêmicas em Educação devem priorizar o cotidiano escolar e contribuir de forma direta para a melhoria da escola pública.