

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado em Educação



TESE

**POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:
a formação docente em diálogo com o
"Poder Escolar" e o pensamento freiriano**

Maria Antonieta Dall'Igna

Pelotas, 2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



POR ENTRE
ENCONTROS
E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano

MARIA ANTONIETA DALL'IGNA

Pelotas, abril de 2012.

MARIA ANTONIETA DALL'IGNA

**POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:
a formação docente em diálogo com o
"Poder Escolar" e o pensamento freiriano**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, 2012

Catálogo na publicação:
Maria Fernanda Monte Borges
CRB - 10/1011

D147p Dall' Igna, Maria Antonieta

Por entre encontros e saberes : a formação docente e diálogo com o "Poder Escolar" e o pensamento freiriano / Maria Antonieta Dall' Igna ; orientador : Gomercindo Ghiggi. - Pelotas, 2012. 217 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Educação 2. Poder escolar 3. Encontros 4. Formação docente 5. Saberes docentes 6. Diálogo I. Ghiggi, Gomercindo (orient.) I. Título

CDD 370
370.1

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi – UFPel - Presidente

.....
Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

.....
Prof. Dr. Celso Ilgo Henz – UFSM

.....
Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira – UFPel

.....
Prof^a. Dr^a. Magda Floriana Damiani – UFPel

.....
Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres - UFPel

**Para os professores e os estudantes
que acreditam e sonham com
uma outra escola**

***Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él, las palabras que pienso y declaro:***

Agradeço à vida que me deu

a possibilidade de ser professora, de aprender sempre e de confiar que
uma outra educação e um outro mundo são possíveis;

a orientação do amigo e colega Gomercindo Ghiggi que, de forma e
rigorosa e fraterna, acreditou nesta tese;

os colegas e amigos Maria Isabel da Cunha, Celso Ilgo Henz, Avelino da
Rosa Oliveira, Magda Floriana Damiani, Lúcia Maria Vaz Peres que,
compondo a banca, contribuíram para qualificar esta tese;

as amigas-irmãs e colegas Lúcia, Magda e Jacira que me estimulam e
apoiam em todos os momentos, solidárias e rigorosas;

os filhos e os netos amados que, com seu carinho, são a minha alegria;

a Lucia Iara que dá o suporte diário ao meu trabalho;

os professores e colegas da escola básica, Apresentadores no Poder Escolar que, generosamente e com entusiasmo, dedicaram tempo e esforço ao Redes de Poder, ao livro e aos grupos focais, valorizando os Encontros e este trabalho;

os professores, funcionários e estudantes da escola básica que fazem os Encontros sobre o Poder Escolar;

as companheiras e os companheiros das Comissões Organizadoras dos Encontros sobre o Poder Escolar, que sonham e constroem juntos os Encontros: Adriane de Souza Silveira, Alexandre Canibal Machado, Ana Helena Beckenkamp, Ana Maria Vitória da Silva, Ana Virgínia Bordin, Antônio Andreazza, Beatriz Helena Zanotta Nunes. Beatriz Segal Echartea, Carmen Sílvia Lenzi, Eliana Tavares Gravato, Elisete Peres de Ávila, Eva de Lourdes Dias, Georgina Lieti Machado Nunes, Gina do Amaral Bastos, Heloisa Marsico, Ida Marins, Ieda Lourdes Gomes Assumpção, Ivete de Aguiar Saraiva, Jacira Reis da Silva, Jussara Mendonça Schuch, Jussara Pereira Cordeiro, Lúcia Maria Vaz Peres, Lucimara Ferreira de Moura, Magda Floriana Damiani, Márcia Guimarães, Margarida Mota, Maria Cristina Franzen Vaz, Maria da Graça Souza, Maria Gisane Campos, Maria Isabel Christino, Maria Luiza Vasconcellos, Marilda Rocha Correa, Mariluce dos Santos Kurz Vieira, Mariza Valente Karam, Mauricio Aires Vieira, Nara Mendonça Nogueira, Neusa Maria Quadrado, Régia Maria Tavares Nogueira, Rejane dos Santos, Siara Marroni Nietiedt, Sônia Bermudez, Sonia Keller, Tânia Sena, Terezinha Fujita, Valesca Barros Augé, Vera Luci Savedra;

os colegas Rita de Cássia Medeiros, Verno Krüger e Magda Damiani que, comigo, apostam no grupo Redes de Poder;

as instituições que promovem os Encontros: UFPel, UCPel, SMED, 5ª CRE, CME, 14º Núcleo do CPERS Sindicato, IF-Sul-Riograndense, que acreditam e apoiam os Encontros;

os colegas-amigos da Faculdade de Educação que têm grande responsabilidade no sucesso dos Encontros e que me estimularam a desenvolver esta tese;

os colegas do Programa de Pós-graduação em Educação que me fizeram sentir aluna e me acolheram com amizade;

as alunas do curso de Pedagogia, bolsistas de extensão que, além de se dedicarem à realização do Poder Escolar, participaram das pesquisas de dados para esta tese: Janete Casarin, Juliana Pinheiro, Jossena Liemann e Alexandra Brandt.

Gracias a la vida.

**"... daí que seja a educação um
que-fazer permanente. Permanente,
na razão da inconclusão dos homens
e do devenir da realidade."**

(FREIRE, 1983, p. 83)

RESUMO

DALL'IGNA, Maria Antonieta. **Por entre encontros e saberes: a formação docente em diálogo com o "Poder Escolar" e o pensamento freiriano.** 2012. 217f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este trabalho trata da formação docente que decorre da participação nos Encontros sobre o Poder Escolar. Os Encontros sobre o Poder Escolar, um evento que se realiza regularmente em Pelotas, Rio Grande do Sul, desde 2001 são promovidos e organizados coletivamente por diferentes instituições e têm por objetivo a formação e a valorização dos profissionais da educação. O reconhecimento dos saberes docentes, a importância do diálogo e do trabalho coletivo na formação de professores e a ação reflexiva sobre a prática são os pressupostos que fundamentam o planejamento dos Encontros. Com uma programação diversificada, que inclui conferências, painéis e atividades culturais, as Mesas de Apresentação de Experiências fazem dos professores protagonistas do encontro e da formação. A proposta do Encontro é aberta, reconstrói-se a cada ano com a introdução de novas atividades e o envolvimento de outros atores, entre eles, os estudantes e os pais. Refletir criticamente sobre um projeto que se realiza há tanto tempo e envolve um grande número de pessoas resultou de uma pergunta inicial: como os Encontros sobre o Poder Escolar repercutem na formação daqueles que participam desses eventos e apresentam suas experiências? A necessidade de estabelecer limites no processo investigativo levou-me a centrar a coleta de dados nas manifestações dos Apresentadores de experiências. Os dados foram coletados em documentos e consolidados em reuniões de grupos focais. A investigação apresenta características do estudo de caso e a interpretação dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo. Do diálogo estabelecido com o pensamento freiriano, foi possível encontrar no Encontro sobre o Poder Escolar dimensões do conceito de formação permanente, tais como: reflexão crítica sobre a prática e diálogo.

Palavras-Chave: Encontro. Poder Escolar. Formação docente. Diálogo. Saberes docentes.

ABSTRACT

DALL'IGNA, Maria Antonieta. **Among meetings and knowledge: teacher education develops a dialogue with the "Poder Escolar" and Freirean thoughts.** 2012. 217p. Doctoral dissertation. Post-graduation Program in Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brazil.

This study deals with teacher education which results from the participation in the *Encontro sobre o Poder Escolar*, a periodical event that has been held in Pelotas, RS, Brazil, since 2001. This meeting, which aims at developing and valuing professionals in Education, has been collectively sponsored and organized by different institutions. The presuppositions that have supported its planning are the recognition of teachers' knowledge, the importance of dialogue and collective work in teacher education and the reflective action in teachers' practices. The meeting, which has had a diverse program with conferences, panels, cultural activities, has also comprised Round Tables to Share Experiences, which have made teachers play the main roles in their development. Proposals have been open-ended so that the meeting can be re-constructed every year by introducing new activities and other actors, such as students and parents. The critical reflection upon a project that has been held for so long and has involved a large number of people resulted from an initial question: how do the *Encontros sobre o Poder Escolar* affect the school practices of the teachers who take part and present their experiences in these meetings? The need to set limits in the investigation led me to focus data collection on the reports of teachers who had presented their experiences. Data were collected by documents and consolidated by meetings with focal groups. The investigation had the characteristics of a case study whereas data interpretation respected the principles of content analysis. The dialogue with Freire's thoughts enabled me to find the dimensions of the concept of permanent education, such as development as a change, critical reflection upon practice and dialogue, in the *Encontro sobre o Poder Escolar*.

Keywords: Meetings. *Poder Escolar*. Teachers education. Dialogue. Teachers' knowledge.

LISTA DE QUADROS



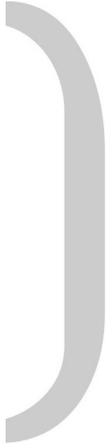
Quadro 1	Origem dos dados coletados.	136
Quadro 2	Caracterização descritiva dos Apresentadores de Experiências que participaram dos grupos focais.	144
Quadro 3	Quadro síntese das características dos sujeitos: grupos em que se incluem nas fontes da pesquisa, formação, tempo de docência, níveis e redes de ensino em que exercem a docência e outras informações.	146

LISTA DE TABELAS



Tabela 1	Número de participantes e de experiências apresentadas nos Encontros Sobre o Poder Escolar: 2001-2010.	56
Tabela 2	Número de Experiências apresentadas, número de Apresentadores e número de Experiências coletivas em cada Encontro.	139
Tabela 3	Número de Apresentadores de Experiências por escolaridade no 10º Encontro sobre o Poder Escolar.	140
Tabela 4	Número de professores da educação básica por escolaridade no Brasil e no Rio Grande do Sul – 2010.	141
Tabela 5	Número de Apresentadores de Experiências por categoria funcional no 10º Encontro sobre o Poder Escolar.	142
Tabela 6	Número de professores Apresentadores de Experiências por rede de ensino no 10º Encontro sobre o Poder Escolar.	142

LISTA DE SIGLAS



ADUFPEL	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas S/Sind.
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração Educacional
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestres
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CPERS	Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DE	Delegacia de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GTPE	Grupo de Trabalho de Política Educacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
POEM	Plano Operativo da Educação Municipal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDEP	Serviço de Desenvolvimento da Educação Primária
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura
UPACAB	União Pelotense das Associações Comunitárias e Associações de Bairro
UPF	Universidade de Passo Fundo
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRATICAR MELHOR: OS ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR	15
1 APRENDER E REAPRENDER A SER PROFESSORA: UM QUEFAZER PERMANENTE	23
1.1 E eu não queria ser professora!.....	26
1.2 Aprender a leitura do mundo.....	35
2 RE-CONHECER O CONTEXTO: OS ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR	53
2.1 Dez Encontros – Dez histórias.....	57
2.2 Escutar para dialogar: as vozes da escola.....	63
2.2.1 A Voz de Professores – palavras de esperança	64
2.2.2 A Voz dos Estudantes – palavras inquietadoras.....	67
2.2.3 A Voz dos Pais – palavras solidárias	70
2.3 Outros encontros no Encontro: o grupo Redes de Poder	73
2.4 Diálogos sobre eventos e formação de professores.....	76
3 LER A TEORIA PARA LER A PRÁTICA: FORMAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA, FORMAÇÃO PERMANENTE	82
3.1 Diálogos com o contexto da formação docente	84
3.2 Os estudos sobre formação docente no Brasil	93
3.3 A complexidade do pensar a formação docente	97
3.4 A formação e a formação permanente.....	109
3.4.1 Saberes na formação permanente.....	117

4 DIÁLOGOS SOBRE O MÉTODO: AS FONTES DE DADOS E OS SUJEITOS	123
4.1 A origem dos dados – as fontes de pesquisa, instrumentos e processos de coleta de dados e instrumento de análise de dados.....	128
4.1.1 Análise documental.....	128
4.1.2 Grupos focais.....	132
4.1.3 Análise de dados	137
4.2 Conhecendo os Apresentadores de Experiências	138
5 DIÁLOGOS ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E O "PODER ESCOLAR"	148
5.1 A reflexão crítica sobre a prática – diálogos com a experiência docente	149
5.2 Diálogos na formação docente - encontros e trabalho coletivo.....	163
5.3 Formação permanente nos Encontros sobre o Poder Escolar.....	176
6 OS ENCONTROS ENTRE O PODER ESCOLAR E O PENSAMENTO FREIRIANO: SABERES DA FORMAÇÃO PERMANENTE	187
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	210

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano



Refletir sobre a formação
docente para praticar melhor:
os Encontros sobre o Poder Escolar



REFLETIR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PARA PRATICAR MELHOR: OS ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto teórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser.

(FREIRE, 1997a, p. 104)

Esta é uma reflexão sobre a formação de professores que tem como origem um evento: o Encontro sobre o Poder Escolar. Como Manuel de Barros, “ocupo muito de mim com o meu desconhecer”¹. Busco conhecer o desconhecido como compromisso, compromisso com os professores, compromisso com todos os engajados no evento, compromisso comigo.

O professor e a sua formação tornaram-se, nas últimas décadas, simultaneamente, o bandido e o mocinho, o vilão e o herói, a razão e a solução dos problemas e dos insucessos da educação e da escola. Espera-se da educação que responda às exigências do acelerado desenvolvimento da chamada sociedade do conhecimento e às exigências do mercado. Ao mesmo tempo, e, até certo ponto, contraditoriamente, espera-se que ela seja um instrumento de inclusão, de produção da igualdade e de superação dos desafios apresentados pelo acesso à escola de

¹ Manuel de Barros - O Livro das Ignorâncias – 1ª parte: uma didática da invenção, XXI. Disponível em http://www.screamyell.com.br/pms_cnts/manoeldebarros.htm.

parcelas da população antes excluídas e que representam uma multiplicidade de culturas, costumes, saberes e valores antes sufocados. A heterogeneidade da escola contemporânea, que substituiu a homogeneidade da escola moderna, ainda não foi equacionada e constitui-se em desafio para as práticas escolares, a formação docente e as políticas educacionais.

Os estudos² sobre a formação docente, intensificados nas últimas décadas, mostram o incremento de atividades e projetos, assim como, de pesquisas sobre a formação docente, inicial e/ou continuada. Esses estudos apontam, não para modelos, mas para um conjunto de conhecimentos necessários à formação de professores, onde estão contempladas muitas das ideias que fundamentaram, recentemente, os fazeres da formação docente, ancorados no conceito de formação como processo contínuo e na mudança como necessidade para atender a novas demandas e realidades. Nesse conjunto de saberes destacam-se: o reconhecimento dos saberes produzidos no exercício da docência, a ação reflexiva sobre as próprias práticas, o trabalho coletivo como estratégia de formação e de produção de novos saberes, a escola e a solução de problemas como centro da formação, a importância do conhecimento científico no que se refere às matérias de ensino e às teorias pedagógicas, assim como, de um conhecimento geral que propicie a compreensão e a interpretação dos contextos sociais locais e gerais.

No pensamento freiriano, esses mesmos saberes, explicitados nas “exigências” para o ensinar, que o autor reafirma na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1997), são revestidos de outras cores: as cores da ética, da estética, da política e da incondicional defesa dos oprimidos. A reflexão sobre os saberes docentes e sobre o mundo é ação crítica e problematizadora, e se faz práxis; o trabalho coletivo é dialógico, é fé, é esperança; a apreensão da realidade é denúncia e, ao mesmo tempo, anúncio. Enfim, a formação é permanente com base no inacabamento da natureza humana e, conseqüentemente, da sociedade, e é possibilidade de transformação. O conceito de formação permanente, que tem a formação humana como princípio, está cada vez mais presente nos dizeres de autores preocupados com a transformação da educação e da sociedade.

Por isso a necessidade de pensar a formação de professores, pois “a

² Os autores e os estudos a que me refiro compõem a argumentação teórica desta tese e estão citados no texto.

educação é um que-fazer permanente” (FREIRE, 1983, p. 83) como Freire repete, insistentemente. Um quefazer³ permanente é também a formação de professores inicial e continuada⁴, um desafio para professores, especialistas, teóricos e gestores da educação.

A formação docente é tema não esgotado. Sendo a educação um constante quefazer, a discussão sobre a formação de professores também o é, de acordo com cada momento e com cada realidade. Embora seja grande o número de estudos disponíveis sobre este tema, eventos que visam promover essa formação não têm sido pesquisados e são pouco abordados em artigos científicos. Quando citados, são, geralmente, criticados e considerados de pouca relevância para a formação. Por isso, acredito que este estudo, sobre formação em um evento – o Poder Escolar⁵ - pode contribuir para as discussões sobre a formação continuada de professores, é claro, sem a intenção de estabelecer modelo.

O Encontro sobre o Poder Escolar, que já teve dez edições, é um projeto interinstitucional promovido e planejado em conjunto, pela Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Católica de Pelotas, a 5ª Coordenadoria Regional de Educação, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto e o Conselho Municipal de Educação de Pelotas, o IF Sul-Rio-Grandense e o 24º Núcleo do CPERS.

O projeto dos Encontros foi novo na região, quando iniciou em 2001, pelas suas dimensões e pela sua proposta. Um programa diversificado que inclui conferências, painéis, atividades culturais, como a exibição de filmes e de peças teatrais. As Mesas de Apresentação de Experiências fazem dos professores protagonistas da formação. A proposta dos Encontros é aberta. Renova-se a cada ano, seja nos temas centrais das conferências, que variam acompanhando as discussões e as políticas educacionais em curso, seja na introdução de novas atividades e no envolvimento de outros atores como os estudantes e os pais.

Os Encontros sobre o Poder Escolar, que iniciaram como um projeto de extensão, impuseram-se como objeto de pesquisa na medida em que se consolidaram como processo de formação continuada entre os profissionais da

³ Nas citações de Paulo Freire encontra-se a grafia “que-fazer” com hífen, quando não for citação usarei a grafia “quefazer” de acordo com o Dicionário Houaiss (2001).

⁴ A expressão formação continuada é, ainda o termo mais utilizado para indicar/denominar a formação no exercício da profissão.

⁵ Esta é a forma comumente usada pelos professores para referir-se ao evento.

educação básica da região, principalmente nas redes públicas de ensino. O número de participantes e de experiências apresentadas cresceu até o 5º Encontro (Tabela 1), quando foi estabelecido um limite de vagas e critérios para a apresentação de experiências. A organização e a realização dos Encontros comprometem as instituições promotoras, mobilizam um grande número de pessoas, entre comissão organizadora, debatedores (professores do ensino superior), coordenadores de mesa (professores das escolas de educação básica), monitores (estudantes dos cursos de pedagogia e licenciaturas de UFPel e da UCPel) e outros colaboradores.

A receptividade dos Encontros entre os profissionais da educação reforça a sua importância no cenário regional da formação continuada: são constantes as referências ao Poder Escolar expressas em diferentes oportunidades: reuniões em escolas, cursos promovidos pelas universidades, conversas informais, atividades de pesquisa ou outros projetos de extensão.

Esse conjunto de fatores está a merecer reflexões críticas que contribuam, não só para a interpretação, mas para o aperfeiçoamento dos Encontros. Muitas são as possibilidades de abordagem, ou de temas a pesquisar: o processo de gestão, os temas abordados nas conferências e painéis, as experiências pedagógicas apresentadas, as atividades paralelas etc. Entretanto, a interrogação que se coloca e que tento responder é: como os Encontros sobre o Poder Escolar repercutem na formação daqueles que deles participam e apresentam experiências?

A proposta dos Encontros sobre o Poder Escolar, de acordo com o projeto, fundamenta-se em três pressupostos: o primeiro, de que os professores, na sua prática pedagógica, produzem saberes, os saberes da experiência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2000); o segundo, de que os professores aprendem na troca de experiências, no encontro, na discussão coletiva, no trabalho colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 2000); e o terceiro, de que o exercício da reflexão crítica sobre a prática é “uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, p. 24).

A reflexão sobre os Encontros não é recente, ao escrever os relatórios de cada Encontro, passava da descrição ao questionamento. Assim, os Encontros tornaram-se objeto de estudo. Em 2007, no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, em Porto Alegre, apresentei o trabalho Encontros Sobre o Poder Escolar: formação docente e valorização da escola. No VII Seminário

de Pesquisa da Região Sul – Anpedsul, em 2008, no título do trabalho, levantei uma questão relevante, no momento, para a comissão organizadora: Encontros sobre o Poder Escolar: pode um evento constituir-se em formação continuada? A dúvida e a interrogação se originaram em afirmações sobre o pouco, ou nenhum, resultado de eventos e de outras atividades da mesma natureza, na formação continuada de professores (GATTI, 2008; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002). Valeria a pena continuar realizando os Encontros? A minha resposta foi afirmativa: Sim, os Encontros sobre o Poder Escolar constituem-se em formação continuada de professores (DALL'IGNA, 2008b) porque valorizam os saberes docentes (TARDIF, 2000) e apontam para uma forma de trabalho colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Sendo assim, vale a pena continuar.

A discussão sobre os Encontros teve sequência com a apresentação dessa experiência em diversos eventos científicos (DALL'IGNA, 2007; 2008a, 2008b; DALL'IGNA; GHIGGI, 2010a, 2010b). As discussões que daí decorreram, no entanto, não foram suficientes para responder à interrogação inicial: como os Encontros sobre o Poder Escolar repercutem na formação daqueles que participam dos Encontros e apresentam suas experiências? Novas leituras, reflexões e diálogos, resultaram em “[...] ajustes e modificações impostos pelos contextos” [e pelas] “transformações conscienciais provocadas por sua execução” (JOSSO, 2010, p. 27).

Nesse percurso teórico, os estudos que tenho feito sobre formação continuada, “passos prévios, [...] ensaios necessários para se chegar ao verdadeiro começo” (MARQUES, 2008, p. 29), levaram-me a refletir sobre o conceito de formação e me conduziram ao re-encontro com Paulo Freire. O conceito de formação permanente como ação reflexiva tornou-se o referencial para a análise sobre a formação no Encontro sobre o Poder Escolar.

Ao lançar este olhar “epistemologicamente curioso” sobre os Encontros sobre o Poder Escolar, o meu objetivo é participar da discussão sobre a formação docente. Parto da tese que os Encontros sobre o Poder Escolar possibilitam o desenvolvimento do conceito freiriano de formação permanente através da reflexão crítica, do diálogo e do trabalho coletivo, levando a mudanças pessoais e profissionais.

Para desvelar a formação que os Encontros produzem, analiso as

manifestações dos Apresentadores de experiências, que se dispõem a pensar sobre, descrever, expor e discutir as suas práticas pedagógicas nos Encontros.

Esta pesquisa apresenta características de estudo de caso: é um caso único, peculiar, contextualizado; busca a compreensão de um fenômeno social complexo e utiliza mais de uma fonte de informação. São elas: fichas de avaliação dos Encontros, registros gravados das reuniões do grupo Redes de Poder e textos do livro *Escritas de Professores: por entre saberes, autorias e poderes* (2011). Realizei, também, uma reunião de grupos focais, que contribuiu para dar densidade aos achados, que são interpretados de acordo com os princípios da análise de conteúdo.

Este texto está organizado em cinco capítulos. No primeiro, apresento uma abordagem histórica da formação continuada no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, que escolhi organizar em associação com a minha experiência de professora em exercício no mesmo período, uma reflexão sobre a minha própria formação. No segundo capítulo, descrevo o contexto desta investigação - os Encontros sobre o Poder Escolar, em suas dez edições e as mudanças que foram se fazendo ao caminhar.

A seguir, no terceiro capítulo, apresento uma análise das discussões atuais sobre a formação docente na busca de referências entre os autores com maior presença no Brasil e tendo como fio condutor as ideias de Paulo Freire. Os caminhos metodológicos escolhidos para esta investigação são explicitados no quarto capítulo. Para finalizar, no quinto capítulo, busco, nas manifestações dos Apresentadores de Experiências, indícios de dimensões do conceito de formação permanente como a concebe Paulo Freire.

O meu envolvimento intenso com os Encontros⁶, da concepção à realização, poderia ser considerado um problema para esta investigação. Mas, não é também de paixão que se fazem, não só as ações, mas as ideias que as geram e as que delas resultam? Espero que o rigor e a objetividade que persegui ao desenvolver esta tese sejam o contraponto necessário para este trabalho que pretendo tenha sido um exercício sério de reflexão crítica.

Escrevo esta tese ao mesmo tempo em que, junto com a Comissão

⁶ No corpo do texto quando se encontrar a palavra Encontro, com letra maiúscula, estarei me referindo aos Encontros sobre o Poder Escolar.

Organizadora, está sendo organizado o 11^o Encontro sobre o Poder Escolar que acontecerá no mês de julho deste ano (2012). Logo, este estudo sobre o que já foi, repercute sobre o que está sendo. Lições e preocupações reverberam destas páginas, que representam um momento de “repensar o pensado”, para “re-fazer” o que foi feito (FREIRE, 1992, p. 54) na organização de um novo Encontro. Nesse processo, todos nos formamos nos Encontros, pois “formar é formar-se”.

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano



Aprender e reaprender
a ser professora:
um quefazer permanente

1

1 APRENDER E REAPRENDER A SER PROFESSORA: UM QUEFAZER PERMANENTE

E para isso,
para surpresas,
é que estou sempre a me desconstruir e a me construir
de novo,
todos os dias.
Eu disse todos os dias? Que nada. Não é tão fácil assim
voltar melhor.
Dá muito trabalho.
Talvez, quem sabe, seja necessário um pouco de ritmo
nas minhas asas,
e na mente.
Para enxergar o impensado.

(Célia Maciel, 2010.)

A [concepção] problematizadora parte exatamente do
caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso
mesmo é que os reconhece como seres inacabados,
inconclusos, **em e com** uma realidade que sendo
histórica, também é igualmente inacabada.

(FREIRE, 1983, p. 83, grifos do autor.)

Justificar meu comprometimento com os Encontros sobre o Poder Escolar, que resultou em torná-los tema desta tese, levou-me a imergir na minha história de professora. Tomo como fio condutor as ideias pedagógicas que têm fundamentado as políticas e as ações de formação continuada de professores, uma vez que a história une passado e presente e termina por ser a própria história de quem escreve. Por isso, considero, com Freire (1992, p. 18), que:

[...] um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados

por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si.

Essa atitude tomou forma quando iniciei a busca do que já foi escrito sobre formação continuada e encontrei correlações entre o que estava lendo e a minha própria formação como professora. Passou a ser significativo, então, que as primeiras iniciativas de formação continuada de professores no Brasil, nos anos 1960, coincidissem com o início da minha carreira docente, e, conseqüentemente, que a história da minha carreira como professora estadual (como a de outros professores da época) se tornasse testemunho do desenvolvimento da formação continuada. Este fato deu o tom a este capítulo já que os Encontros sobre o Poder Escolar estão, em parte, relacionados ao caminho profissional percorrido por mim, assim como esta tese é resultado do meu envolvimento com os Encontros, desde a sua concepção até a sua realização.

Escrever sobre mim mesma requer a superação de muitas barreiras, não apenas pessoais, já que minha formação acadêmica requeria o apagamento da autora que havia em mim e de suas particularidades. Escrever os memoriais necessários para o ingresso em cursos de especialização, mestrado e doutorado nunca me foi tarefa simples. Talvez porque, como diz Larrosa (2002, p. 18), o que “me acontece”, me faz parar para pensar, para sentir emoções, o que nem sempre é fácil. Ao mesmo tempo, sinto cada vez mais claramente que as experiências fazem de nós o que somos. Vivências que procuramos ou não, resultados de opções ou do acaso, decorrem do que estamos sendo e nos tornam outros. Acredito que faz diferença a multiplicidade, a diversidade do que fazemos, do que vivemos para podermos ler o mundo, conhecê-lo e estar nele como sujeitos.

Em momento algum, cogitara em falar de mim em uma tese de doutorado! O que me leva a isto é dar-me conta de que o que sou hoje, o que penso e o que faço, estão no que fiz, no que vivi, no que me arrependo de ter feito e no que lamento não ter feito. Falo a meu respeito como argumento para entender o que estou estudando.

O tema e o objeto desta tese me levaram a refletir sobre como me formei a pessoa-professora que sou. Coisas sobre as quais venho refletindo há algum tempo: o significado de desenvolver diferentes atividades, de viver a educação escolar a

partir de diversos pontos de vista (como estudante, como professora de educação básica e superior, como gestora, como sindicalista, como mãe e como avó); de ter vivido em cidades com origens, histórias e dimensões muito diferentes; de ter tido a oportunidade de viver tempos e espaços ricos e representativos, política e culturalmente.

Educação e formação são fenômenos próprios da vida dos homens e das mulheres, pois ninguém nasce feito (FREIRE, 2003, p. 79), o homem é um ser inacabado, “programado para aprender” (Ibid., p. 19) e portanto, “para ensinar, para conhecer, para intervir” (Id., 1997, p. 164). Do mesmo modo, formar-se professor é uma tarefa constante, pois ser professor é resultado de uma trajetória pessoal, relacionada com a história e com o momento em que cada um viveu (SHOR; FREIRE, 1987, p. 28-33). Tem início na vivência enquanto aluno e acontece durante todo o tempo em que o sujeito desempenha a profissão docente. Porque a formação das pessoas é histórica e contextualizada, o acaso, as circunstâncias, a intencionalidade, o contexto, se complementam e completam na formação do professor.

Busco, neste momento, “encontrar o fundamento gerador do sentido da formação” de que fala Benincá (2010, p. 10). Será que consigo fazer isto? O tempo cronológico em que esta história acontece, pelo lugar que ocupa na história do Brasil e da educação brasileira parece importante para este trabalho.

1.1 E eu não queria ser professora!

Não me senti vocacionada⁷ para o magistério na adolescência, nem ao

⁷ Hypólito (1997, p. 18-30), com base em estudos de Kreutz, aponta o dilema enfrentado pelo professorado, dividido entre o sacerdócio e o profissionalismo. Localiza a origem da concepção do magistério como vocação/sacerdócio no século XVI, quando foram criadas as primeiras escolas para as classes populares, sobre as quais houve uma forte influência da Igreja Católica. De acordo com Kreutz ([1986, p. 13] apud HYPOLITO, 1997, p.19) “[...] a concepção do magistério como vocação foi reafirmada mais incisivamente por motivos políticos, a partir de 1848, quando se articulou na Europa, principalmente na Alemanha, uma reação contra o avanço do ideário liberal”. Hypólito registra a diferença, já no século XIX, entre a concepção moderna, liberal, baseada no profissionalismo e na laicidade, que propunha mudanças, e a visão conservadora e reacionária da Igreja, que via o magistério como vocação, sacerdócio, missão, comprometido com a manutenção da ordem estabelecida. De acordo com Hypólito, “[...] quando se perde a noção histórica desse movimento é que podemos nos prender, metafisicamente, à idéia de que o magistério sempre foi vocação, sacerdócio” (1997, p. 19). Assim, a “vocação – expressão vaga e indefinida – foi usada para manter a profissão do magistério como carreira feminina, para ligá-la com um ideal de

escolher um curso superior. Na época, final dos anos 1950, ter uma filha professora era a ambição de muitos pais (inclusive dos meus). Ser professora era também ter *status* social, pois os salários, proporcionalmente aos dos outros trabalhadores, eram “bons”. Casar com professora era uma boa perspectiva. Ainda assim, eu não queria ser professora!

Continuar os estudos, cursar uma faculdade, ter uma profissão e um emprego era o caminho natural na minha família. O contrário era impensável. Ao mesmo tempo, em não querendo ser professora, outras forças resultantes do contexto e das circunstâncias se fizeram presentes nas decisões que tomei: ao escolher o curso para o qual prestaria o exame vestibular em 1960, pensei em estudar direito, mas não me senti com capacidade para ser advogada e enfrentar um júri. Optei por um curso de bacharelado em letras neolatinas, pensando em ser tradutora/intérprete ou secretária bilíngüe. A atitude de não querer ser professora pode ser considerada como uma reação a um papel historicamente reservado às mulheres. Mas, não escolher uma profissão até então considerada masculina e optar por uma função sempre subalterna apresenta um conteúdo de classe e gênero próprio da sociedade capitalista, pois são identificados como “**guetos femininos**, setores com pequeno número de empregos, trabalhos de menor prestígio e menores salários [...] professoras, enfermeiras, secretárias, etc.” (HYPÓLITO, 1997, p. 67, grifo do autor).

Assim, me formei bacharel em Letras Neolatinas, na URGs (hoje UFRGS), um curso em que a maioria dos alunos eram mulheres. Em 1963, logo depois de formada, tornei-me professora na Escola Normal Ginásial Bandeirante, em Guaporé/RS, onde voltei a residir depois de casada. Para obter o título de Licenciada, que me tornou habilitada para ser professora, cursei as disciplinas didáticas e fiz um curto estágio na Universidade de Passo Fundo, em curso de férias.

Filha de uma família católica, cursei o primário, o ginásio e o clássico⁸ em escolas católicas. As práticas dos meus professores enquadravam-se no que se classifica como pedagogia tradicional, isto é, a transmissão de conteúdos

sacerdócio e em consequência, com a aceitação de baixa remuneração” (LOURO, 1986, p. 53).

⁸ Antes da Reforma do Ensino de 1971 (Lei 5692/71) o ensino se organizava em primário (5 anos) e médio, este em duas etapas o ginásio (4 anos) e a etapa seguinte era dividida entre clássico (área de ciências humanas) e científico (área de ciências exatas) com duração de 3 anos.

acumulados culturalmente e considerados como verdades absolutas, através de exposição oral e exercícios de memorização (FUSARI, 1988). As escolas em que estudei desenvolviam, na concepção de Paulo Freire, uma pedagogia bancária, em que o educar é depositar, transmitir, transferir valores e conhecimentos, em que é o educador que educa, que sabe, que pensa, que disciplina, que diz a palavra, que opta e prescreve a sua opção, que escolhe o conteúdo, que identifica a autoridade do saber, enfim, que é o sujeito do processo, enquanto o aluno é o objeto (FREIRE, 1983, p. 66-67).

O modelo que orientou o início da minha atividade docente foi essa vivência que tive como aluna. Logo, posso considerar as minhas práticas como tradicionais⁹ ou bancárias o que era comum, como afirma Eliane Peres, em professoras que iniciaram o exercício da docência entre as décadas de 1920 e 1960:

[...] independente do nível de escolarização, a experiência escolar prévia foi referência para a prática pedagógica das professoras. Elas construíram suas práticas a partir de **modelos de docência** a que foram submetidas ao longo de suas vivências na situação de alunas (PERES, 2002, p. 125, grifo da autora).

Os primeiros anos da minha carreira como professora correspondem, também, à divulgação e à implantação da pedagogia tecnicista, que “valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino apresentados sempre como **neutros, eficientes e eficazes**” (FUSARI, s/d, p. 20, grifos do autor). Técnicas de dar aula, como a utilização de trabalhos de grupo e instrução programada, testes de múltipla escolha e modelos de planejamento mesclavam-se com comportamentos tradicionais nas minhas práticas de sala de aula. Os efeitos do tecnicismo, de acordo com Saviani, foram:

[...] uma reorganização das escolas que passam por um crescente processo de burocratização. Com efeito, acreditava-se que o processo se racionalizava na medida em que se agisse planejadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas de como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente através do preenchimento de formulários. O magistério passou a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos (SAVIANI, 1983, p. 18).

⁹ As tendências pedagógicas que influenciaram e marcaram as práticas de professores durante o período aqui referido estão sendo abordadas de forma limitada para afirmar a historicidade das práticas da autora e da questão que é objeto desta tese.

De fato, extensos formulários padronizaram os planos anuais e mensais obrigatórios, preenchidos por nós, professores, com o uso de verbos e advérbios específicos extraídos de longas listas. Assim, “enquanto nos preocupávamos em **classificar** os objetivos educacionais, deixávamos de **pensar** os objetivos educacionais” (SOARES, 1991, p. 91, grifos da autora). Como bem sintetiza Fusari,

[...] tendo como fundamentação teórica básica o behaviorismo americano, os professores foram iniciados na técnica de elaborar planejamento, desenvolvendo habilidades específicas na **operacionalização de objetivos, seleção dos conteúdos coerentes com os objetivos propostos, seleção de estratégias de ensino coerentes com os objetivos e conteúdos propostos** e, finalmente, na organização da **avaliação dos objetivos educacionais propostos** (FUSARI, 1990, p. 49, grifos do autor).

Nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul e, certamente, na maioria das escolas, assim como nos cursos de formação de professores, essas ideias dominaram o campo da didática, “exacerbando-se o caráter técnico e instrumental que já vinha se consolidando nos anos anteriores na abordagem dos fenômenos didáticos” (GARCIA, 1994, p. 146). Nós, os professores, por vias indiretas, em grande parte, fomos instruídos e formados pelos livros didáticos e pelas diretrizes do Conselho Federal de Educação que, para a implementação da Lei 5692/71, definira e publicara uma relação de “objetivos operacionais” que, na realidade, indicavam os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos nos cursos de 1º e 2º Grau. A atuação do Conselho Federal de Educação, no período pós-64, “foi instrumento importante na implantação do novo modelo educacional” pela sua contribuição na elaboração das Reformas Educacionais e na defesa dos acordos MEC/USAID¹⁰” (DALL’IGNA, 1997, p. 147).

Os livros didáticos traziam atividades e exercícios prontos, adequados ao modelo de ensino tecnicista. O Livro do Professor, com as respostas dos exercícios prontas, em vermelho, era oferecido aos professores pelos representantes das editoras e facilitava a tarefa docente, ao mesmo tempo em que, subimos depois, privava os professores da oportunidade de pensar e conceber o próprio trabalho e levar em consideração as características de cada turma de alunos. Esses livros, que se constituíram em diretrizes para o ensino, traziam planos prontos que, copiados na íntegra ou em parte por nós, professores, pouco serviam de referência e orientação

¹⁰ Acordos entre o Ministério da Educação e a Agência Interamericana de Desenvolvimento que formou pessoal e definiu os rumos da reforma de 1971.

para o trabalho em sala de aula uma vez que elaborados sem relação com o contexto. As críticas ao conteúdo ideologizado dos livros didáticos, no final dos anos 1970 (ECO, 1980; NOSELLA, 1979), contribuíram para a formação crítica dos professores.

Mesmo assim, a necessidade de estudar e de ter apoio pedagógico manifestava-se quando alguns de nós, professores, solicitávamos à Coordenadora Pedagógica (função que já havia sido criada) que fossem organizadas discussões pedagógicas em substituição às questões administrativas que tornavam enfadonhas as reuniões na escola. Esses pedidos poucas respostas tiveram, mas apontam para uma percepção dos professores da necessidade de estudar e se aperfeiçoar.

A primeira experiência de formação continuada como política de governo da minha carreira (ou, pelo menos, que está viva na minha memória) foi para a implantação da Lei 5692/71 (a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus). Essa Lei, junto com a Lei 5540/68 (Reforma do Ensino Superior), promoveu mudanças na educação brasileira para adequá-la ao projeto desenvolvimentista que marcou a Ditadura Militar, pois “os textos legais, como é sabido, não são neutros e neles ficam embutidos interesses de grupos que detêm o poder político e econômico” (FUSARI, 1988, p. 13).

Sendo os professores os responsáveis pela efetivação das reformas nas escolas e nas salas de aula, isto é, por “concretizar o legal na prática traduzindo-o nas suas ações junto aos alunos”, deveriam “ser treinados e preparados” (FUSARI, s/d, p. 14) pelos órgãos públicos responsáveis pela oferta da educação – as Secretarias Estaduais de Educação. Em consequência, no Rio Grande do Sul, logo após a promulgação da LDB, em agosto de 1971, para a implantação da reforma do ensino, desenvolveu-se um processo de treinamento dos professores, que recebeu a denominação de reciclagem. No momento, senti-me cumprindo o meu papel: era mais uma atividade da profissão e eu, talvez, tenha me sentido valorizada. Dizer não a qualquer solicitação de trabalho era atitude impensável, para mim, até 1979, quando aderi à primeira greve como professora. Inclusive, entre as minhas lembranças dessa época, em Guaporé, está o estranhamento que senti quando uma colega, professora de ciências, alegando não dispor de tempo e precisar dedicar-se às aulas, respondeu negativamente ao ser indicada pela direção para coordenar a Feira Municipal de Ciências.

A reciclagem (termo depois execrado pelos professores) dos docentes para a implantação da Reforma do Ensino foi desenvolvida através de multiplicadores e eu fui um deles, na escola. Os supervisores da 14ª DE, com sede em Bento Gonçalves¹¹, passaram uma semana em Porto Alegre, sendo reciclados. Os multiplicadores, indicados pelas escolas, receberam as informações em reuniões, durante dois dias, na sede da DE e, em um dia de reunião com os professores na escola, estava concluído o processo de formação dos docentes. Tal processo restringiu-se ao conhecimento do texto da Lei e de como seriam feitas as adequações na estrutura da escola, transformada em escola-polo, oferecendo ensino de 1º Grau, da 5ª à 8ª séries¹². As nossas preocupações não se expressaram em críticas à reforma, mas em como trabalhar em sala de aula para cumprir a lei. A única contestação ao conteúdo das mudanças foi a preocupação com a qualidade do ensino nas séries iniciais, transferidas para uma escola de 1º Grau Incompleto situada em local próximo. Na escola, as discussões pedagógicas aconteciam na sala dos professores, nos intervalos das aulas, informalmente, com a troca de experiências e sugestões de bibliografia.

A reforma contribuiu para a consolidação da pedagogia tecnicista que “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabilizou o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1983, p. 18). Os efeitos do tecnicismo na educação escolar brasileira ainda perduram e se manifestam, por exemplo, na busca incessante dos professores por aprender e desenvolver técnicas em suas aulas e na profusão de publicações que oferecem sugestões sobre como desenvolver este ou aquele conteúdo. De acordo com Imbernón (2010, p. 19), esse

[...] modelo de educação e formação foi tão difundido e incrível, que marcou toda uma geração de professores que ainda padecem das contradições evidentes entre o que fizeram e o que atualmente pensam que se deveria fazer. Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos.

Somente em 1981, quando frequentei o curso de especialização em educação, na Faculdade de Educação da UFPel, aprendi que o tecnicismo se

¹¹ Em 2002, o Governo Estadual trocou a denominação das Delegacias de Educação para Coordenadorias Regionais de Educação.

¹² A Lei 5692/71 alterou a organização do ensino, que ficou estruturado em 1º Grau, com oito séries, e 2º Grau, com três ou quatro séries.

tratava de:

[...] uma tecnologia do ensino de caráter determinista, baseada em predição e controle, e a proliferação de procedimentos didáticos que conjugavam princípios científicos e psicologia behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistêmico (objetivos comportamentais, aprendizagem para o domínio de conteúdos, módulos de ensino, testes de múltipla escolha, instrução programada, micro-ensino [...]) (GARCIA, 1994, p. 147).

A Lei 5692/71 marcou também a minha vida profissional por ter criado as condições para que me envolvesse em outros fazeres, em um outro lugar, o que, mais tarde, foi determinante para o meu envolvimento com a área da gestão da educação¹³ e a realização de pesquisas¹⁴. Com base no parágrafo único do artigo 58 dessa Lei de Diretrizes e Bases, tiveram início as políticas para a transferência da responsabilidade da oferta do ensino fundamental obrigatório para os municípios – a municipalização do ensino fundamental. Guaporé/RS foi um dos municípios que aderiu ao projeto e, em 1973, fui convidada a assumir a chefia do Órgão Municipal de Educação e organizar a Secretaria Municipal de Educação, que substituiu o órgão estadual responsável pela educação do município – o SEDEP¹⁵. A assinatura dos primeiros acordos do POEM (Plano Operativo da Educação Municipal) transferiu a manutenção e a orientação pedagógica das escolas estaduais da zona rural para o município, que contaria com o apoio técnico e financeiro do Governo estadual.

Iniciou-se, no exercício de uma função de gestão institucional, a minha formação na área das políticas educacionais. Nesse momento, trabalhei preocupada em fazer um trabalho responsável no cumprimento de determinações e orientações superiores. Alargaram-se os horizontes do meu saber empírico sobre a educação e as políticas educacionais. Aspectos da educação escolar até então desconhecidos e/ou desimportantes como: a relação da educação escolar com o esquema político partidário, a educação municipal, a realidade das escolas rurais e de periferia urbana passaram a ocupar os meus interesses. Lidei com a burocracia, aprendi a valorizar a

¹³ Participar em projeto da SME/Pelotas (1983-1985), participar do Conselho Municipal de Educação/Pelotas (1992-2000), do Conselho Estadual de Educação do RS (2000-2004) e fazer concurso para docente na Faculdade de Educação da UFPel, na área de políticas educacionais.

¹⁴ Escolhi como tema para a minha dissertação de Mestrado a relação entre União, Estado e Municípios na oferta do ensino fundamental (DALL'IGNA, 1992). Mais tarde, desenvolvi pesquisas sobre os Conselhos Municipais de Educação (DALL'IGNA, 1997) e sobre a gestão democrática da educação.

¹⁵ Até 1973, a educação nos municípios era de responsabilidade do Governo estadual que mantinha, junto à prefeitura, em cada município, um setor responsável, o SEDEP (Serviço de Descentralização do Ensino Primário), com o papel de supervisionar o ensino e orientar os professores das escolas municipais.

exatidão estatística e a compreender o significado da influência das instâncias gestoras sobre o funcionamento das escolas.

Duas decisões, tomadas no exercício do cargo de secretária municipal de educação, destacam-se nas reflexões que faço sobre esse período e, entendo hoje, indicam o início da formação de uma consciência ainda que ingênua, de acordo com a concepção freiriana sobre as questões da educação e, conseqüentemente, de uma visão mais clara da realidade. Uma consciência transitiva que, inicialmente, se “caracteriza pela interpretação simplificadora dos problemas”, mas que, “continuando seu trânsito no desenvolvimento da capacidade do diálogo, [...] pode elevar-se à condição de consciência crítica” (KRONBAUER, 2008, p. 98). A primeira decisão está relacionada com o salário dos professores. Sem política salarial e sem plano de carreira, a remuneração dos professores municipais, para um regime de trabalho de vinte horas semanais, era equivalente ao salário mínimo. Muitos desses professores tinham o que se denominava desdobramento¹⁶, isto é, eram convidados a trabalhar quarenta horas, na mesma ou em outra escola, em atendimento às necessidades da rede municipal de ensino. Esses professores, para o dobro de carga horária de trabalho, recebiam a remuneração correspondente a um salário mínimo e meio. Não concordando com essa lógica, embora comum a todos os municípios, pleiteei junto ao prefeito que para o dobro do trabalho fosse pago o salário também em dobro, o que foi aceito e implementado.

A segunda decisão foi a extinção de outra prática dominante entre os municípios: controlar o trabalho dos professores pela elaboração e aplicação das provas finais dos alunos por supervisores da Secretaria Municipal de Educação¹⁷. Não aceitei essa prática, mas, mesmo sem consciência de que mudar esse costume representava valorizar os professores, foi atribuída aos professores a responsabilidade pela elaboração e aplicação das provas, isto é, pela avaliação da aprendizagem de seus alunos. Inseguros pela repentina autonomia (não reivindicada), os professores sugeriram que as provas fossem planejadas e

¹⁶ Procedimento semelhante ao que hoje se denomina “convocação”. Os professores, com regime de trabalho de 20 horas, eram convocados a trabalhar dois turnos, de acordo com a necessidade do sistema estadual ou municipal de ensino. Na época, era uma solução para a falta de professores.

¹⁷ Prática que tinha sido comum na rede estadual de ensino e se manteve nos municípios por mais tempo, era temida por professores e alunos.

elaboradas, em grupos organizados por áreas do conhecimento¹⁸. A partir de então, as provas finais para todas as escolas da rede municipal, passaram a ser elaboradas pelos próprios professores, em reuniões. As provas eram depois reproduzidas pela SMEC e encaminhadas para as escolas. Ainda assim, foi uma decisão pragmática, com pouco estudo e parco apoio teórico, com muitas dúvidas, enorme preocupação em acertar e quase nenhuma análise crítica.

Os secretários municipais de educação da região, que eram os responsáveis pela primeira organização autônoma da educação municipal, também sentiram a necessidade de discutir e apoiar-se coletivamente. Assim, as SMECs passaram a organizar reuniões regionais em diferentes municípios, desvinculadas das reuniões oficiais, promovidas pela 14ª DE. Nesses encontros, discutíamos as orientações e analisávamos os documentos oficiais, trocávamos experiências e estudávamos. Nos dois casos, professores e secretários municipais de educação apontavam para a importância da discussão e do trabalho em colaboração, em qualquer instância de atividade.

A municipalização do ensino foi defendida por Anísio Teixeira (1989), já nos anos 1930, como alternativa para uma maior qualidade do ensino, considerando a maior proximidade entre o centro do poder e os anseios e necessidades da comunidade. Entretanto, é uma proposta controversa. Na experiência brasileira, em razão das características centralizadoras da gestão pública, a municipalização tem representado muito mais a desconcentração de tarefas e a transferência de responsabilidades do que a democratização do exercício do poder. A experiência dos anos 1970 gerou muitas críticas da academia e dos próprios gestores municipais. Quando a municipalização do ensino foi novamente proposta, nos anos 1980, enfrentou forte reação. A esse respeito, escrevi, com base na experiência de Guaporé e pela análise das propostas oficiais da época, que

[a] descentralização pode vir a ser um desses mecanismos [de articulação entre União, estados e municípios] desde que inserida em um contexto global de medidas democratizantes, fundada na participação e no controle pela comunidade, despida de seu conteúdo centralizador e clientelista e concebida de baixo para cima (DALL'IGNA, 1995, p. 117).

Freire reage aos argumentos contrários à municipalização (clientelismo,

¹⁸ As escolas municipais eram todas de 1º grau incompleto e o currículo era organizado por áreas do conhecimento.

caciquismo, falta de competência das municipalidades para gerir a educação local) e afirma que esses fatores podem ser superados. Posiciona-se a favor dela pelo que pode apresentar e pelo que deve ser buscado “de democrático, de descentralizador, de antiautoritário” (FREIRE, 1995, p. 52). Sem deixar de considerar as possíveis distorções da municipalização, propõe “um esforço de colaboração efetiva do governo central e dos governos estaduais, bem como, uma política de intercâmbio entre as municipalidades” (Ibid., p. 52).

Essa etapa da minha formação pode-se dizer que se encerrou quando me transferi para Pelotas e, ainda professora estadual, passei a viver outras experiências profissionais.

O conhecimento advindo dessas experiências contribuiu para que, em 1983, eu me engajasse, na Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, no desenvolvimento de uma proposta de educação popular, fundamentada nas teorias de Paulo Freire. Esse conhecimento fez, ainda, com que, mais tarde, a pesquisa da minha dissertação de mestrado (DALL’IGNA, 1992) se desenvolvesse no âmbito das políticas municipais de educação e que eu me somasse aos pesquisadores¹⁹ que se posicionavam contra as políticas de municipalização do ensino propostas por governadores eleitos em 1986.

Entre tantos e diferentes encontros, em Pelotas/RS, em dois momentos distintos, como professora e militante na rede estadual de ensino e como professora e militante na Faculdade de Educação da UFPel, vou aprendendo a ler o mundo, vou me formando professora e sujeito das minhas ações e convicções.

1.2 Aprender a leitura do mundo

[...] é factível aprender
sob o desafio de diferentes
formas de ler o mundo.

(FREIRE, 2003, p. 118)

Minha mudança de residência para Pelotas, com a família, em 1978,

¹⁹ Lisete Arelaro (1986,1989), Elba Sá Barreto (1986), Maria Beatriz Moreira Luce (1992), Genuíno Bordignon (1993), entre outros.

aconteceu em um momento histórico e político particular. Marcado pelos movimentos dos trabalhadores, inclusive dos professores, por melhores salários e condições de trabalho, na esteira da luta contra a ditadura militar e pela redemocratização do país, esse momento trazia no seu bojo a luta por um novo modelo para a educação pública, adequado à realidade nacional. Envolvida no movimento por impulso, mudanças começaram a ocorrer na minha visão de mundo e no meu jeito de ser e de agir. Passo a me reconhecer como “ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 1997, p. 55). Vou me formando na vivência de situações novas, reconhecendo um “**outro** mundo, o mundo dos **fatos**, o mundo da **vida**, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 164, grifos do autor). Formo-me na necessidade de tomar posições claras, nas opções que precisam ser feitas, na reflexão constante, nas recaídas. Aprendo a assumir posições publicamente, a perder e também a respeitar opiniões e propostas diversas das minhas.

Se, de 1963 a 1978, em Guaporé, fui uma professora responsável, cumpridora, agora, olhando o ontem com os olhos de hoje, tenho a sensação de ter passado à margem dos acontecimentos políticos da época. Situação semelhante é registrada por Maria Isabel da Cunha referindo-se ao período 1965 - 1968,

[...] vivia-se um momento de ruptura forte, em pleno regime militar, não se tinha muita idéia do que estava acontecendo [...] estávamos distantes das discussões sobre política, mesmo estando o país em pleno processo de exceção (CUNHA, 2008, p. 24).

É estranho que, embora esse tenha sido um período de tamanha importância política, que marcou a história da nossa geração, eu, na época, não me tenha dado conta do real significado dos acontecimentos. Em 1961, acompanhei o Movimento da Legalidade, pelo rádio, ouvi, na companhia dos vizinhos, na calçada, as falas do Brizola, às terças feiras, e a Rede da Legalidade. Com medo, minha mãe estocava alimentos.

Em 1964, morando em Guaporé, mais uma vez, acompanhei os acontecimentos pelo rádio, pelos jornais e, novidade! pela TV. Percebi também como “a imprensa filtrava as informações, quer porque eram censuradas, quer porque se alinhavam aos objetivos da política dominante. Essa condição diminuía a

conscientização da população” (CUNHA, 2008a, p. 24). Não lembro que atitude tomamos com relação ao golpe militar. Mais tarde, os meus filhos, crianças, cantavam “eu te amo meu Brasil, eu te amo”.

A ditadura não passou em branco para pessoas próximas a mim. Vizinhos, amigos e familiares tiveram suas vidas modificadas. Não lembro de ter reagido, nem sentido impulsos de revolta, de indignação; preocupação, dor, solidariedade, sim. O que sei é que não fiz nada. Não foi ainda, nesse momento, que minha consciência política se desenvolveu.

Dentre as memórias desse passado, lembro que me declarava apolítica, neutra, dona da minha sala de aula. Mais tarde, aprendi que exigir de professores e estudantes que deixem suas preocupações, seus problemas, suas alegrias “do lado de fora da porta” é impossível, pelo contrário, os sujeitos, alunos e professores, estão inteiros na sala de aula, uma vez que,

[a] vida, em toda a sua complexidade, reintroduz-se sempre nos lugares humanos, sobretudo nas escolas, já que grande parte dos actores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens escolares (NÓVOA, 2004, p. 31).

As condições objetivas que resultaram em um processo de mudança na minha compreensão e na minha ação no mundo, aconteceram quando vim para Pelotas, não só pela mudança geográfica, mas pelo contexto político nacional. Essas mudanças provocaram em mim uma compreensão mais crítica e menos ingênua sobre a realidade, avançando para a construção de uma consciência crítica que, no conceito freiriano, “se caracteriza pelo pensar autônomo e comprometido que leva ao engajamento” (KRONBAUER, 2008, p. 98).

Em Pelotas, conheci outras histórias, histórias de resistência ao regime militar, de posturas críticas sobre a reforma educacional. A ação da Faculdade de Educação da UFPel junto à comunidade e junto às escolas públicas foi marcante, nesse período, para a organização dos professores estaduais. A primeira greve do magistério estadual, em 1979, introduziu-me na efervescência política da luta da sociedade brasileira pela volta da democracia e da justiça social. Sob a influência de diversos fatores (um somatório de práticas, leituras teóricas e discussões), comecei a exercitar a consciência crítica e o compromisso político. Aprender a fazer a leitura do mundo demanda “necessariamente a compreensão crítica da realidade, [e]

envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe” (FREIRE, 2000, p. 21). Isso exigia um exercício diário de atenção e interpretação dos fatos. Muitas vezes resultava em cansaço físico e confirmava que “o processo de consciência é um processo lento, mas que em última instância adquire sua firmeza no processo da própria realidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 19).

Aprendi que o diálogo com outros colegas contribui para uma melhor compreensão dos fatos e das pessoas. Talvez fosse naquele momento que eu tivesse começado a passar da consciência ingênua para a consciência crítica, o que, como afirma Freire, possibilita “insertar-se no processo histórico como sujeito” (FREIRE, 1983, p. 20).

Para Freire (1997a, p. 108), as experiências vividas provocam um processo de formação permanente quando “as condições objetivas acionam mecanismos vivenciais subjetivos e singulares que resultam em mudança de compreensão do e de ação no mundo”. Ele dá como exemplo os dez anos em que trabalhou no SESI, em Pernambuco, que considera “um tempo de profundo aprendizado” (1997a, p. 108), da mesma forma considera o trabalho como consultor do Departamento Especial de Educação no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra. Para ele, “as novas condições [...] se bem aproveitadas por mim, se constituiriam, como realmente se deu, em algo fundamental para a minha formação permanente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 60).

Nesse novo tempo de formação, iniciado em 1979, a militância levou-me a estudos teóricos e a definições epistemológicas. Identifico, este, como um segundo período da minha formação, com forte influência das teorias crítico-reprodutivistas, que discutiam a relação entre educação e sociedade e denunciavam a escola como aparelho reprodutor do *status quo* (SAVIANI, 1991,1983; FUSARI, s/d).

Muitas leituras, discussões e participação em eventos responderam à necessidade de compreensão da realidade e à busca de formação teórica, pois

[...] não é possível compreender um projeto educacional fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula o destino das pessoas com o destino da comunidade humana (SEVERINO, 1986, p. XV).

Essas leituras corresponderam às necessidades advindas das diferentes atividades em que me envolvi: a militância no CPERS (1979-1987), a coordenação

pedagógica do projeto da Secretaria Municipal de Educação de Pelotas junto às escolas da zona rural (1983-1985), o curso de especialização em educação da Faculdade da Educação da UFPel (1981), o curso de mestrado na UFRGS (1987-1992) e o início da minha carreira como professora do ensino superior na UFPel (1988).

Indico, aqui, algumas das leituras iniciais que fiz, até hoje vivas, como representativas das ideias que foram constituindo a minha formação, às quais se acrescentaram outras, na construção e no aprofundamento de conceitos sempre em elaboração. As leituras estão organizadas por temáticas, porque acredito ser essa uma maneira adequada para a sistematização. As primeiras leituras foram realizadas durante o curso de especialização (1981), que me proporcionou encontros com autores críticos da época, na área da educação e da sociologia. Outras tantas, foram exigência de cada momento. Muitas dessas obras são resultado de teses desenvolvidas no exterior e nos primeiros cursos de pós-graduação no Brasil sobre a realidade da educação brasileira.

Otaiza Romanelli de Oliveira (1982), Bárbara Freitag (1986), Maria Luiza dos Santos Ribeiro (1982) e Miram Jorge Warde (1983), fizeram-me compreender a relação da educação com a organização e o desenvolvimento da sociedade brasileira. As diferentes formas de periodização mostraram as múltiplas possibilidades de análise e de enfoques e contribuíram para a formulação de uma visão diacrônica da educação no Brasil. Destaco, principalmente, a percepção sobre os movimentos que essa história desvela que, organizadas em uma linha de tempo, representei como uma figura de ondas, com altos e baixos. São os mesmos movimentos que Buffa e Nosella (1987), algum tempo depois, denominaram de “movimento pendular” da educação brasileira, oscilante entre avanços e retrocessos.

Paulo Freire, Antônio Joaquim Severino, Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Moacir Gadotti, Florestan Fernandes, entre outros, mostraram o caráter político e ideológico da educação. Conheci Paulo Freire em um evento organizado pelo Núcleo do CPERS, no início das mobilizações. A primeira leitura da Pedagogia do Oprimido provocou em mim um impacto. Mais tarde, junto com outras obras de Freire apontou caminhos para as minhas práticas.

Entre os livros²⁰ que me apresentaram a realidade da escola ou o outro lado da escola e da educação e reforçaram a consciência da minha ignorância política estão: Uma escola para o povo (NIDELCOFF, 1979), Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas (HARPER; CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985), A escola da vida. A vida na escola (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982), O golpe na educação (CUNHA; GOES, 1981).

A relação entre educação e política, entre a escola e as políticas educacionais, reforçou-se com o conceito de exclusão, formulado por Alceu Ferrari (1987). Ele apresenta o analfabetismo como produção de um processo de exclusão da e na escola fundamental, obscurecido por artifícios como as expressões – baixo rendimento, fracasso escolar, reprovação, recuperação, repetência e evasão que representam, de fato, a expulsão das crianças e dos jovens da escola (FREIRE, 1995, p. 58). O papel e a influência determinante das agências internacionais de desenvolvimento (USAID, FMI)²¹ na instauração dos regimes autoritários no Brasil e em outros países da América Latina, nos anos 60 e 70, e sobre as reformas educacionais fundamentadas no tecnicismo e na teoria do capital humano que dominaram o início da minha carreira, foram-me apresentadas por José de Oliveira Arapiraca (1982).

A dimensão social e humana da exclusão veio com As veias abertas da América Latina. (GALEANO, 2007), Agora e na hora da nossa morte: o massacre do menor no Brasil (LUPPI, 1981), Se me deixam falar - Domitila: depoimento de uma mineira boliviana (VIEZZER, 1982) e tantos outros.

A teorização sobre a concepção de Estado, as noções de público e privado, sistema educacional e política da educação, a relação Estado e sociedade foi uma necessidade decorrente de outras leituras e para a fundamentação e a interpretação das atividades que eu desenvolvia. Para isso li Norberto Bobbio (1990), Martin Carnoy (1987, 1988), Claus Offe (1990), Nicos Poulantzas (1980). Para compreender o processo de formação do povo brasileiro foram decisivos Darcy Ribeiro (1995) e Raymundo Faoro (1985).

No que se refere às tendências ou correntes pedagógicas, os anos 1970 registraram uma forte influência da sociologia da educação. As teorias crítico-

²⁰ Cito os títulos porque nesses casos têm mais significado para mim do que seus autores.

²¹ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional; Fundo Monetário Internacional.

reprodutivistas contribuíram para impulsionar, no Brasil, as críticas ao regime autoritário e à pedagogia tecnicista e alimentaram “as reflexões, as análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante” (SAVIANI, 1991, p. 71). Entretanto, as teorias crítico-reprodutivistas, que serviram para fazer a crítica e apontar os mecanismos de reprodução da sociedade, não ofereciam alternativas aos educadores para atuarem de modo crítico no campo pedagógico, pelo contrário, segundo essas teorias, seria impossível ao professor desenvolver uma prática com essa característica (Ibid., p. 72).

A necessidade de encontrar alternativas para a educação nacional provoca, nas décadas de 1970-1980, no Brasil, com origem nos primeiros cursos de pós-graduação, intensos debates em que se destacam as discussões entre Guiomar Namó de Mello (1982) e Paolo Nosella (1983) sobre a competência técnica e/ou o compromisso político dos professores. No desenrolar dos debates da década de 1980, “emerge como proposta contra-hegemônica a concepção pedagógica histórico-crítica. Nessa formulação a educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2005, p. 36). Essa teoria contribuiu para a superação da influência liberal e da influência crítico-reprodutivista na educação, sendo sucedida pela proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade (FUSARI, s/d, p. 23).

Passou-se, então, a acreditar “que a escola não é totalmente determinada pela estrutura e pela conjuntura social e também não tem o poder e a função de ser a propulsora principal e única da transformação da sociedade” (FUSARI, s/d, p. 23). Pode, a educação escolar, entretanto, contribuir para mudanças na sociedade porque “dentro de sua autonomia relativa e especificidade, deverá, através do currículo escolar, instrumentalizar o educando para perceber criticamente a realidade social e comprometer-se com a sua transformação” (Ibid., p. 24).

Assim, ainda de acordo com Saviani (2006), embora a concepção pedagógica produtivista seja hegemônica no país, propostas contra-hegemônicas como a pedagogia histórico-crítica e a concepção pedagógica libertadora de Paulo Freire, apresentada em Educação como Prática de Liberdade (1971) e na Pedagogia do Oprimido (1983), tiveram forte influência sobre os professores no “esforço em encontrar saídas para a questão pedagógica na base de uma

valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas” (SAVIANI, 1991, p. 77).

Entre 1979 e 1987, reuni estudos, militância e o trabalho na Secretaria Municipal de Educação de Pelotas. Dentre estas, como atividade formativa, destaco a militância sindical.

A primeira greve de que participei, ainda estudante, sem muito envolvimento nas discussões, foi em 1962: a greve nacional coordenada pela UNE, que reivindicava a participação dos estudantes nos Conselhos Universitários, na proporção de um terço. Já nas greves do magistério público estadual, entre 1979 e 1987, a minha participação foi num crescendo. Cada vez mais comprometida, passei de participante a representante da Escola Estadual Cassiano do Nascimento, no movimento local, depois a dirigente regional do Núcleo do Sindicato, chegando ao comando estadual de greve, propondo e tomando decisões, participando de reuniões e assembléias, visitando escolas e municípios, coordenando reuniões com pais, organizando eventos de formação. Essa militância marcou a minha carreira e a minha vida pessoal, pois a greve tem um caráter formador e “se impõe social e necessariamente como caminho de conhecimento político e de experiência política” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 40).

Nesse período, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, o CPERS, reorganizou-se e redefiniu seus objetivos. Cresceu com a adesão da maioria dos professores da rede estadual, ampliou a sua estrutura formal e o número de núcleos regionais. Para organizar a luta, foram criados, no CPERS, mecanismos e instâncias de discussão e de tomada de decisões a partir da base, que se tornaram exemplos de gestão participativa: iniciando nas escolas as propostas eram discutidas em assembléias municipais e regionais, nos conselhos dos núcleos e no Conselho Geral para, finalmente, as decisões serem tomadas em assembléias gerais.

Considero a participação atuante no sindicato (1979-1987) como a minha grande escola. O compromisso com a tomada de decisões exigia conhecimento, análise e reflexão dos assuntos em pauta. Essa aprendizagem na prática foi decisiva para a minha formação como cidadã e como professora, foi uma reeducação como disse Florestan Fernandes “[...] o educador está se reeducando em grande parte por sua ação militante, à medida que aceita a condição de assalariado, que proletariza

sua consciência, portanto seus modos de ação” (1989, p. 172). Sobre as greves dos professores, Paschoal Leme, um dos Pioneiros da Educação, em entrevista a Buffa e Nosella (1991), ressaltou a novidade e a importância de os educadores participarem da luta pelas transformações sociais, uma vez que “uma coisa que era inteiramente impossível de se conceber era uma greve das professoras primárias [...]. Hoje, nós estamos aqui, no Rio de Janeiro, com greve de professoras que não se conformam com a situação delas” (1991, p. 196).

Aprendi práticas democráticas de planejamento, coordenação e atuação em reuniões e assembléias e o respeito à palavra do outro e às decisões tomadas pela maioria. Aprendi a importância dos bastidores, dos corredores, das articulações paralelas, a necessidade e o exercício da negociação. Aprendi a valorizar as reuniões e as discussões políticas, a participação em encontros, seminários, conferências e assembléias e a experiência pessoal da incerteza, das muitas dúvidas ou de algumas certezas.

Desenvolvi atitudes como o exercício da crítica, o assumir posições publicamente, o não ter medo de tomar decisões polêmicas, entre outras. Tomei consciência da importância da política e das políticas e senti a necessidade de estudar mais para compreender e aperfeiçoar as práticas pedagógicas e a minha atuação no mundo. Essas aprendizagens marcam a minha atuação como professora universitária.

Nos anos 80, o sindicato se empenhou na formação dos professores. Os Encontros Estaduais de Educação, as conferências e os congressos nacionais organizados pela Confederação dos Professores do Brasil, hoje CNTE²², responderam à necessidade de estudos para desenvolver a militância e aprender praticando. Fundamentaram as discussões sobre políticas educacionais, as análises de conjuntura, as discussões e estudos sobre financiamento e gestão democrática e a luta pela participação na gestão, nas decisões do processo ensino-aprendizagem e no controle das políticas públicas. Essas discussões foram as bases das propostas para a Constituição de 1988 e para o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases.

Em 1981 e 1982, o CPERS desenvolveu uma campanha contra o pagamento de taxas nas escolas públicas, as denominadas “contribuições espontâneas” em nome dos CPMs. Foram criados Comitês em Defesa da Escola

²² Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Pública e Gratuita em várias cidades do estado. Eu, que, ao trabalhar no processo de matrículas na escola em 1980, insistira com uma mãe de aluno que não possuía os dez cruzeiros para a contribuição espontânea, perguntando: “não pode pagar nem cinco cruzeiros?”, me vi encaminhando denúncias e depondo na justiça contra direções de escolas que cobravam as taxas do CPM.

Essa campanha, ao lado de outras, pelo país afora, resultou na proibição da cobrança de taxas em escolas públicas na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de forma mais objetiva do que na Constituição Federal de 1988, que, de modo vago, estabelece a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (CF art. 206-IV e LDB art. 3º-IV). Na Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, o artigo 202, par. 3º, proíbe nas “escolas públicas a cobrança de taxas ou contribuição a qualquer título”.

Outra conquista desses movimentos foi a criação dos Conselhos Escolares e a eleição dos diretores de escola, como mecanismos de democratização da gestão, incluídos na Constituição Estadual e na Lei Orgânica Municipal de Pelotas.

O movimento dos professores não era isolado das lutas dos outros trabalhadores e comecei a me envolver, não só na luta pela volta da democracia no país, mas, também pelos direitos de outros trabalhadores. Os trabalhadores rodoviários, da indústria da alimentação, dos comerciários e do MST me ensinaram outras práticas, outras realidades, outras relações de trabalho, de organização da militância e de estratégias de luta.

Nesse período, fui convidada para integrar a Coordenação Pedagógica da Escola Estadual Cassiano do Nascimento. Como acontecia em outras escolas públicas, construindo nossa autonomia, fazíamos discussões político-pedagógicas, encaminhávamos diagnósticos para a elaboração do projeto político pedagógico e para a reorganização da escola, antecipando os preceitos legais.

Nesse contexto, legitimamente, implementamos na escola um processo de gestão colegiada: direção, coordenação pedagógica e orientação educacional discutiam projetos e problemas. Conteúdos curriculares e práticas pedagógicas eram debatidos pelos professores, em grupos por áreas de estudo, com reuniões semanais, incluídas no horário de trabalho de cada um. Não durou muito. Com a aposentadoria da diretora, foi indicada para a direção uma professora não

pertencente ao quadro da escola, que tornou inviável a manutenção da proposta. A minha situação ficou desconfortável e saí da escola, para enfrentar outro desafio. Em 1983 fui cedida para a Secretaria Municipal de Educação, para “fazer a cabeça de outros”, como disse, na ocasião, a diretora da escola criticando a minha atuação na escola.

As eleições estaduais e municipais, realizadas nos anos de 1976 e 1982 conduziram ao poder candidatos de oposição ao regime militar e trouxeram mudanças ao cenário educacional de alguns estados e municípios, inclusive de Pelotas. Políticas educacionais alternativas foram desenvolvidas com a participação de profissionais da educação para, com novas ideias, “neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino” (MOREIRA, 1995, p. 159). Estudo detalhado, sobre essas experiências no âmbito dos estados, foi realizado por Luiz Antônio Cunha (1991, p. 103) que as denominou “mudanças na periferia do Estado”.

Em Pelotas, em 1983, com a vitória do PMDB, a equipe de governo foi constituída, basicamente, por pessoas que tinham lutado contra a ditadura militar, muitas delas pertencentes aos quadros da UFPel e da UCPel, Na Secretaria Municipal de Educação, com expressiva participação de professores da Faculdade de Educação da UFPel e de professores estaduais e municipais, militantes do CPERS e do Sindicato dos Municipários, formou-se uma equipe para desenvolver nas escolas da rede municipal de ensino uma proposta de Educação Popular, “eram tempos em que a política nacional vivia um período de recuperação dos espaços democráticos, a educação assumia uma força transformadora acima de suas possibilidades” (GHIGGI; GONÇALVES, 2005, p. 168).

O contato com as realidades estadual e municipal deu continuidade à minha formação: a participação no CPERS ampliou meu conhecimento do conjunto do sistema estadual de ensino, suas possibilidades, dificuldades e contradições, assim como dos mecanismos da política educacional. A Secretaria Municipal de Educação de Pelotas (SME), de 1983 a 1985, foi uma segunda oportunidade de trabalhar na gestão municipal e representou um desafio em dois sentidos. Um desafio foi o de exercer uma função já experimentada com uma visão oposta de políticas, de educação e de sociedade; o outro foi, estando do outro lado, no exercício do poder, ser coerente com os princípios defendidos no movimento dos professores.

Na coordenação do grupo da SME que orientava os professores e as escolas da zona rural, entre as atividades desenvolvidas, uma desperta a atenção pela simplicidade e pelo que poderia ter representado para incentivar a participação da comunidade, se tivesse tido sequência. Trata-se da elaboração do calendário escolar das escolas da zona rural junto com a comunidade. Como se sabe, na zona rural, a comunidade escolar tem uma relação estreita com a escola. A escola, nas comunidades pequenas, é muitas vezes o salão de festas e o local de reuniões, tendo grande valor. Para incentivar a participação das famílias na gestão da escola, decidiu-se elaborar coletivamente o calendário letivo das escolas para o ano de 1985. Com esse objetivo, realizou-se, em cada escola, uma reunião entre os representantes da SME, os pais, a/s professora/as e os estudantes. As reuniões aconteceram em horário definido pela comunidade, respeitando o horário das aulas e do trabalho na terra – ao meio dia, antes ou depois da aula. O dia do início do ano letivo e a duração de 185 dias letivos já haviam sido estabelecidos pela SME, com a comunidade foram definidos os feriados e os sábados em que haveria aula. Qual foi a diferença?

Na região de colonização pomerana, a cultura da comunidade foi valorizada com a inclusão dos feriados da religião luterana, como, por exemplo, o segundo dia de Páscoa (os dias santos católicos e feriados oficiais foram mantidos). Como disseram os pais, as crianças não precisariam mais faltar às aulas nesses feriados. A definição coletiva e o conhecimento antecipado dos sábados em que haveria aula (cópias do calendário foram distribuídas para cada família) permitiria, também, a marcação de casamentos e batizados nos sábados sem aula. Este foi um procedimento simples e viável que, ao mesmo tempo em que dividia o poder de decisão e respeitava a cultura religiosa da comunidade, evitava as faltas das crianças às aulas.

Na avaliação das experiências alternativas de gestão do período pós-ditadura militar, Cunha (1991) aponta, entre outras, duas questões que se aplicam ao caso de Pelotas: o fato de as mudanças não começarem por baixo, pois foram propostas pelas administrações municipais ou estaduais, e a falta de continuidade, uma vez que essas políticas educacionais “foram objeto de demolição pelas administrações posteriores, interessadas em imprimir sua própria marca ou em demolir o que havia sido feito” (CUNHA, 1991, p. 477).

O acúmulo e a diversidade de experiências resultaram, para minha formação, em conhecimentos e práticas que se revelam tanto no tratamento dos conteúdos das disciplinas quanto nas estratégias que desenvolvo em sala de aula e em reuniões pois:

[...] os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes de representações e de orientações da atividade educativa [...] elas fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão, e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF; LESARD; LAHAYE, 1991, p. 219).

Além disso:

[...] o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente. [...] os saberes profissionais dos professores [são] plurais mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira (TARDIF, 2002, p. 102).

As experiências e o conhecimento se acumulando, senti necessidade de discutir e estudar mais. Em 1987, em meio a uma greve do magistério estadual, iniciei o curso de Mestrado na Faculdade de Educação da UFRGS, na área de Política e Planejamento Educacional. Iniciou-se, então, uma outra etapa da minha formação pelos estudos acadêmicos, que vai se complementar com as atividades docentes que passo a exercer na Universidade Federal de Pelotas, a partir de 1988.

Continuei aprendendo em outros e diferentes encontros, nessa segunda etapa (ou seria a terceira?) da minha carreira, pois “há um tempo reservado para novos encontros ou novas visitas (ao lado dos re-encontros e das re-visitas) com os quais vamos mais e mais nos tornando ‘íntimos’ da realidade” (FREIRE, 1978, p. 57).

Em 1988, finda a minha gestão como diretora do 24º Núcleo do CPERS e aposentada no magistério estadual, iniciei minha carreira como professora universitária na Faculdade de Educação da UFPel, desta vez, na área de políticas educacionais, com os saberes resultantes do comprometimento com a educação e o conhecimento construído no conjunto das atividades e dos estudos desenvolvidos até então.

Do ponto de vista da formação continuada, enfrentei uma mudança de

perspectiva: formalmente passei de professora que precisava qualificar-se à situação de formadora²³, o que não interrompeu o processo da minha formação, pois “o educador educa os outros, mas ele também é educado. No processo de educar, ele se educa, se reeduca” (FERNANDES, 1989, p. 172). Minha formação continua acontecendo na docência, nas pesquisas, na participação em eventos acadêmicos, em projetos de formação continuada (extensão), em reuniões. A convivência com os estudantes, com os professores e gestores das escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, de Educação de Jovens e Adultos atualizou (e ainda atualiza) o meu conhecimento sobre a educação básica. O foco dessas ações tem sido as políticas educacionais, a discussão da legislação e a gestão democrática da escola: a ação das equipes diretivas e dos conselhos escolares, o projeto político-pedagógico das escolas.

A docência na universidade levou-me a outros encontros e a outros espaços de formação como a participação das duas últimas Conferências Brasileiras de Educação (CBE)²⁴, reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e outros eventos de natureza científica. Continuei a militância no movimento sindical, fiz parte da diretoria da Associação de Docentes, a ADUFPEl, compondo o Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE) do ANDES-Sindicato Nacional, participei, em Brasília, das atividades e das discussões do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB para a formulação de propostas para a nova lei, acompanhando as disputas legislativas que resultaram na atual LDB, e das discussões para o Plano Nacional de Educação, nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs).

A história da educação brasileira testemunhou grandes debates. As disputas para a elaboração da LDB foram o palco do quinto debate já anunciado por Buffa e Nosella (1991, p. 174), que afirmaram “o debate está novamente emergindo. É o reaparecer da mesma grande luta histórica dos educadores [...]”. que, como os anteriores, provocou disputas acirradas pela definição de um projeto educacional brasileiro para a nova LDB e, posteriormente, para o Plano Nacional de Educação. Nos dois casos os projetos propostos pela sociedade, principalmente pelos

²³ Esta expressão é empregada para referir-se a professores que exercem a docência em cursos de formação de professores: BRASIL, MEC/INEP 2002; BRASIL, MEC/INEP 2006.

²⁴ A 5ª e a 6ª CBEs.

movimentos dos educadores através do Fórum Nacional em Defesa da Educação, foram derrotados, embora tenham exercido alguma influência sobre os textos aprovados.

Antes deste, outros quatro debates aconteceram, durante o século XX, e mostram o quanto a educação tem sido objeto de disputas políticas e ideológicas. Na análise de Ester Buffa e Paolo Nosella (1991) esses momentos foram: o primeiro, o Grande Debate entre conservadores e liberais, de 1920 a 1935. Foi quando o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova propôs “uma modernização da administração, dos conteúdos e dos métodos escolares, no esteio de um processo de modernização geral da sociedade brasileira” (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 59). O segundo momento, o Debate Reprimido, de 1935 a 1945, durante o Governo Vargas e o Estado Novo, caracterizou-se pela centralização e pelo autoritarismo e o debate educacional perdeu o vigor político e tornou-se “politicamente desidratado, despojado das aspirações sociais progressistas” (Ibid., p. 96). O terceiro momento, a Volta do Debate, aconteceu entre 1946 e 1964 e girou em torno da elaboração da primeira lei de Diretrizes e Bases para a Educação. A partir de 1948, a disputa “centrada na questão da escola pública contra os interesses da iniciativa particular, [tomou] a forma de uma ampla Campanha em defesa da Escola Pública” (Ibid., p. 116). No quarto momento: o Debate Novamente Reprimido, de 1964 a 1984, durante a Ditadura Militar, “o debate educacional refluíu às catacumbas, à hibernação, e o Estado desencadeou um outro debate, naturalmente **inscrito no governo**” (Ibid., p. 143, grifos dos autores). A história mostra o quanto os regimes de exceção tolhem o debate educacional e qualquer participação da sociedade.

As lutas históricas dos educadores, que, “com altos e baixos, perseguem sempre o mesmo objetivo: uma educação de qualidade para todos” (Ibid., p. 174), continuam e a inquietação é ainda uma realidade, pois:

[...] muitos educadores se perguntam, a essa altura, se esse movimento pendular do debate educacional não terá fim, permanecendo indefinidamente nesse vaivém sem sentido, ou se, um dia, chegaremos a um resultado realmente importante, que é a organização de um sistema educacional equilibrado, estável, e democrático, inserido numa sociedade economicamente mais justa (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 175).

Entre 1994 e 2000, representei a Faculdade de Educação no Conselho Municipal de Educação de Pelotas (CME). Teve, então, sequência a minha

aproximação com a educação municipal, associada agora à possibilidade de exercitar na prática, o que eu propunha na teoria: a democratização da gestão pública pela participação da comunidade em conselhos. Revelou-se esta uma tarefa difícil. As tentativas feitas pelo CME de contribuir com a administração municipal apresentando, a cada prefeito que assumia, um documento com uma avaliação da educação municipal e sugestões de políticas prioritárias, tiveram sempre pouca acolhida. Por outro lado, o Conselho atuou com eficácia junto à Câmara de Vereadores, tanto nas discussões gerais sobre a educação no município, quanto na elaboração das Leis Municipais que criaram o Conselho do FUNDEF (hoje FUNDEB)²⁵ e os Conselhos Escolares. Junto às escolas, o CME contribuiu com a orientação para a criação dos Conselhos Escolares.

Pela Faculdade de Educação, organizei e participei de encontros de formação de diretores e vice-diretores ou de equipes diretivas de escolas públicas (cursos de extensão em 1995, cursos de especialização em 2004 e 2006, e 2008) que tiveram como objetivo o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas. Também participei, como colaboradora, na organização ou, como palestrante, em diversos eventos em escolas e municípios, abordando os temas da gestão democrática e do projeto político pedagógico da escola.

Uma das aprendizagens resultantes dessas atividades de formação continuada diz respeito à relação entre as atividades de formação e as práticas de professores e gestores. Tem sido possível acompanhar, através de encontros, relatos e de pesquisas de alunas do curso de pedagogia, que poucas são as mudanças provocadas nas práticas dos gestores que frequentaram esses cursos. Da mesma forma, quando retorno às escolas para alguma atividade, não encontro registros, nem memórias, de seminários e palestras dos quais participei anteriormente, na mesma escola. Coordenando e atuando em atividades de formação continuada com professores de escolas de educação básica, formo-me no e com o contexto das escolas.

Como docente do ensino superior, junto com a prática, também participo de eventos científicos, de cursos, seminários, palestras. São oportunidades de conhecer pesquisadores, autores, discutir teorias e expor ideias e acumular

²⁵ Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica.

conhecimentos que resultam em teorizações, mudança ou aprofundamento de conceitos nas aulas e nas pesquisas.

Entre os eventos de que participei, um destaque é necessário, porque inspirador dos Encontros sobre o Poder Escolar: os seis Seminários de Reestruturação Curricular organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto Alegre, entre os anos 1994 e 1999. Direcionados aos professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre, e abertos aos demais professores, proporcionavam aos participantes o contato com pesquisadores e autores de todos os continentes. Esses seminários despertaram em alguns de nós, que deles participávamos, o desejo de organizar um evento semelhante para que um maior número de professores da Região Sul do estado também tivessem uma oportunidade de conhecer e discutir novas ideias e experiências, e, no CME, começamos a pensar na organização de um evento na região.

O CME de Pelotas, composto por representantes de várias entidades: a SME, a 5ª CRE, o 24º Núcleo do CPERS, as duas universidades: a UFPel e a UCPel, o Sindicato dos Municipários, a UPACAB (União Pelotense das Associações Comunitárias e Associações de Bairros), a Associação dos Professores do Colégio Pelotense²⁶, foi o espaço propício para que, inspirados nos Seminários de Reestruturação Curricular da SMEC de Porto Alegre, começássemos a sonhar, coletivamente, em promover evento em Pelotas. O objetivo era oferecer aos professores das escolas da região, que enfrentavam dificuldades em se deslocar para Porto Alegre, uma oportunidade de formação continuada pelo contato com as teorias sociais e educacionais e, também, pela troca de experiências. A proposta foi tomando corpo e gestou o que hoje é o Encontro sobre o Poder Escolar.

Desde o ano 2001, esta tem sido, ao lado da docência, a principal atividade à qual dedico meu tempo, meus esforços e sonhos. A repercussão do evento entre os profissionais da educação provoca reflexões e preocupações no sentido de interpretar o que, realmente, os Encontros representam. Penso ter chegado a hora de fazer essa análise considerando que os Encontros, como as práticas escolares, necessitam de “uma teoria para melhor compreendê-los”, uma teoria “como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido” (CUNHA, 2007, p. 127).

²⁶ Atualmente, o CME de Pelotas tem outra composição.

Como Freire, ao escrever a *Pedagogia da Esperança*, afirma que

[...] lembrar momentos de minha experiência que, necessariamente, não importa o tempo em que se deram, se constituíram como fontes de minhas reflexões teóricas, ao escrever a **Pedagogia do oprimido** e continuariam hoje ao repensá-la (FREIRE, 1992, p. 10, grifo do autor).

Eu, igualmente, ao fazer esta reflexão, constato o quanto um pouco de cada vivência que tive está presente no que sou e no que faço agora. A minha educação “se re-faz constantemente na práxis [pois] para ser, tem que estar sendo” (Id., 1983, p. 84).

Acredito, como Paulo Freire, que nos constituímos sujeitos e professores na experiência, na vivência. Penso ser este o momento de tomar distância e refletir a respeito dos Encontros sobre o Poder Escolar, olhando-os criticamente, pois, teorizar sobre eles é uma questão de responsabilidade e de compromisso com todos aqueles que nele se envolvem de uma forma ou de outra e para desvelar como os os Encontros sobre o Poder Escolar repercutem na formação daqueles que participam e apresentam experiências suas experiências. Para iniciar, descrevo, a seguir, os Encontros sobre o Poder Escolar.

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano



Re-conhecer o contexto:
os Encontros sobre
o Poder Escolar

2



2 RE-CONHECER O CONTEXTO: OS ENCONTROS SOBRE O PODER ESCOLAR

Os Encontros sobre o Poder Escolar são um projeto interinstitucional²⁷ para a formação de profissionais da educação. Realizam-se em Pelotas, Rio Grande do Sul, desde 2001, e reúnem, principalmente, professores da Região Sul do estado. Esse projeto consolidou-se como espaço de encontros: encontro entre as pessoas, destas com os saberes produzidos pela experiência e com o conhecimento acadêmico, contribuindo para o pensar das práticas escolares “à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje” (FREIRE, 1997a, p. 104). A descrição aqui apresentada busca, a partir da história dos Encontros, mostrar as suas potencialidades para alcançar as dimensões da concepção freiriana de formação permanente: a reflexão crítica, o diálogo e o trabalho coletivo.

O título do evento - Encontro sobre o Poder Escolar - foi inspirado em João Monlevade e Maria Abádia da Silva, que afirmaram “a democratização da sociedade e da escola exigem outro enfoque, o da construção dos processos decisórios que lentamente estão constituindo um novo poder, **o poder escolar**” (2000, contracapa, grifo dos autores). Tal título revela uma concepção de formação fundamentada no encontro e no empoderamento (*empowerment*) das escolas e da comunidade escolar. *Empowerment* no sentido freiriano do desenvolvimento da capacidade crítica e das potencialidades criativas que podem levar à conquista da liberdade e da autoridade para atuar criticamente na transformação da educação e da sociedade,

²⁷ O Encontro é organizado e promovido por sete instituições: a Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Católica de Pelotas, a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas, a 5ª Coordenadoria Regional de Educação, Instituto Federal Sul-rio-grandense, o Conselho Municipal de Educação de Pelotas e o 24º Núcleo do CPERS-Sindicato.

que implica “tensão permanente entre autoridade e responsabilidade” e em direcionamento, determinação, disciplina (SHOR; FREIRE 1987, p. 67).

A opção por caracterizar o evento pelo termo Encontro e não por outras denominações possíveis, como congresso, seminário, entre outros, resultou de discussões na comissão organizadora e revela o que o evento se propõe a ser um espaço/tempo em que os profissionais da educação se encontrem, ensinem e aprendam; que, no convívio, compartilhem experiências, angústias e sucessos. A vida é feita de encontros com amigos, com militantes, com colegas, com educandos, com livros, com a natureza. Encontros que se repetem, encontros que são únicos, sistemáticos ou não, que vão fazendo, pelos diálogos que proporcionam, com que se conheça melhor o mundo e a realidade que nos cerca, e contribuem para, com outros, tomar decisões, reconhecer e reconhecer-se, construir relações. Os encontros fazem parte da vida. Na concepção de Paulo Freire (1979, p. 83) encontros e diálogo se complementam, ou melhor,

[o] diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

Os Encontros sobre o Poder Escolar se fundamentam em três pressupostos: o primeiro, de que os professores, na sua prática pedagógica, produzem saberes, os saberes da experiência (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2000); o segundo, de que os professores aprendem na troca de experiências, no encontro, na discussão coletiva, no trabalho colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 2000); e o terceiro, de que o exercício da reflexão crítica sobre a prática é importante, sendo “uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando *blábláblá* e a prática, ativismo” (FREIRE, 1997, p. 24).

Os objetivos dos Encontros são: contribuir para a valorização dos profissionais da educação ao dar vez e voz aos seus saberes e fazeres; trazer à luz as potencialidades criativas dos professores que, no dia a dia, compõem os cenários escolares em meio às dificuldades que permeiam a prática docente; reunir universidade e escolas de educação básica aproximando o saber acadêmico e os saberes da experiência num movimento em direção à qualificação da educação básica e do ensino universitário.

Participar dos Encontros é uma atitude incorporada à rotina de formação de muitos profissionais da educação, seja como ouvintes, seja apresentando suas experiências pedagógicas. Os dados da inscrição dos participantes no 10º Encontro mostram que 64% dos inscritos já haviam participado de Encontros anteriores, 5,5% estiveram em todos os Encontros e 30,5% participavam pela primeira vez. Entre os duzentos e dezenove professores que compuseram as Mesas de Apresentação de Experiências, em 2010, dezenove professores apresentavam suas experiências pelo quarto ano e uma das professoras, pela sétima vez.

No contexto regional, a repercussão dos Encontros se revela, seja pela iniciativa dos próprios professores ou das escolas que se organizam para participar, seja pela ação de Secretarias Municipais de Educação, que incluem os Encontros sobre o Poder Escolar nas suas políticas de formação. Para isso promoveram, através de financiamento e/ou transporte, a participação dos docentes de suas redes de ensino em várias edições do evento. A Secretaria Municipal de Educação de Pelotas inscreveu duzentos professores por Encontro, entre os anos de 2001 e 2008. Outros municípios inscreveram todos os professores das escolas municipais. Esse foi o caso de Capão do Leão, nos anos 2006, 2007 e 2008, Morro Redondo, de 2006 a 2010, Cerrito, em 2009 e 2010 e Turuçu, em 2010.

Historicamente, o número de participantes e de experiências inscritas cresceu rapidamente (Tabela 1) e resultou no estabelecimento de um limite do número de inscrições, determinado pelas condições de espaço, e na organização de um comitê científico para a análise e seleção das experiências. Mesmo assim, muitos professores deixam de participar dos Encontros por não conseguirem liberação de suas atividades nas escolas.

Tabela 1 - Número de participantes e de experiências apresentadas nos Encontros sobre o Poder Escolar: 2001-2010.

Encontro	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Participantes ¹	1200	1400	1300	1800	1541	1458	1700	1646	1652	1545
Experiências inscritas ²	-	-	-	-	112	138	198	212	230	202
Experiências apresentadas ³	28	35	79	110	112	138	157	159	155	150

Fontes: 1. Listagens de participantes / 2. Dados disponíveis a partir de 2005 quando as inscrições passaram a ser feitas pela internet / 3. Programas dos Encontros.

Esta história de dez anos, ainda em construção, aponta para a relevância dos Encontros sobre o Poder Escolar no contexto educacional e na formação de professores da região. Acreditamos que essa acolhida é consequência da sua proposta, seu formato e sua continuidade.

2.1 Dez Encontros – Dez histórias

A organização dos Encontros acontece de forma participativa. Uma comissão, composta por representantes das instituições promotoras e por colegas colaboradoras²⁸, planeja e organiza os encontros. As sugestões de temas, de nomes de conferencistas e as críticas feitas nas avaliações do Encontro anterior contam para o planejamento de cada novo Encontro. São, igualmente, contemplados temas emergentes na área da educação, dentre eles, o ensino fundamental de nove anos, a inclusão de conteúdos da cultura e da história de afro-descendentes no currículo, as relações professor/aluno (indisciplina, violência, *bullying*). Também são abordados temas gerais que contribuem para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e para a compreensão dos fenômenos educacionais, sociais e políticos que influem sobre a educação escolar.

O evento está organizado em atividades que reúnem todos os participantes para escutar e debater com professores e pesquisadores nacionais e estrangeiros em conferências, painéis, mesas redondas, e em Mesas de Apresentação de Experiências, nas quais os participantes se dividem optando pelos temas que mais lhes interessam. Estas Mesas são organizadas por eixos temáticos, definidos a partir das experiências e pesquisas inscritas. Os focos mais comuns são: práticas pedagógicas em educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio, nas áreas da matemática, educação física, alfabetização, literatura, educação ambiental, inclusão, valores humanos e, em menor número, práticas de gestão. A cada ano são diferentes as áreas e temas que predominam, por isso, temas que interessariam a uma parte dos participantes podem ficar ausentes do programa, ou estar presentes em um ano e em outro, não. As avaliações de ambas as categorias – ouvintes e apresentadores de experiências – permitem afirmar que, nesses encontros, os

²⁸ Professoras que já participaram da comissão como representantes das instituições promotoras do Encontro e que por diferentes motivos deixaram de institucionalmente exercer esta função, mas decidiram continuar contribuindo como colaboradoras.

professores desenvolvem um processo de reflexão e reconstrução da prática que resulta em aprendizagens e em novas práticas.

A programação de cada Encontro segue um fio condutor, principalmente no que diz respeito às conferências e painéis. Novas atividades e novos personagens vêm sendo incluídos, no decorrer do tempo, como se pode acompanhar na caracterização de cada Encontro.

O planejamento dos Encontros é orientado por frases-tema que dão título ao evento, sintetizam o foco central e pretendem provocar os participantes à reflexão. O 1º e o 2º Encontros centraram a discussão na escola e tiveram como título, respectivamente, “A escola também é poder — escolhe, rompe, decide e estimula” e “A escola como possibilidade de ousadia, rompimento, coragem e reinvenção”²⁹. Foram discutidos temas como a construção de uma escola democrática e inclusiva: a escola frente à conjuntura, a democratização da gestão, a relação da escola com os estudantes, as práticas curriculares, a avaliação da aprendizagem e a reprovação. Foi enfatizada a capacidade de a escola, na construção de sua autonomia, enfrentar os seus problemas sem, entretanto, deixar de considerar as condições adversas e os compromissos dos sistemas de ensino.

A ausência, entre os professores da educação básica, de uma cultura de apresentar e discutir publicamente suas práticas, levou a que, nos dois primeiros encontros, os professores, cujas práticas e projetos de sala de aula eram reconhecidos por supervisores da 5ª CRE, ou da SME, ou por professores da Faculdade de Educação que trabalhavam com grupos de professores e de escolas, fossem convidados a participar das Mesas de Apresentação de Experiências. Essas mesas contaram também com relatos de pesquisas de professores do ensino superior e de grupos acadêmicos. Fullan e Hargreaves (2002, p. 75) interpretam a dificuldade de os professores discutirem suas experiências bem sucedidas como “medo de serem julgados orgulhosos, arautos de seus feitos”, ou como forma de não perderem a autoria e o crédito ou, ainda, para não serem considerados incompetentes. Acompanhando as sucessivas realizações dos Encontros, penso que esses argumentos têm sentido e acrescentaria um outro: os professores não reconhecem os saberes que produzem, pois é comum ouvir-se ou ler-se nas

²⁹ Fontes: João Monlevade; Maria Abádia da Silva (2000) e Célia Maria Maciel (2002), respectivamente.

avaliações dos participantes “isso eu também faço, então posso apresentar”.

Os efeitos das Mesas de Apresentação de Experiências se fizeram sentir na inscrição para apresentação de experiências no 3º Encontro. A partir desse Encontro, as experiências de projetos e práticas pedagógicas e de gestão passaram a ser inscritas por seus autores, dispensando a necessidade de convites e sinalizando uma mudança na postura dos professores, que, ao se reconhecerem autores e produtores de saberes, sentem-se autorizados a torná-los públicos.

A participação dos professores de ensino superior da região intensificou-se com a introdução da figura de um debatedor em cada Mesa de Apresentação. A partir da leitura antecipada dos resumos, eles contribuem para a discussão das experiências fazendo comentários, análises críticas e sugerindo referencial teórico para o aprimoramento da experiência.

No 4º Encontro, pela primeira vez, os resumos das experiências e os textos dos palestrantes foram publicados sob a forma de anais³⁰, outro tipo de divulgação que permite acesso às práticas e teorias pedagógicas abordadas. No 6º Encontro um comitê científico passou a analisar a pertinência e a adequação dos trabalhos aos critérios propostos para a apresentação: ser projeto ou prática desenvolvida em escolas de educação básica e apresentar objetivos, descrição e resultados.

Os temas do 3º ao 6º Encontro pretenderam ser instigadores de reflexão sobre a docência e a sala de aula: “Sala de aula onde o nada acontece tudo”, “repetir para acertar é ação de nossa vida diária”, “na sala de aula o ‘que fazer’ é não medir horizontes”, “a escola inquieta arrisca vôos e inventa”³¹, na sequência. No 6º Encontro, foi aberta a possibilidade de inscrição também de pesquisas acadêmicas com a exigência de que tivessem a escola e as práticas escolares como objeto.

As discussões do 7º Encontro centraram-se nos profissionais da educação com base no tema “Profissão Professor: as maneiras de ser nas maneiras de ensinar”³². Diferentes enfoques relacionados à profissão docente foram discutidos: as questões políticas, a construção da identidade docente, os saberes e a

³⁰ No 5º Encontro começaram a ser publicados, nos anais, textos dos conferencistas e palestrantes.

³¹ As frases que serviram de tema para o 3º, 4º, 5º e 6º Encontro foram inspiradas em textos escritos por Célia Maria Maciel especialmente para os eventos e publicados nos Anais de cada Encontro (2003, 2004, 2005, 2006).

³² Inspirado em Antônio Nóvoa, 2004, p. 39.

complexidade da docência.

A história dos Encontros aponta para uma preocupação em compor um quadro diversificado de temas e com a introdução de novas atividades. A partir de 2007, realiza-se um Fórum para avaliação e discussão da proposta dos próprios Encontros sobre o Poder Escolar, na busca de avançar para uma prática democrática e proporcionar maior dinamismo à participação de todos os envolvidos no seu planejamento.

O 8º Encontro levou ao palco novos atores – os estudantes. Ouvindo Milton Nascimento, provocou-se “[...] há que se cuidar do broto pra que a vida nos dê flor e fruto”³³, focando o olhar nos jovens. As reflexões desenvolveram-se em torno de diferentes elementos da trajetória escolar dos estudantes em todos os níveis e modalidades da Educação Básica. Essa centralidade, com base na premissa de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1997, p. 33), resultou na necessidade de fazer deles, também, protagonistas do Encontro.

Atividades que antecederam o Encontro, com a coordenação de professores de escolas públicas de ensino fundamental, ouviram grupos de estudantes deste nível de ensino com a convicção de que “é **escutando** que aprendemos [os professores] a **falar com eles** [pois] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com ele**” (FREIRE, 1997, p. 127, grifos do autor). As opiniões dos alunos sobre a escola e o processo ensino-aprendizagem foram apresentadas por eles em um painel - *A Voz dos Estudantes*³⁴, que se repetiu no 9º e no 10º Encontros.

Ainda que estudos e pesquisas sobre alunos sejam frequentes (CHARLOT, 2005; DUBET, 2003; AQUINO, 1998) e representem um conhecimento necessário para a compreensão da educação escolar e para o planejamento das políticas estatais, dos projetos de escola e das práticas de sala de aula, os alunos não compõem as temáticas dos programas e políticas de formação de professores. Paulo Freire insiste (1987, 1997) na importância de escutar os estudantes, seja para os docentes, seja para os gestores que formulam e/ou implementam as políticas educacionais.

Também, no 8º Encontro, teve início o projeto Redes de Poder, uma atividade que reúne, periódica e sistematicamente, um grupo de professores de

³³ Coração de Estudante: Letra, Milton Nascimento; Música, Wagner Tiso.

³⁴ Essa atividade está descrita no item 2.2.2.

educação infantil, ensino fundamental e médio, de escolas públicas, que apresentaram experiências nos Encontros sobre o Poder Escolar. A partir de uma análise reflexiva e continuada sobre as próprias práticas, “está sendo tecida uma rede onde são ampliados os espaços e fortalecidos os diálogos e interações, em um outro contexto de formação e autoformação” (SILVEIRA; VIEIRA, 2009, p. 11).

O 9º Encontro, “Não me corte em fatias/ Ninguém consegue abraçar um pedaço”, focou as complexas relações entre o uno e o múltiplo pondo em evidência a idéia da tecitura do todo através das múltiplas facetas e atividades da docência. As conferências e painéis abordaram temas como relações sociais e o convívio das gerações na escola, o papel dos estudantes, a constituição da profissionalidade e as políticas educacionais. Embora os Encontros possam ser considerados um grande espaço onde se fazem ouvir as vozes de professores, foi organizada uma Mesa Especial – *A Voz de Professores* - protagonizada pelos professores que participavam do Grupo Redes de Poder e que, também, já tinham apresentado suas práticas em discussão nos Encontros. As vozes desses professores privilegiaram a discussão sobre formação e autoformação e puseram em evidência a escola como espaço inicial para a construção de redes de poder em que seus sujeitos vão tecendo o pensar e o fazer docente e discente, considerando as interligações e interdependências que unem os fios desta rede.

Um clima de comemoração pelos dez anos dos Encontros sobre o Poder Escola caracterizou o 10º Encontro. A frase escolhida como tema foi “vai valer a pena ter amanhecido”, pois acreditamos, como o cantor (Ivan Lins), que os Encontros valem a pena porque têm alcançado seus objetivos, assim como vale a pena o esforço formativo dos profissionais da educação que deles participam. Nesse ano foram desenvolvidas discussões sobre a profissão docente, o ensino e as relações da escola com a comunidade escolar e com a sociedade.

Atividades festivas foram programadas, entre elas, uma Exposição Retrospectiva de todos os Encontros realizados. A exposição, organizada por uma comissão multidisciplinar de professores da UFPel e da UCPel, teve como objetivo provocar a reflexão sobre o processo de construção de saberes e chamar a atenção para a importância da preservação da memória, pois “guardar uma coisa é olhá-la/ fitá-la, mirá-la por admirá-la/ isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado/ estar acordado por ela/ estar por ela ou ser por ela” (CÍCERO, 2006, p. 11). Nesse ano,

iniciou-se uma nova etapa nos Encontros sobre o Poder Escolar, com a ampliação das atividades e da abrangência dos encontros. Dois eventos antecederam o 10º Encontro: o Encontrininho de Estudantes e o Encontro de Pais. Dessa forma, foi aberta a possibilidade para a inclusão de um maior número de escolas e de mais vozes serem ouvidas. Os resultados das discussões foram apresentados aos participantes do Encontro em duas Mesas Redondas - *A Voz dos Pais* e *A Voz dos Estudantes*.

A participação dos pais, talvez melhor fosse dizer das famílias ou das mães, considerada importante para o desenvolvimento da aprendizagem, tem sido analisada e proposta por teóricos e pelas escolas sob dois enfoques. O primeiro defende a participação dos pais na gestão da escola, em colegiados, como conselhos escolares e conselhos de classe (PARO, 2001). O segundo compromete as famílias com o processo de aprendizagem e lhes atribui a responsabilidade por acompanhar os estudos dos filhos e incentivá-los a quererem aprender. O primeiro, embora em pauta há mais de três décadas, enfrenta os condicionantes autoritários e centralizadores que historicamente caracterizam a gestão da educação. O segundo é constantemente demandado por professores e gestores nas escolas.

Os Encontros sobre o Poder Escolar, considerando ser a docência “uma atividade complexa [que] exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática” e requer “esforços intencionais de ruptura paradigmática” (CUNHA, 2007, p. 127), propõem metodologias diversas para a formação continuada: grupos de estudo, atividades nas escolas, envolvimento da comunidade escolar, que culminam em um evento de grandes proporções. Os Encontros pretendem mostrar que as mudanças nas práticas pedagógicas, entendidas de forma ampla, na sala de aula, na gestão da escola e na gestão dos sistemas, pressupõem ruptura, intencionalidade, estudo, reflexão e ambiente institucional.

Os professores aprendem com os colegas em diferentes situações. No dia a dia da escola, no planejamento coletivo e na preparação de projetos pedagógicos, os professores iniciantes na convivência com os professores mais experientes. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), nessas situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes de experiência para transmiti-los. Nesse sentido, o docente é não apenas um agente da prática, mas também um formador,

O papel do(a)s professore(a)s na transmissão de saberes a seus pares, não se dá apenas no quadro formal das tarefas de animação de grupos. Cotidianamente, os professores partilham uns com os outros seus saberes através dos materiais, dos **macetes**, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc. Eles trocam entre si informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 230, grifo dos autores).

Essas partilhas acontecem também em ocasiões de colaboração “as jornadas pedagógicas, assim como os congressos realizados no quadro das diversas associações profissionais são mencionados pelos professores como sendo também lugares privilegiados de trocas” (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 231). Considere-se também que a reflexão coletiva desencadeia uma experiência de reflexão pessoal, individual, que faz do professor o sujeito da sua prática.

Se, nos Encontros, os professores resgatam e valorizam suas práticas produzindo novos saberes, a relação entre essa participação de professores e funcionários com as ações cotidianas nas escolas parece ser, ainda, eventual e estar circunscrita a ações individuais. De acordo com o que afirmam os participantes, nas escolas acontecem referências constantes e comentários informais sobre o que acontece nos Encontros sem, entretanto, resultarem em ações coletivas. Em poucas escolas são feitos relatos em reuniões que, no geral, não resultam em ações organizadas.

2.2 Escutar para dialogar: as vozes da escola nos Encontros

A escola é polifônica. A escola é sonora. Identifica-se uma escola não só pelo estilo arquitetônico, mas pelos sons que se ouvem mesmo a distância, porém, nem sempre essas vozes dialogam.

“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” diz Freire (1997, p. 152), entretanto, mesmo sendo um lugar de muitas vozes, existem dificuldades para que escolas e professores dialoguem com estudantes e pais. Como consequência de uma reflexão sobre a importância do diálogo entre os integrantes da comunidade escolar, foram criadas, no mesmo espaço onde acontecem as conferências, oportunidades para que essas vozes se fizessem ouvir nos Encontros. Subiram ao palco para dizer a sua palavra em mesas redondas, inicialmente, os professores (A

Voz dos Professores) e os estudantes (*A Voz dos Estudantes*) e, no Encontro seguinte, por sugestão de alguns participantes, os pais (*A Voz dos Pais*).

No caso dos professores, a intenção foi criar mais um espaço de valorização e formação entre os pares. No caso de estudantes e pais (familiares) pensou-se ser esta uma estratégia para que, de um lado, estes dois grupos se sentissem fortalecidos para falar e, por outro, para que os profissionais da educação pudessem compreender a importância de escutá-los.

Para concretizar o plano de fazer ouvir as “Vozes”, foi necessária uma preparação e uma organização prévias que envolveram professores, escolas e instituições.

2.2.1 A Voz de Professores – palavras de esperança

A primeira Mesa Redonda, *A Voz de Professores*³⁵, aconteceu no 9º Encontro com a participação de professores que participam do subprojeto Redes de Poder, que vem descrito no item 2.4, que se repetiu no 10º Encontro. Nesta descrição, detalho a organização da atividade *A Voz de Professores* como aconteceu no 10º Encontro, porque os professores que participaram são autores de textos que estão entre os documentos utilizados nesta investigação.

Durante esse período de 10 anos de Encontros, como já foi dito, muitos profissionais da educação apresentaram e discutiram suas práticas pedagógicas várias vezes, Por este motivo, julgou-se importante ouvir esses professores sobre a repercussão dessa participação em seu trabalho e formação.

Um levantamento, realizado no processo de organização do 10º Encontro, nos programas das Mesas de Apresentação de Experiências dos Encontros anteriores, identificou quarenta e três professores que haviam apresentado experiências em três Encontros ou mais. Desses, quatorze (treze professoras e um professor) aceitaram o convite para participar da atividade *A Voz de Professores*, no 10º Encontro. Organizados em grupos, abordaram, em três mesas simultâneas, a relação entre a participação nas Mesas de Apresentação de Experiências e a sua prática pedagógica, a partir de três eixos que emergiram da discussão em reuniões

³⁵ Os componentes das Mesas “A Voz de Professores” são professores que apresentam experiências.

preparatórias e deram título às Mesas Especiais:

A **Mesa 1** - Formação de professores: nossa caminhada na formação continuada – composta por cinco professoras, apresentou a caminhada formativa de cada uma dessas professoras, da formação inicial ao exercício do magistério, apontando as reflexões e os diferentes processos que cada uma vivenciou.

A **Mesa 2** - As interfaces da escola: um desafio possível – com quatro professoras e um professor, apresentou os movimentos singulares e coletivos, decorrentes da participação das professoras nos Encontros sobre o Poder Escolar. Percebeu-se o entusiasmo da exposição das práticas pedagógicas. Uma das integrantes da mesa é diretora de uma escola no município de Piratini e a sua fala estava em sintonia com as professoras e funcionárias da escola presentes entre os assistentes. Percebia-se um processo vincular entre o dito e o vivido.

Outra professora descreveu o percurso formativo decorrente das reverberações provocadas pelas interações nos Encontros e afirmou:

[...] sempre defendi a idéia de que os alunos eram meus; de que a sala de aula era minha e de que eu poderia fazer a diferença sozinha. Bastava mudar a minha prática. Depois de participar dos Encontros sobre o Poder Escolar, fui mudando meu discurso e minha ação frente a isso. Hoje, penso muito mais num processo que se dá em parceria. Senão, nunca mudaremos a escola (informação verbal).

A **Mesa 3** - Literatura: permeando caminhos, ampliando horizontes – teve a participação de quatro professoras. Com diferentes olhares, elas trouxeram para a discussão a importância da literatura como elemento teórico-prático de suas práticas pedagógicas. A apresentação, bastante dinâmica, criativa e diversificada, envolveu todos os assistentes na discussão, desde o momento inicial - com uma roda de contação de histórias e poesias - até o final, quando propuseram uma reflexão sobre a marca que o trabalho apresentado havia deixado em cada um dos presentes.

As professoras salientaram que suas trajetórias pessoais como participantes dos Encontros sobre o Poder Escolar, foi motor para ousadias como, a cada ano,

experimentarem novas práticas. Neste sentido as palavras-chaves que caracterizaram as Mesas foram:

- Ousadia e autoria: para experimentar o novo; arriscar; procurar o inédito; criar. Uma das professoras disse que o Poder Escolar resgatou nela a potência infantil de criar e teve a ousadia de começar a divulgar as poesias que escreve, recitando uma delas, intitulada Doce docência (escrita a partir do momento em que começou a se perguntar: o que estou fazendo aqui?).
- Identidade e desafios: perceberem-se em contínua formação, conscientes que identidade pessoal e profissional são inseparáveis; reconhecer a diferença e o valor da troca de experiências, de ideias. Outra professora disse que no início tinha dificuldade em se aventurar a apresentar trabalhos, mas a participação nos Encontros ajudou a enfrentar esse desafio, porque a cada ano foi aprendendo a compartilhar fazeres, refletir sobre teorias, desenvolver-se profissionalmente.
- Otimismo: renovação do pensamento; acreditar que é possível mudar; é possível construir o novo. Disseram que, percorrendo os caminhos do Poder Escolar ampliaram seus horizontes e é com esta idéia que utilizam a literatura como um instrumento pedagógico: como meio de produzir sentidos através da contação de histórias, da poesia, da produção de textos, da roda de conversas e outras práticas, que desenvolvem a oralidade, a escrita, a autoestima, a identidade e a criatividade dos alunos(as) e delas próprias.

Destacou-se a valorização de um trabalho interdisciplinar, tanto nas práticas específicas relatadas, como no trabalho de organização e apresentação da própria mesa.

Depois dessa experiência, onze desses professores escreveram textos sobre a sua formação, publicados no livro *Escritas de professores: por entre saberes, autorias e poderes* (PERES; DALL'IGNA; SILVA, 2011) que constitui uma das fontes de dados para esta tese.

2.2.2 A Voz dos Estudantes – palavras inquietadoras

A atividade *A Voz dos Estudantes*³⁶ teve início no 8º Encontro com o objetivo de incentivar o diálogo entre professores e estudantes.

Os estudantes relacionam-se com a escola de diferentes formas: há alunos que fazem do estudo a sua segunda natureza (os intelectuais); outros, para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota: há os que estudam não para aprender, mas para passar para a série seguinte, até obter um diploma para conseguir um bom emprego; há, ainda, aqueles que não entendem porque freqüentam uma instituição escolar, embora presentes fisicamente, “jamais entraram nas lógicas específicas da escola” (CHARLOT, 2005, p. 51). As práticas de sala de aula têm consequências importantes na vida dos alunos. Os professores, por seu lado, são mais eficazes com alguns alunos e menos com outros (Ibid., p. 27), o que gera angústias e preocupações.

Escutar os estudantes pode propiciar aos professores conhecê-los melhor e acrescentar elementos à reflexão sobre as práticas pedagógicas como uma estratégia para a promoção da aprendizagem, pois como pergunta Freire “por que não estabelecer uma necessária **intimidade** entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1997, p. 34, grifo do autor).

Para realizar esta atividade, foi necessária a cumplicidade dos professores. Inicialmente, foram convidados professores de escolas públicas estaduais e municipais de Pelotas, para incentivarem conversas sobre a escola e a aprendizagem entre estudantes das séries finais do ensino fundamental. Posteriormente, o resultado dessas discussões foi apresentado no Encontro sobre o Poder Escolar, pelos próprios estudantes, como *A Voz dos Estudantes*. A proposta foi mostrar que um diálogo entre professores e estudantes é possível e importante para o processo ensino-aprendizagem. Essa forma de organização repetiu-se no 9º Encontro sobre o Poder Escolar.

No 8º Encontro, em 2008, ouviram-se as vozes de estudantes de sétimas e

³⁶ Na descrição das atividades *A Voz dos Estudantes* e *A Voz dos Pais* estão contempladas as falas dos estudantes, na primeira, e dos pais ou responsáveis, na segunda. Elas estão incluídas porque são importantes como elemento de diálogo. Não fazem parte da pesquisa uma vez que a pesquisa é feita com os professores.

oitavas séries do ensino fundamental, de oito escolas, quatro municipais e quatro estaduais, com a mediação de dez professores, que desenvolveram diferentes atividades com o objetivo de conhecer a visão dos estudantes sobre a escola. Os resultados, que apontaram suas inquietações e expectativas, foram sintetizados, discutidos nas escolas e apresentados por vinte estudantes, indicados pelos próprios colegas, para os mais de mil professores participantes do Encontro. Os estudantes falaram dos problemas da escola e também das suas angústias.

Da escola, criticaram a estrutura física e a falta de respeito que experimentam os estudantes por parte da direção, dos professores, dos monitores e dos próprios colegas. Denunciaram o preconceito racial e econômico e pediram mais disciplina e limites. Dos professores, cobraram exemplo e coerência entre falas e atitudes: na forma de vestir, de se expressar; no fumar e no chegar atrasado. Criticaram o currículo: as matérias chatas e a hierarquização das disciplinas. Entre as questões pessoais, para as quais esperam o apoio da escola, apontaram brigas e problemas com a bebida na família. Pediram para namorar na escola, auxílio para parar de beber e discussões sobre sexualidade.

Em 2009, do 9º Encontro sobre o Poder Escolar, participaram as mesmas quatro escolas municipais, com quatro professoras e estudantes de sexta a oitava séries do ensino fundamental. Os estudantes, nas escolas, responderam por escrito a questões sobre a gestão da escola, o ensinar e o aprender. Novamente, as respostas foram discutidas e sintetizadas em cada turma e apresentadas e debatidas no Encontro por trinta e sete estudantes. Nesse ano, subiram ao palco os estudantes indicados pelas turmas e todos os que foram assisti-los, havendo um momento para manifestações espontâneas.

Os estudantes disseram que, **se fossem diretores da** escola, seriam firmes com a indisciplina; desenvolveriam programas de incentivo para não usarem drogas e para namorar com responsabilidade; aumentariam o número de aulas de educação física e as visitas aos pontos turísticos. **Se fossem professores/as, perguntariam a cada aluno:** você entendeu? Não falariam apenas do conteúdo, incluiriam assuntos de interesse dos jovens e deixariam os alunos conversarem, mas sem desrespeitar o professor. Afirmaram que os professores têm que ser legais, com espírito jovem, para que os alunos consigam se identificar com eles. Como formas eficientes para aprender, apontaram: brincadeiras; aulas práticas; explicação;

pesquisas fora da escola; discussão da matéria entre os estudantes, aulas mais dinâmicas, criativas e descontraídas, avaliações diferentes. Eles afirmaram que aprendem quando o professor chega perto, explica e esclarece as dúvidas, quando a confiança é mútua. Aprendem, também, sendo estudantes dedicados e tendo bom relacionamento com os colegas; errando e consertando o erro. A razão para estudarem é garantir um futuro digno, ser independente.

Passados os Encontros, os professores, com suas turmas, fizeram uma avaliação e, em uma das escolas, a reprodução em vídeo da Mesa *A Voz dos Estudantes* foi discutida em reunião de professores.

Em 2010, essa atividade foi modificada para ampliar a participação de escolas e de estudantes, com a inclusão de escolas de outros municípios. Instituiu-se, assim, o Encontrininho de Estudantes no Encontro sobre o Poder Escolar. Uma comissão constituída por representantes da 5ª CRE, da SME e da Comissão Organizadora do Encontro, incentivou as escolas que aceitaram o convite de proporcionarem aos seus alunos essa experiência. Todas as escolas públicas estaduais da região de abrangência da 5ª CRE e escolas municipais de Pelotas, através de seus diretores ou equipes diretivas, foram convidadas a participar do Encontrininho. Para isso, deveriam organizar, em suas escolas, discussões entre os alunos sobre duas questões: Que escola temos? Que escola queremos?

O Encontrininho iniciou com um “aquecimento de vozes”, uma atividade musical com os estudantes. Logo após, reunidos em grupos, os estudantes discutiram as posições trazidas das escolas sobre as questões propostas. Em uma sessão plenária, houve a apresentação, discussão e síntese das discussões dos grupos para definir o que seria apresentado para os participantes do Encontro sobre o Poder Escolar. Em seguida, foram escolhidos, por sorteio, dentre os relatores dos grupos, os dez estudantes, representantes de escolas públicas estaduais e municipais da zona urbana e da zona rural de Pelotas e de municípios da região, que apresentariam as conclusões do Encontrininho, no dia 21 de julho, no Teatro Guarany, para todos os participantes.

A avaliação da participação dos estudantes nos Encontros sobre o Poder Escolar, feita pelas professoras que participaram da organização e das reuniões com os estudantes nas escolas, revelou que a repercussão foi mais expressiva nos estudantes do que nos professores e nas equipes diretivas. Para os alunos, fazer-se

ouvir resultou em um sentimento de valorização e em mudança de atitudes na escola. Por exemplo, alunos que sentavam no fundo da sala de aula, passaram a sentar-se nas primeiras classes e a mostrar mais interesse pelas aulas. Eles se sentiram valorizados pela escola e pela família, mudaram de atitude, apresentaram melhores resultados na aprendizagem. Entre os professores que “escutaram” os estudantes, a reação foi contraditória, a maioria achou importante ouvi-los, alguns consideraram que não cabe a participação de estudantes em evento dessa natureza, outros reagiram defendendo-se durante o debate posterior à apresentação.

As direções das escolas, embora tenham concordado com a atividade, não utilizaram seus resultados como instrumento de gestão. A educação é um desafio para a escola, e para os sistemas de ensino. A relação entre professores e alunos, “membros de diferentes gerações, marcados por diferenças de culturas, de papéis e funções” é complexa, mas importante (XAVIER, 2006, p. 37). Dar voz aos Estudantes é uma maneira de contribuir para a sua humanização, isto é, torná-los também sujeitos de sua educação. “Dizer a palavra” é direito de todos e saber escutar é condição para o diálogo (FREIRE, 1992, 1997, 2003; GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995; SHOR e FREIRE, 1987). Dar voz aos estudantes nos Encontros sobre o Poder Escolar pode abrir caminhos para mudanças fundamentadas em relações dialógicas.

2.2.3 A Voz dos Pais – palavras solidárias

No 10º Encontro sobre o Poder Escolar, um terceiro segmento da Comunidade Escolar foi incluído nas discussões. Os pais e/ou responsáveis pelos estudantes participaram da Mesa de Interesse - *A Voz dos Pais* – e apresentaram, em forma de dramatização, aos participantes do Encontro, no Teatro Guarany, as conclusões das discussões realizadas no Encontro de Pais.

Essa atividade foi organizada por uma comissão coordenada pelo Conselho Municipal de Educação e composta por professores da SME/Pelotas e da 5ª CRE.

Para iniciar, foram encaminhados a todas as escolas municipais de Pelotas e estaduais da abrangência da 5ª Coordenadoria de Educação, convites para os pais participarem de um debate sobre a escola, um Encontro de Pais. Como

preparação ao Encontro, as escolas deveriam organizar discussões entre os pais de seus alunos.

No dia 16 de junho de 2010, no auditório externo do Colégio Municipal Pelotense, realizou-se o Encontro de Pais. A programação iniciou com duas palestras: uma sobre Políticas Públicas de Educação e outra sobre O Papel dos Pais na Escola, na sequência, os pais e responsáveis presentes reuniram-se em grupos e discutiram as questões trazidas das escolas.

Constatou-se que em poucas escolas houve discussões entre os pais. Em uma escola, a diretora entregou ao representante da instituição uma relação de assuntos para serem apresentados. Estiveram presentes quarenta e dois pais e mães de estudantes, representando vinte e quatro escolas: seis estaduais e dezoito municipais. Entre eles, estavam: sete representantes de Conselhos Escolares, dez representantes da Educação Infantil, onze representantes das séries/anos iniciais, onze das séries finais e três representantes de familiares de estudantes do ensino médio.

Nos grupos, debateram sobre o que pensam da educação que está sendo oferecida para os seus filhos e formularam propostas, num exercício de participação. Da síntese das discussões dos grupos, destacam-se as seguintes manifestações:

Sobre a **participação nas decisões** e na elaboração do projeto político pedagógico da escola relataram que: *a maioria não participou das discussões, os que participaram acharam muito rico. Em algumas escolas participaram muito pouco, em outras, já ouviram falar, mas não há uma participação efetiva. Há escolas que expõem o assunto, mas falta a participação dos pais para opinar. Há descaso de ambas as partes, escola e família, falta a presença dos pais e a divulgação da escola. Muitas vezes, a escola não consegue divulgar as informações em tempo hábil e convidar a população a participar.*

O trabalho pedagógico e administrativo foi avaliado e constataram que há indícios de *uma participação maior na avaliação da escola, e que essa participação é mais difícil nas escolas de educação infantil. Muitas vezes, a comunidade se omite, a participação é pouca, resultado quase sempre, de impossibilidades devidas ao trabalho.*

Sobre **o uso dos recursos financeiros**, foi unânime a avaliação de que os

recursos recebidos das mantenedoras são escassos. Há necessidade de mais investimentos para melhorar a merenda, a área física, a construção de quadras de esporte e de auditórios e mais investimentos em segurança. Um melhor planejamento evitaria os problemas da falta de vagas no início das aulas, evitando a espera das crianças. A participação do Conselho Escolar na gestão ainda é restrita e deveria ser ampliada.

Sobre o **papel do Poder Público** na relação família-escola: ela deve ser de incentivo e formação, como criar projetos que viabilizem condições de aproximação entre a escola e a família, alocar mais verbas para as escolas se organizarem, capacitar os profissionais e as famílias para atuarem nos Conselhos Escolares, assim como, realizar encontros entre pais e escolas para buscar soluções em conjunto.

Para os pais e mães participantes do Encontro, **a escola**, com a ajuda dos pais tem o papel de cobrar melhorias do Poder Público e de promover um trabalho qualificado dos professores. Deve organizar encontros, palestras e outras atividades interativas. Divulgar mais o Projeto Pedagógico e prestar contas do uso dos recursos à comunidade escolar.

Quanto à **família**, ela deve assumir o seu papel e não transferir responsabilidades, deve fazer-se presente e participar dos Conselhos Escolares.

Os pais e mães indicaram, dentre os presentes, dez pessoas para representarem o grupo no 10º Encontro, na Mesa Redonda - *A Voz dos Pais*. As conclusões sobre os temas mais discutidos no Encontro de Pais, isto é, a participação dos pais na gestão, as relações com a escola e com o Poder Público e, ainda o papel da família na educação de seus filhos foram apresentadas com uma representação teatral.

Os professores participantes³⁷ do 10º Encontro, de acordo com as fichas de avaliação, ao ouvirem as vozes de estudantes e de pais, revelaram sentimentos controversos, de aceitação ou de resistência à inclusão desses outros atores no palco desses eventos. Uma professora declarou ser preciso *“maior tempo para pais e alunos com olhares críticos, e alternativas de trabalho e mudanças dentro da*

³⁷ Em eventos costuma-se utilizar a denominação “ouvintes” para aqueles que assistem as palestras e outras atividades. Prefiro utilizar a palavra participantes porque entendo que esses professores têm uma participação ativa nos Encontros, discutindo, optando.

escola”, enquanto outra, manifestou-se, assim: “não achei interessante a voz dos estudantes e a voz dos pais [...] acredito no processo de formação dos profissionais da educação apontando para as conferências e as mesas com professores”.

Essas duas atividades – o Encontrininho de Estudantes e o Encontro de Pais - nos Encontros sobre o Poder Escolar- intentam provocar a escola e a comunidade escolar a desenvolverem “o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte na ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola” (FREIRE, 1992, p. 11). São práticas formadoras que inovam as relações entre gestores, professores, funcionários, estudantes e pais.

Giroux destaca a importância de os educadores, que desejam mudanças na escola (educadores radicais) e na sociedade, “questionar[em] e apoiar[em] criticamente as vozes que emergem de três diferentes esferas: a voz da escola, do estudante e do professor”. Essas vozes representam práticas e interesses que “atuam e interagem para produzir experiências pedagógicas específicas dentro de diferentes configurações de poder” numa “interação de práticas que modelam umas às outras na constante luta por poder, significado e autonomia” (GIROUX, 1987, p. 98).

2.3 Outros encontros no Encontro: o grupo Redes de Poder

A formação continuada não tem um modelo, pelo contrário, tem múltiplas possibilidades. Entre as práticas comuns atualmente está a reflexão crítica e coletiva (FULLAN; HARGREAVES, 2000; WARSCHAUER, 1993; FREIRE, 1997a; TARDIF, 2002; DAMIANI, 2008). Como efeito do crescimento das Mesas de Apresentação de Experiências, foi criado um grupo de estudos, denominado Redes de Poder acreditando que “os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente” (FREIRE, 1997a, p. 112).

O grupo Redes de Poder foi criado em 2008 com a participação de professores das redes públicas de ensino de três municípios, Pelotas, Canguçu e Capão do Leão, para aprofundar as reflexões sobre as experiências apresentadas nos Encontros. Fundamentando-se nas teorias da reflexão coletiva sobre as práticas

pedagógicas, é um desdobramento dos Encontros e tem como público alvo os professores que apresentam suas experiências pedagógicas nesses eventos.

No ano de 2008, durante o 8º Encontro sobre o Poder Escolar, foi proposta, aos professores que fizeram parte das Mesas de Apresentação de Experiências, a participação em um grupo de formação, que tem o objetivo de aprofundar as discussões e teorizar sobre suas práticas pedagógicas. Em consulta realizada na Ficha de Avaliação dos Apresentadores de Experiências (no Encontro de 2008), cento e trinta e quatro professores se mostraram interessados em participar do grupo. Destes, quarenta e três compareceram à primeira reunião, quatorze participaram do grupo até 2010, e oito, continuam participando dos encontros do grupo até hoje. As dificuldades com a sobrecarga de trabalho e a falta de horários disponíveis foram os argumentos dos professores para não permanecerem no grupo.

O grupo é formado atualmente por três professoras da Faculdade de Educação da UFPel, três alunas do curso de Pedagogia e oito professores de escolas públicas municipais e estaduais de três municípios (seis professores de Pelotas, uma professora de Canguçu e uma de Capão do Leão). São, hoje, seis professoras e dois professores que atuam em áreas do conhecimento e níveis de ensino diversos, o que permite que se conheçam cenários escolares distintos, mas que apresentam situações semelhantes: isolamento, estrutura física e de recursos didáticos deficiente, falta de apoio da instituição para estudo e ausência de discussões formativas nas escolas. Os encontros do grupo iniciaram pela discussão das experiências apresentadas nos Encontros sobre o Poder Escolar que serviram para definir os temas prioritários e as leituras a serem realizadas.

Um pressuposto que fundamenta o projeto é o de que os professores, nas suas trajetórias e nos seus percursos formativos, pessoais e profissionais, quando refletem criticamente sobre suas experiências, constroem e reconstroem conhecimento e transformam as suas práticas. Esse grupo constitui-se em um espaço de encontro e reflexão onde os professores mostram as potencialidades das práticas que realizam e buscam formas de aperfeiçoá-las. Ao mesmo tempo, estabelece-se uma relação universidade-escola em duplo sentido: os professores da educação básica aproximam-se da universidade onde desenvolvem estudos teóricos e reflexões sobre as suas práticas, sobre a sua situação profissional e o contexto em

geral num processo de formação e de valorização. Na universidade, os relatos e as análises desses professores dão a estudantes e professores elementos para conhecer, refletir e entender, com maior profundidade, a realidade da educação básica.

Pode-se dizer que professores do grupo resgatam e valorizam suas práticas produzindo novos saberes. A reflexão coletiva desencadeia uma experiência de reflexão pessoal, individual, que provoca mudanças, pois um professor que “se torna sujeito de sua prática, terá mais condições de propiciar a mesma procura a seus alunos, escapando do círculo vicioso de estender a eles a sua própria sujeição” (WARSCHAUER, 1993, p. 30).

Dos quarenta encontros, desse grupo, dezoito foram gravados. Essas gravações compõem o elenco dos documentos pesquisados.

Por fim, a história desta década deve ser creditada à esperança e ao desejo dos profissionais da educação, na busca de novos caminhos para os desafios diários do exercício educativo, e ao compromisso das instituições educacionais envolvidas. Aponta para a necessidade de aprofundar cada vez mais as relações entre as discussões acadêmicas e as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, os Encontros sobre o Poder Escolar inserem-se em um movimento de formação pelo trabalho coletivo fundamentado na discussão das práticas e saberes docentes que assume diferentes formatos ou propostas metodológicas como processo de formação dos profissionais da educação básica. Inserem-se, ainda, na discussão mais ampla que se desenvolve tanto no campo da produção científica como no das políticas educacionais que é o da formação docente no exercício da profissão.

Com base nos princípios da formação permanente de Paulo Freire, os Encontros pretendem avançar para a construção de um conceito de formação ao longo da vida que associa a formação para o exercício profissional e a formação pessoal, individual e coletiva pela reflexão, pelo diálogo e pelo trabalho coletivo, ao desenvolvimento de valores que fundamentem as práticas e as relações pedagógicas. A atividade docente exige processos permanentes de formação, com base na análise crítica (FREIRE, 1997, p. 19). A análise crítica e a reflexão sobre a prática produzem a distância necessária porque

[...] desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor (Ibid., p. 70).

Como toda a experiência humana, a formação de professores, histórica e contextualizada, sofre influência dos condicionamentos culturais, das dificuldades econômicas. Essa herança cultural pode obstaculizar o processo de pensar a própria prática (FREIRE, 1997a) como parte de um projeto coletivo da escola, e não ultrapassar a etapa das iniciativas individuais. Os Encontros sobre o Poder Escolar não fogem a essa realidade. As dificuldades para conciliar os tempos de trabalho na escola com o período em que se realiza o Encontro, as informações pouco divulgadas na escola, a falta de recursos financeiros, as condições subjetivas de muitos professores, entre outras, muitas vezes impedem a participação de muitos.

Eventos não têm sido considerados relevantes no contexto da formação de professores, por esta razão, a seguir, faço uma pequena discussão sobre esse tema.

2.4 Diálogos sobre eventos e formação de professores

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos.

(FREIRE, 1997a, 104)

Estudos sobre o estado da arte da pesquisa em educação mostram o crescimento, nos anos 90, dos trabalhos que enfocam e/ou indicam a necessidade da formação continuada de professores. Eventos à semelhança dos Encontros sobre o Poder Escolar, entretanto, não têm sido pesquisados e são considerados pouco significativos por serem eventuais, descolados da realidade das escolas.

Balduíno Andreola, a partir de suas experiências como palestrante e com base em pesquisas de Benincá e Caimi (apud ANDREOLA, 2010) e de Menezes-Filho (s/d), afirma que os eventos científicos “não ajudam em nada os professores/as a mudar sua prática pedagógica nem melhoram em nada, conseqüentemente, o

desempenho dos alunos na aprendizagem” (ANDREOLA, 2010, p. 94).

A pesquisa de Benincá e Caimi, cujos sujeitos foram professores da educação básica da região de abrangência da UPF (Universidade de Passo Fundo), considerou “insuficiente a busca de atualização pelo retorno às instituições de ensino com participação em palestras, cursos, cursos de especialização, Mestrado ou Doutorado” (Ibid., p. 90). Para Benincá e Caimi, “fontes externas são insuficientes porque o professor ficará sempre na dependência das informações originárias dessas fontes e de novos cursos” (BENINCÁ; CAIMI apud ANDREOLA, 2010, p. 91). O que querem dizer Benincá e Caimi? Que é necessária a relação entre a formação e os problemas e as questões da escola? Que é necessário contextualizar a formação? Que esses cursos não provocam mudanças nas práticas dos professores? As conclusões de Benincá e Caimi resultam de respostas dos próprios professores, e, como resultados de uma pesquisa, merecem atenção. Entretanto, não podem ser consideradas definitivas, porque pesquisas não são definitivas, e, levar a posições radicais estabelecendo que as atividades abordadas não produzem formação nos professores que delas participam é, talvez, precipitado.

A outra pesquisa, de Menezes-Filho, referida por Andreola, faz uma análise quantitativa dos resultados do SAEB 2003³⁸. O estudo concluiu que os treinamentos (expressão usada por Menezes-Filho e traduzida por Andreola para eventos científicos) “não têm nenhum efeito sobre o desempenho dos alunos” nas provas do SAEB, apesar da ênfase que se verifica na necessidade de “políticas de qualificação dos professores” (MENEZES-FILHO, s/d, p. 15).

Efetivamente, Andreola põe em questão toda a atividade de formação continuada, pois uma busca no questionário do SAEB mostra que dada a formulação da pergunta (participação em “atividades de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.)”³⁹, refere-se às diversas, e mais comuns, atividades

³⁸ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

³⁹ SAEB - Questionário socioeconômico do professor:

Questão 11 - Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nos últimos dois anos?

Sim. Não. (Passe para a questão 14).

Questão 12 - Qual a carga horária da atividade que você considera mais relevante da qual participou?

(A) Menos de 20 horas. (B) De 21 a 40 horas. (C) De 41 a 80 horas. (D) Mais de 80 horas

Questão 13 - Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?

(A) Quase sempre. (B) Eventualmente. (C) Quase nunca. (D) Não contribuíram em nada.

de formação continuada de cunho formal. É preciso considerar, ainda, que essa análise também se fundamenta na visão dos professores e não em uma pesquisa que estabeleça a relação entre os resultados da aprendizagem dos alunos, ou do próprio SAEB, e a formação de professores, o que limita seus resultados à opinião dos professores.

Menezes-Filho, realizou uma análise quantitativa, que, como ele próprio ressalva, não considera as “[...] características não-observáveis do aluno, tais como esforço, dedicação, motivação, inteligência e facilidade de aprendizado (s/d, p. 12). O autor indica outros fatores que também não estão contemplados na análise como a gestão escolar, a competência da direção, a motivação dos professores e as características das famílias dos estudantes, que não são pesquisadas pelo SAEB.

Andreola (2010) critica palestrantes e organizadores de eventos que privilegiam as conferências ou palestras. Ele designa essas atividades como pedagogia bancária, uma vez que não proporcionam o diálogo entre conferencista e assistentes porque os tempos para debate, quando previstos, são curtos ou acabam reduzidos. Em troca, propõe e descreve experiências em que são utilizadas falas introdutórias curtas seguidas de práticas grupais que permitem aos professores dizerem a sua palavra no exercício da *práxis*. Entretanto, aceita que grandes especialistas em determinadas áreas do conhecimento sejam ouvidos em eventos que tenham essa finalidade, desde que “o diálogo não [seja] atropelado” (ANDREOLA, 2010, p. 93).

Esta última idéia, a importância do diálogo e da *práxis* na formação inicial e continuada de professores, é inquestionável. No entanto, outras duas questões merecem ser discutidas. Uma, diz respeito à argumentação baseada nas duas pesquisas, de que treinamentos ou cursos de atualização não resultam em mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Não questiono a seriedade das pesquisas que servem de argumento ao autor, entretanto, elas desconsideram os condicionantes que interferem na possibilidade de mudanças nas práticas docentes. Não podem ser deixadas de lado as condições de trabalho, os baixos salários, o histórico de formação dos professores, a falta de espaços e tempos para estudo e reflexão na escola, etc.

A segunda questão diz respeito à importância atribuída ao conhecimento

científico, que é, geralmente, o tema de palestras e conferências. É verdade que muitas vezes elas se constituem em momentos nos quais poucos assistentes manifestam a sua opinião ou fazem questionamentos, não só pela falta de oportunidade, mas também por timidez e/ou falta de hábito de expressar uma opinião frente a um grande público. Concordo com Andreola sobre a importância do debate, o que ainda não parece ser um valor para boa parte dos participantes que se ausentam quando a conferência ou palestra terminam e chega o momento de debater.

Pode ser reducionismo afirmar que eventos, conferências e atividades de natureza semelhante, que reúnem grande número de pessoas, tenham pouco impacto como formação. Elas foram e são importantes, como constatamos nas experiências dos anos 1980, quando tiveram papel decisivo na luta por reformas na educação, pois serviram para

[...] fazer um trabalho pedagógico-político no sentido de nos conhecermos enquanto educadores; de avançarmos nas respostas às questões que nos colocamos de Norte a Sul desse país; de buscarmos para a educação alternativas que não sejam elaboradas em gabinete, que não sejam projetos político-pedagógicos dissociados do avanço político da massa popular (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 24).

Eventos podem ser oportunidades de divulgar e discutir ideias, assim como de acesso ao conhecimento científico, e para fundamentar a reflexão sobre a prática. Frigotto, sem descartar a função formativa da prática, critica as correntes que defendem a educação do professor na prática, deixando em segundo plano a formação teórica, e ressalta:

[...] é mediante uma capacitação teórica e epistemológica que o educador, no plano da formação, pode apreender os saberes que o aluno (sujeito que conhece) construiu a partir do senso comum e de suas práticas sociais, lúdicas e culturais amplas e, a partir desta realidade (que nunca é apenas individual, mas é social) organizar e programar técnica e didaticamente os diferentes conteúdos e práticas de ensino não dualistas, não fragmentários, mas unitários (FRIGOTTO, s/d, p. 15).

Argumentar sobre a importância de congressos, encontros, seminários, e cursos, não significa ignorar as críticas, pois ainda que essas atividades sejam necessárias e contribuam para o desenvolvimento profissional dos educadores,

[...] se os treinamentos forem meramente prescritivos, privando os professores de oportunidades de participação no processo de tomadas de decisões ou de fazer a leitura crítica das medidas ou dos textos legais,

correm o risco de não resultar em mudanças efetivas na prática por não levarem em conta as condicionantes da realidade e a experiência prática do professor (LIBÂNEO, 1998, p. 3).

Nessa mesma direção, as críticas sobre essas modalidades mais comuns e tradicionais de formação continuada ou capacitação de professores são recorrentes (CANDAUI, 1996; SOUZA, 2006; LACERDA, 2002 e outros). Cursos intensivos e rápidos, seminários, treinamentos, palestras, “pacotes” encomendados ou oferecidos (vendidos) por empresas ou profissionais, são considerados pontuais e isolados da realidade das escolas, “descontextualizados do projeto político-pedagógico da escola, descartando o docente como mediador cognitivo do que se **aprende** no processo de educação continuada” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002, p. 314, grifo das autoras). Muitas vezes, atendem a modelos e temas estabelecidos pelas agências financiadoras e provocam reações e resistência na medida em que, na opinião das professoras, “pretendem formar a partir de um modelo marcado pela homogeneidade, pela negação da produção docente e pela fixação do modelo de escola e alunos ideais” (LACERDA, 2002, p. 25), e não respondem às necessidades locais. Apesar dos avanços alcançados pela formação continuada nos últimos trinta anos, permanece

[...] um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o **culturalizam e iluminam** (IMBERNÓN, 2010, p. 9, grifos do autor).

Em contrapartida, os professores, em alguns casos, parecem considerar os eventos importantes. Pesquisa de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 230) mostra que os professores consideram “as jornadas pedagógicas, assim como os congressos realizados no quadro das diversas associações profissionais [...] como sendo também lugares privilegiados de trocas”. Da mesma forma, em pesquisa de Chaigar (2008, p. 135) “as professoras afirmam ser bom participar de eventos, ouvir outras pessoas, sair do próprio ambiente”.

As tendências mais recentes tratam de uma formação centrada no professor, na escola e em seus problemas, desenvolvida de forma colaborativa, não só entre os professores, mas com a comunidade escolar. Isso não significa o abandono das técnicas tradicionais, mas seu aperfeiçoamento, pois o que “importa [é] experimentar

novas formas capazes de levar a um maior empenhamento de cada um na sua própria formação, ao mesmo tempo em que se reforça o envolvimento das instituições e a aproximação aos problemas emergentes” (FINGER; NÓVOA, 1988, p. 7). Toda experiência pode ser formativa se “bem aproveitada” como diz Freire, assim, “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (GATTI, 2008, p. 57) e que “possa estimular novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002, p. 314), contribui para a formação.

Volto aqui a Freire no seu diálogo com Ira Shor (1987) e repito: ser professor é resultado de uma trajetória: a formação de cada professor relaciona-se com a sua história, com o momento em que viveu e em como se posicionou frente às diferentes vivências pessoais e profissionais. A formação docente, nessa perspectiva, é a soma ou o conjunto de saberes que se produzem a partir de diferentes experiências da vida pessoal e da vida profissional, sejam quais forem, desde que refletidas intencionalmente e com objetivos claros.

Tardif (2002, p. 67) traduz a experiência formativa ao longo da vida:

Os saberes [...] se acumulam e se interpenetram mas acontecem em tempos diferentes na vida do professor – e também não consistem em uma superposição de camadas de saberes independentes umas das outras em termos de conteúdo e qualidade. Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes.

Neste sentido, entendo que os Encontros sobre o Poder Escolar, descritos anteriormente, são uma vivência formadora individual e coletiva, para os que dele participam e devem ser estudados.

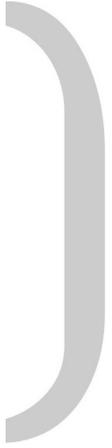
POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano



Ler a teoria para ler a
prática: formação, formação
continuada, formação permanente

3



3 LER A TEORIA PARA LER A PRÁTICA: FORMAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA, FORMAÇÃO PERMANENTE

A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.

(Paulo Freire, 1997a, p. 104)

Afirmar que a formação de professores é tema abrangente e complexo não é uma originalidade, relacionado que está à complexificação da educação e da docência frente à vida em sociedade e ao papel que a escola e o professor representam na formação das crianças e dos jovens e dos adultos. É um processo quase sem fim, dadas as múltiplas possibilidades de abordagem propiciadas por uma extensa produção teórica, expressa tanto pelo número de obras (livros, artigos e teses) quanto de autores que se dedicaram e dedicam a este tema, assim como pela própria natureza da formação docente.

Sem pretender esgotar as possibilidades de leitura e de teorização, reúno, aqui, algumas das ideias mais presentes, hoje, na discussão sobre formação continuada de professores no Brasil. Essas ideias, em diferentes níveis de relevância, tornam-se mais consistentes pela repetição e/ou se complementam entre os autores. Essa revisão da teoria tem o objetivo de situar a prática – os Encontros sobre o Poder Escolar, no contexto das discussões sobre a formação docente.

É indiscutível a importância da formação dos educadores. Definir como fazer? Para quem? Para quê? constitui-se um desafio para governos, instituições

formadoras, escolas e professores. Isso, se não esquecermos que o ato de educar, estudantes ou professores, como Freire, desde os seus primeiros escritos, nunca deixou de nos lembrar, é um ato político-ideológico, que revela, não só uma concepção de educação, mas uma visão de homem e um projeto de sociedade. Projeto que não pode ser aceito como único e natural e precisa ser re-conhecido criticamente para dar lugar à tomada de posições, como afirma Paulo Freire (1997, p. 141) na *Pedagogia da Autonomia*, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”.

A capacidade de educar-se é uma característica humana, histórica e contextualizada, logo as concepções de educação, de aprendizagem e as teorias pedagógicas que fundamentam as ações ou os processos formativos variam de acordo com as ideias dominantes em cada momento histórico.

Torna-se necessário, então, antes de tratar de formação docente, reconhecer o momento que estamos vivenciando, nestas primeiras décadas do século XXI, na sua relação com a formação docente.

3.1 Diálogos com o contexto da formação docente

A modernidade resultou em uma sociedade desigual e excludente, e a educação escolar (produto da modernidade) em uma instituição constantemente criticada e sempre em busca de novos caminhos, o que não exclui a existência de movimentos e lutas por outros modelos de sociedade e de escola. Entretanto, de acordo com Boaventura Souza Santos, no final do século XX (acrescente-se, e no início do século XXI), com a “colonização das diferentes racionalidades da emancipação moderna pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna” foram “neutralizados os receios outrora associados à perspectiva de uma transformação social profunda e de futuros alternativos” (SANTOS, 2000, p. 57). Foucault (2005, p. 11) afirma que Bacon e Descartes instauraram uma ordem de conhecimentos “para um tempo do qual não saímos” e Bachelard (1996, p. 10) confirma “no novo homem, permanecem vestígios do homem velho. Em nós, o século XVIII prossegue sua vida latente; infelizmente, pode até voltar”.

Como a escola é “reflexo do que acontece na sociedade” a correlação entre as mudanças na sociedade e o exercício da profissão docente precisa ser levada em

conta (VILA, 1998, p. 28). Os contextos sociais e educacionais que condicionam o ato social mudaram, não só na economia de mercado, mas na tecnologia e na comunicação com “a mistura de outras culturas ou o conhecimento delas; a constante discriminação feminina; todos esses fatores invadiram o contexto social, etc.” (IMBERNÓN, 2010, p. 8) invadiram a escola, constituindo-se em um desafio e exigindo mudanças.

Cortesão (2006, p. 22-24) analisa essa relação entre o contexto e a educação, no momento em que o crescimento econômico e a globalização dos mercados resultaram no aumento do poder das grandes economias e no acirramento da competitividade. A hegemonia do ideário neoliberal provocou uma crise, iniciada entre os países sociais democratas, que se tornou global. Na sequência, as forças do mercado cresceram descontroladas e os Estados-Nação perderam o poder de controlar e garantir as suas finalidades sociais. Na lógica do paradigma hegemônico, à educação e aos educadores está sendo atribuído um novo papel - contribuir para que os sistemas econômicos se mantenham rentáveis e competitivos.

Enfrenta-se uma crise na sociedade e uma crise na educação. Essa crise, segundo Lessard e Tardif (2008, p. 256-258), inicia no pós-Segunda Guerra Mundial. Esses autores apresentam (com base nas ideias de Charlot, 1987) três conceitos de crise, cada um apresenta uma diferente possibilidade de saída para a educação. São elas: a crise como **ruptura do equilíbrio**, que abala o sistema e afeta o seu funcionamento e a sua reprodução e cuja solução seria “a restauração do estado antigo” para uma “adaptação a novas realidades”; a crise como **resistência à modernidade**, que se efetiva pelos “bloqueios e resistência expressos pelos diversos corporativismos” e que tem como possibilidade de saída a renovação, a inovação, a mudança, ou seja, o progresso. Essas duas saídas contribuem para a manutenção do paradigma da modernidade. Já no terceiro conceito, a crise como **exacerbação das contradições sociais**, esta “parece indissociável da vida social, pois todo o sistema social está sempre habitado por contradições, aliás, múltiplas e articuladas entre si, mas não redutíveis a uma única”. Para esta crise não há uma saída predefinida: “existem apenas grupos e forças que escrevem a história ao se confrontarem” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 257). Nesse último caso não é possível definir um único modelo de formação de professores dada a multiplicidade de

situações e de demandas.

Diante deste quadro de contradições, Lessard e Tardif (2008, p. 261) apontam duas grandes tendências ou dois polos distintos nas políticas educativas: o primeiro é inspirado “numa corrente neoliberal, com o projeto educativo evoluindo na perspectiva do desenvolvimento do potencial humano”, o polo da eficiência. Essa corrente se apoia em uma concepção pedagógica produtivista e racional. Considerada por Saviani (2005) hegemônica no Brasil, apresenta como objetivo para a educação escolar atender às pressões do mundo do trabalho, o que, conforme Gatti (2008, p. 62), “se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento” na sua relação com o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico. No que concerne à formação docente, essa tendência propõe a aquisição de competências necessárias para atender às demandas e reduz o debate sobre as finalidades educativas “a uma questão de indicadores; e o desenvolvimento cultural, a rendimentos medidos por padrões e comparações internacionais” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 264).

O segundo polo, classificado pelos mesmos autores como “humanista/cidadão”, considera a educação sob o ângulo da justiça social, centrada na igualdade, ou na equidade, na democratização do saber, e na manutenção de um serviço público de educação que contribua para a constituição de uma coletividade cidadã, ao mesmo tempo forte e pluralista, coesa e diversificada (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 262).

Ao mesmo tempo em que a sociedade se heterogeneiza e complexifica, cada vez mais o público que frequenta a escola torna-se “mais diverso porque a sociedade é mais diversa [...] e, comparativamente, porque grupos diferentes nascem em meios e condições diferentes porque o processo de mudança aguça essas diferenças” (ENQUITA, 1998, p. 25). Sobre essa situação Freire (1997, p. 136) alerta para que “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”, porque sem escutar o aluno e os outros, estabelece-se uma relação autoritária.

De acordo com Gadotti, frente às mudanças que ocorrem na sociedade, Paulo Freire destaca a necessidade de uma “educação para a diversidade, [...] de uma **ética da diversidade** e de uma **cultura da diversidade**”, pois, “uma sociedade multicultural deve educar o ser humano multicultural capaz de ouvir, de prestar

atenção ao diferente, respeitá-lo” (GADOTTI, 1996, p. 104, grifos do autor), o que exige um novo educador e uma outra formação. No prefácio à quarta edição de *Pedagogia: Diálogo e Conflito*, Gadotti e Freire afirmaram as diversas e múltiplas situações em que uma educação não-autoritária deve respeitar o aluno, considerando que

[...] hoje temos mais clareza desse princípio quando as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo etc.[...]. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 10).

A relação entre educação escolar e prática social se aprofunda, pois a escola e o professor passam a ter uma função “na transformação da realidade social dos seus alunos” (DINIZ, 2000, p. 27), uma vez que “educar é passar da perspectiva individual à coletiva: é ter que tomar partido, é ter que lidar contra as falácias da **bela unidade** não apenas interiormente, mas publicamente” (CORTESÃO, 2006, p. 54, grifos da autora). Tomar partido frente a um dilema para o qual Cortesão (2006) chama a atenção.

Ainda de acordo com esta autora, o professor deverá optar entre um projeto educacional para a reprodução e a domesticação, quando o objetivo do professor for a transmissão de conhecimentos e a formação para a competitividade, e um projeto para a emancipação, em que o professor é produtor de conhecimento, propõe situações de ensino adequadas aos alunos e ao contexto e não se mantém indiferente às diferenças.

Optar por um ou outro projeto é um ato político. Embora o ensino não seja a alavanca para a transformação da sociedade, a opção é necessária pois a mudança “é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes!” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 60) de tal modo que as “mudanças localizadas na sala de aula, que não devem ser confundidas com mudança na sociedade global” mostrarão que a mudança é possível (Ibid., p. 162).

A formação dos professores constitui-se, então, em um desafio cada vez maior. Considerando que “a formação não é um construto arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar” (CUNHA, 2006, p. 20), àqueles que se dedicam à formação de

professores se apresenta a mesma situação de definir-se ideologicamente, tornando claro, para si e para os outros, qual a sua posição frente à sociedade e à educação.

A educação e os professores fazem parte de uma sociedade em que, paradoxalmente, um modelo hegemônico de sociedade, conservador e excludente, marcado pela globalização da economia e pela cultura da uniformização, enfrenta o florescimento de uma sociedade multicultural e a emergência de um paradigma transformador que preconiza a emancipação das minorias e o reconhecimento das subjetividades e das diferenças, como propõe Boaventura Sousa Santos (2003). Professores e investigadores encontram-se, então, entre duas possibilidades opostas - ser mais ou menos reprodutores ou ser mais ou menos emancipatórios. Nesse momento, vale lembrar o alerta de Hannah Arendt, de que a atitude conservadora de “aceitar o mundo como é” leva à sua destruição por isso são necessários “seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo” (ARENDR, 1979, p. 242).

Nesse panorama, ocorrem zonas de turbulência na busca de uma definição para o papel a ser desempenhado pela educação e pelo professor. Em consequência, formulam-se novas propostas para a formação docente (CORTESÃO, 2006). Entre a herança tradicional transmissiva e as novas concepções resultantes dos debates teóricos e da pressão crescente pela presença das minorias sociais e culturais nas organizações escolares, buscam-se caminhos para a formação de professores em meio a críticas da sociedade, do mercado de trabalho, das instituições governamentais, dos organismos internacionais, dos pesquisadores e dos próprios professores.

Os alunos trazem outros valores, outras regras, outras vivências, diferentes das tradicionais; conhecimentos, interesses e formas diversas de estar na vida. Uma certa homogeneidade que habitava a escola se transforma em heterogeneidade e as soluções anteriores não resolvem as situações problemas. A exclusão ou a saída precoce da escola não são mais aceitas e à educação, contraditoriamente, é atribuído o papel de contribuir para a inclusão social, isto é de não ser “indiferente às diferenças” (CORTESÃO, 2006, p. 29). As famílias passam a interessar-se mais pelo que é feito na escola e questionam o trabalho do professor, um fato que é novo e estranho para ele. A culpa pela baixa qualidade da educação, que não atinge os níveis de excelência e sucesso desejados em nenhuma das direções, é atribuída

aos professores e à sua formação. Assim, de messias (como era o seu papel anterior) os professores passaram a bodes-expiatórios (Ibid., p. 35).

A repercussão, na educação, das mudanças na organização da sociedade, é analisada, também, por Enguita (1998) em uma perspectiva histórica. Nos últimos tempos, essas mudanças apresentam um ritmo de tal forma acelerado e intensificado, diferente das primeiras transformações sociais que levaram “muitas gerações [e, ainda que] tenham sido mudanças espetaculares na perspectiva da história, foram insignificantes na experiência individual” (ENGUITA, 1998, p. 21). Na Idade Moderna, ao invés de levarem séculos, passaram a ocorrer de uma geração para outra, isto é, no “ritmo de gerações” para, logo, tornarem-se “intragerações” (Ibid., p. 22). Com isso, hoje, o que se aprende ou conhece muda durante o período de uma vida. Essas mudanças bruscas nos contextos sociais e, conseqüentemente, educacionais, nas últimas décadas, “deixaram muitas pessoas na ignorância, no desconcerto, e, por que não, em uma nova pobreza material e intelectual” (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

À medida que a sociedade se transforma, muda o projeto educativo e, conseqüentemente, o papel e a função do professor. No primeiro e longo momento da história da educação, os educadores eram os mais velhos (os anciãos) e o saber especializado restrito aos “sacerdotes, funcionários e talvez guerreiros” (ENGUITA, 1998, p. 22). No segundo momento, a educação escolar se consolida, a figura do professor se institucionaliza. Foi essa, talvez, “a época áurea do magistério”(p. 22). O professor representava “a abertura para o mundo, a cultura em singular e com maiúscula, a ilustração, o progresso” (p. 22), cabia-lhe oferecer o que a família e a comunidade não podiam dar. No terceiro momento, o momento atual, não se trata de, “prioritariamente, adquirir conhecimentos e habilidades, mas de, ao final da escolarização básica, seguir aprendendo: na sequência da sua educação formal ou em contextos informais como o trabalho” (Ibid., p. 22).

Desde o século passado – principalmente na segunda metade - os objetivos da educação: formação de hábitos e atitudes, construção da cidadania, aquisição de conhecimentos transversais sobre questões étnicas e de gênero, “tendem, de certa forma, a ocultar a ausência de uma reflexão ética mais aprofundada” (VALLE, 2002, p. 54). A escola e o professor veem substituído pela racionalidade técnica, o seu compromisso com a formação humana dos sujeitos na qual exercem um papel de

“mediação universal e insubstituível” (SEVERINO, 2006, p. 621).

Para os professores, as mudanças trouxeram “uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação” (IMBERNÓN, 2010, p. 8). Enfrentam, eles, “a inevitável evolução seja **do que ensinam**, [...] seja de **como ensinam**” (ENGUITA, 1998, p. 23, grifos do autor). A reação dos professores a esse desafio pode tomar duas direções: ou permanecer no “saber e no saber fazer inicialmente adquiridos”, ou seguir o ritmo das mudanças aproveitando os meios disponíveis: cursos, seminários, programas especiais cujo aproveitamento total ainda não é percebido (Ibid., p. 23).

Na sociedade mundializada do século XXI “o cidadão tem muito ou quase tudo a aprender” (ALARCÃO, 1998, p. 101). Eu diria, aprender e re-aprender continuamente, experimentando com Gonzaguinha “a beleza de ser um eterno aprendiz”⁴⁰. Freire (1997), novamente, se destaca com o conceito de formação permanente, formação ao longo da vida, consciente, intencional. Uma formação fundamentada no conceito do homem como um ser inacabado, que, consciente de seu inacabamento, se forma permanentemente pela reflexão sobre si e sobre o mundo. A educação é permanente por duas razões:

[...] I - na medida mesma em que os seres humanos, enquanto seres históricos, e com o mundo, são seres inacabados e conscientes do seu inacabamento. II - na medida em que se movem numa realidade igualmente inacabada. Numa realidade contraditória e dinâmica, realidade que não é, pois para ser tem que estar sendo (GADOTTI, 1981, p. 17).

Neste mesmo tempo em que escrevo esta tese, a crise econômica se aprofunda e atinge o sistema financeiro mundial e os países ricos pondo em cheque as teorias neoliberais, a segurança econômica e o domínio político das “grandes nações”, que foi abalado. No ano de 2008 grandes bancos, para não entrar em falência, precisaram ser “socorridos” com dinheiro público, em contradição com a teoria do estado mínimo. A economia de países europeus (da Zona do Euro) entrou em colapso. O jornal da Bandnews TV noticiou hoje (29/01/2012) o nível de desemprego na Espanha, que atinge cinquenta por cento dos jovens entre dezessete e vinte e quatro anos. Países “devedores” como a Grécia e Portugal, são submetidos à “receita” do Fundo Monetário Internacional que exige uma “reforma

⁴⁰ Eteno Aprendiz, Gonzaguinha.

fiscal”, ou seja, a redução dos gastos do Estado, quando os bancos em bancarrota foram “salvos” com recursos públicos. Bernard Cassen, fundador do Le Monde Diplomatique e um dos idealizadores e construtores do Fórum Social Mundial, afirmou, em debate no Fórum Social Temático⁴¹, em Porto Alegre, que “a União Europeia é uma fortaleza do neoliberalismo, inclusive pelos seus tratados. Assim, representa a falência do modelo” (CORREIO DO POVO, 29/01/2012).

Essa mesma crise provocou fortes e diferentes reações populares, tanto nos países europeus, quanto nos Estados Unidos, os “indignados” ocuparam praças e ruas em grandes cidades e são assim chamados em razão do livro “Indignem-se” de Stéphane Hessel⁴², que assim explica em entrevista ao jornal *on line* Página 12:

A palavra indignação surgiu como uma definição do que se pode esperar das pessoas quando abrem os olhos e vêem o inaceitável. Pode-se adormecer um ser humano, mas não matá-lo. Em nós há uma capacidade de generosidade, de ação positiva e construtiva que pode despertar quando assistimos a violação dos valores. A palavra “dignidade” figura dentro da palavra “indignidade”. A dignidade humana desperta quando é encurralada. O liberalismo bem que tentou anestesiar essas duas capacidades humanas - a dignidade e a indignação-, mas não conseguiu.

As populações de diversos países do Oriente Médio revoltaram-se contra os longos regimes totalitários a que eram e são submetidas, provocando renúncias, prisões de seus governantes, ocupando praças por longos e resistentes dias.

Um movimento mundial, o Fórum Social Mundial, que começou em Porto Alegre há dez anos, tem reunido, em vários países, dezenas de milhares de pessoas e centenas de organizações de todo o mundo afirmando que Um Outro Mundo é Possível.

Ghiggi (2011, p. 30) lembra a última entrevista de Paulo Freire (TV/PUC/SP), em 1996, quando este se referiu às diferentes “marchas” em andamento, marchas “dos que querem amar e não podem, dos reprovados, dos sem-terra, sem-escola,

⁴¹ De 24 a 29 de janeiro de 2012, realizou-se em Porto Alegre, Canoas, São Leopoldo e Novo Hamburgo o Fórum Social Temático. As quase novecentas atividades desenvolvidas tiveram como tema o desenvolvimento sustentável e o respeito aos diferentes grupos sociais.

⁴² O jornalista Eduardo Febbro, que entrevistou o autor para o jornal Página 12, explica “Aos 94 anos, depois de lutar na Resistência, sobreviver aos campos nazistas e escrever a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Stéphane Hessel publicou um livrinho de 32 páginas, “Indignem-se”, que teve eco global. Em entrevista ao jornal *on line* Página 12 ele fala sobre sua obra e critica o ultra liberalismo predador, a servidão da classe política ao sistema financeiro, a anexação da política pela tecnocracia financeira, as indústrias que destroem o planeta e a ocupação israelense da Palestina”. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materialImprimir.cfm?materia_id=19241>. Acesso em: 21 dez. 2011.

sem-teto,” ao que Ghiggi acrescenta: “dos indignados, dos sem-casa e sem chuveiro”, e eu poderia acrescentar as marchas dos professores sem-piso salarial e outras mais. Cresce assim o desafio de a escola, os professores e a formação de professores tomarem uma posição, pois a escola se torna, “certamente tão importante quanto foi outrora, e até mais, porque ela atinge todos os membros de uma geração e por mais tempo” (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 277). Por isso Ghiggi (2011, p. 30), com base no pensamento freiriano, reforça a necessidade de uma “imperativa intervenção política, epistemológica, ética e pedagógica na vida educacional, intervenção esta possível quando, educadores, nos tornamos éticos, assegurando o diálogo em nossas ações”.

Ainda sobre marchas, a Assembléia Geral do Fórum Social Temático, em vinte e oito de fevereiro, em Porto Alegre, programou uma “marcha global”, no dia 5 de junho deste ano, antecedendo a Conferência Rio+20, convocada pela ONU para discutir questões ambientais e sociais, no Rio de Janeiro⁴³.

Trata-se da superação da crise da utopia? Penso que sim, e “afirmá-la novamente se constitui num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 10).

Traçado, em linhas gerais, o contexto em que estamos mergulhados e que desafia a todos: governos, comunidade e a nós, professores, e à nossa formação – inicial e continuada – visto que a formação docente é condição, sim, para a construção de uma educação emancipadora, compreende-se porque a formação continuada passou a compor o processo formativo, não só dos professores, mas dos trabalhadores e profissionais em geral, no Brasil e nos demais países. Tornou-se, assim, um fenômeno marcante no cenário educativo a partir da segunda metade do século XX. Compreende-se também porque, nas últimas décadas do século XX registraram-se inúmeras críticas e questionamentos às ações e políticas de formação docente - inicial e continuada - acompanhados de uma acentuada produção de ideias e propostas que sustentaram e sustentam sucessivas reformas curriculares nos cursos de formação de professores e diferentes fundamentos nas atividades de formação no exercício da profissão.

Por essa razão, faço a seguir um diálogo com os estudos sobre formação de professores iniciados na segunda metade do século passado, caracterizado por

⁴³ Fonte: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=19493.

Estrela (2003, p. 43) como “o século da formação contínua”. Como afirma Imbernón (2010, p. 10), “é necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação às políticas e práticas de formação”. A seguir, comento a produção teórica sobre a formação continuada que se desenvolveu no Brasil a partir da década de 1990, quando se registram os primeiros estudos a respeito.

3.2 Os estudos sobre formação docente no Brasil

As pesquisas sobre formação de professores, no Brasil, mostram o crescimento e as múltiplas possibilidades da formação continuada de professores. Apontam, a partir do final da década de 1990, uma tendência que valoriza a reflexão sobre a educação e sobre a prática docente na formação de professores. Em uma busca, a partir dos descritores, “formação” e “formação continuada” de professores, nos sites de pesquisa Scielo e Domínio Público e nas publicações do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), encontrei dois estudos promovidos pelo INEP, em colaboração com a UNESCO: Estado do Conhecimento nº 6: Formação de Professores - 1990-1998 (BRASIL/MEC/INEP, 2002) e Estado do Conhecimento nº 10: Formação de Profissionais da Educação – 1997-2002 (BRASIL/MEC/INEP, 2006), disponíveis *on line*.

Essas pesquisas trazem um estudo exaustivo do tema e abrangem dois períodos recentes. O primeiro, Formação de professores no Brasil-1990-1998, analisou as dissertações e teses defendidas entre 1990-1996, os artigos publicados em dez periódicos considerados pelos pesquisadores como os mais significativos na área, no período de 1990-1997 e os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd, de 1990 a 1998. O segundo estudo, Formação de profissionais da educação - 1997-2002, analisou uma amostragem das teses e dissertações defendidas entre 1997 e 2002. Os dados dessas pesquisas foram analisados sob diferentes aspectos por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), Brzezinski e Garrido (2001); Carvalho (2008), entre outros.

A partir desses dois estudos, pesquisei os resumos das teses disponíveis no sistema CAPES (2003 até 2010) tomando como descritor a expressão formação continuada de professores. Igualmente, analisei os artigos publicados nas revistas

Educação e Sociedade (de 1999 a 2010), Cadernos de Pesquisa (de 1999 a 2010) e Revista Brasileira de Educação (de 1999 a 2010), disponíveis *on line* que, também, acrescentaram autores e textos à revisão de literatura.

A complexidade e a dimensão do desafio que é o tema formação revelam-se nas categorias encontradas nos dois estudos Estado do Conhecimento nº 6 e nº 10. No primeiro estudo (1990-1998), os trabalhos foram organizados a partir das seguintes categorias: Formação Inicial, Formação Continuada, Identidade e Profissionalização Docente e Prática Pedagógica. No segundo (1997-2002), algumas categorias foram mantidas: Formação Inicial; Formação Continuada; Identidade e Profissionalização Docente e outras foram modificadas ou acrescentadas: Concepções de Docência e de Formação de Professores; Políticas e Propostas de Formação de Professores; Trabalho Docente e Revisão de Literatura, apontando para mudanças nos temas de um período para o outro.

De acordo com as pesquisadoras, ainda que as teses e dissertações sobre formação continuada, no período 1990-1996, “não sejam muito expressivas em termos numéricos, [elas] o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados” (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; BRZEZINSKI, 1999, p. 302), pois:

[...] os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (Ibid., p. 302).

No segundo estudo promovido pelo INEP, foram analisadas as teses e dissertações defendidas no período 1997-2002. Nesse estudo, foi constatado o crescimento do número de pesquisas sobre formação inicial e formação continuada. Entretanto, proporcionalmente, as pesquisadoras registraram um crescimento mais acentuado de pesquisas sobre a categoria trabalho docente. Comparado com o período anterior, 1990-1996,

[...] houve uma mudança de eixo nos objetos pesquisados, pois a produção discente sobre a categoria Trabalho Docente foi muito maior do que a que se refere à Formação Inicial, categoria absolutamente predominante no estudo anterior (BRASIL/MEC/INEP, 2006, p. 49).

No segundo período (1997-2002), mais uma vez, foi marcante o desenvolvimento de políticas de formação continuada, por iniciativa de Secretarias

de Educação, sindicatos e parcerias entre instituições formadoras e Secretarias de Educação, envolvendo grande número de professores da escola básica. Registrou-se uma mudança no modo de fazer a formação continuada, não mais fora da escola, mas no próprio ambiente de trabalho, com caráter colaborativo, centrada na instituição e desenvolvendo um processo de reflexão sobre as práticas docentes, com a participação de pesquisadores e professores de ensino superior. Para as pesquisadoras, esse fato representa uma mudança de foco de um período para o outro. Elas também consideram importante assinalar a mudança de paradigma que fundamentou os programas de formação continuada, nos anos finais da década de 1990, pois:

[e]nquanto no primeiro Estado do Conhecimento, que abrange o período 1990-1996, dominou o paradigma da racionalidade técnica, operacionalizado por meio de programas de curta duração, em forma de “treinamento” ou cursos de atualização, neste segundo Estado do Conhecimento, que cobriu o período 1997-2002, registramos o predomínio do paradigma da complexa relação entre Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho, caminhando pela lógica da reflexão, como fundamento para a grande maioria dos programas em que os Centros Formadores, em particular, e as Universidades atuaram como parceiros ou colaboradores (BRASIL/MEC/INEP, 2006, p. 35).

Esta tendência se manteve no período seguinte (2003-2009) analisado por mim. Encontrei, nos resumos das teses sobre formação continuada, um maior número de pesquisas sobre ações e projetos de formação continuada com base na reflexão sobre a prática, trabalhos de investigação-ação em colaboração entre pesquisadores e professores de educação infantil, ensino fundamental séries iniciais e finais e professores do ensino médio. As pesquisas centraram-se, particularmente, em certas disciplinas com destaque para o ensino da matemática e da educação ambiental. Confirmou-se a influência das tendências de formação docente pelo trabalho coletivo, tendo a escola como centro. Ainda assim, as teses do período 2003-2009 mostram, também, projetos de formação continuada dentro de metodologias tradicionais como treinamentos em determinados métodos e teorias.

Dos silêncios apontados nos dois estudos - Estado do Conhecimento números 6 e 10 (BRASIL/MEC/INEP, 2002; 2006) - alguns se tornaram objeto de estudo no período seguinte - 2003-2009, entre eles, a formação de formadores, a formação de professores para o ensino superior e a formação continuada a distância.

Outros temas ainda permanecem silenciados nas teses, como a violência na escola e o preparo do profissional da educação para lidar com crianças em situações de risco. As vozes dos alunos praticamente não são ouvidas. Outros temas também mereceriam estudos, uma vez que são objeto de programas e políticas, como a formação para a gestão democrática e a formação de gestores.

Sobre as pesquisas que têm a formação continuada como tema, vale citar o que escreveram Brzezinski e Garrido:

[...] a amplitude da concepção, a diversidade de enfoques teóricos, a pluralidade de temáticas e assuntos, a multiplicidade de experiências formativas espelham as profundas e rápidas mutações culturais da sociedade do Conhecimento, da ciência, da educação, das tecnologias, do setor produtivo, do mundo do trabalho e das formas de poder e de saber ocorridas neste momento histórico, de mudança de milênio (BRASIL/MEC/INEP, 2006, p. 11).

Essa multiplicidade permite que Gatti (2008, p. 57) afirme “sob o rótulo de Formação Continuada se abrigam um sem número de ações e estudos”. A análise, ainda que parcial, das teses registradas no sistema CAPES, desde que a formação continuada passou a ser tema de pesquisa (a primeira tese data de 1992), confirma essa constatação. Mostra também que, desde então, cresce gradualmente o número de teses com temas e metodologias diversificados. Mostram também mudanças nos fundamentos das ações de formação, acompanhando as mudanças nas propostas teóricas.

No que diz respeito aos resultados da formação continuada, como mostram os dois estudos sobre o Estado do Conhecimento (BRASIL/MEC/INEP, 2002; 2006) e uma investigação desenvolvida em Portugal por Amélia Lopes e Ana Mouraz (2009), as pesquisas com caráter avaliativo de programas e políticas de formação continuada têm-se fundamentado na opinião dos professores participantes. Não se têm centrado no acompanhamento longitudinal e comparativo das práticas dos professores e da aprendizagem dos alunos.

Lopes e Mouraz, ao avaliar o Sistema de Formação Continuada de Professores em Portugal (que, nesse país, é de responsabilidade de Centros de Formação Continuada), registram que:

[a] categoria omissa nos depoimentos relativos à avaliação realizada pelos Centros diz respeito à avaliação dos efeitos nas aprendizagens dos alunos, que nenhuma resposta refere, pese embora terem afirmado que avaliaram o

efeito da formação nos quotidianos escolares (LOPES; MOURAZ, 2009, p. 15).

As dificuldades objetivas para realizar esse tipo de avaliação, de acordo com essas autoras, estão no fato de os professores participantes das atividades de formação continuada trabalharem em diversas escolas, em localidades diferentes e do número de pesquisadores necessários, além de precisar contar com a vontade e a participação dos próprios professores e das escolas (LOPES; MOURAZ, 2009, p. 15).

No que se refere às políticas governamentais de formação continuada, conforme indica pesquisa de Souza (2006), realizada em São Paulo, “as propostas recentes de formação contínua dos educadores, desenvolvidas pelas Secretarias de Educação têm tomado os professores individualmente e isolados de seu contexto de trabalho”. São oferecidos treinamentos, sem considerar “as escolas, seus contextos sociais e as condições concretas de ensino [...] elementos importantes que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem” (SOUZA, 2006, p. 488). Confirma-se também a descontinuidade como política da formação continuada de professores como reflexo da descontinuidade dos projetos de governo para a educação, como é o caso do Rio Grande do Sul (DALL’IGNA; GHIGGI, 2010).

Registra-se, assim, a dimensão e o crescimento da produção teórica e analítica sobre formação docente, e o desenvolvimento acentuado das pesquisas sobre formação continuada de professores, nas últimas duas décadas do século passado. Paralelamente, cresce a necessidade de prosseguir a discussão, que não se encerra e, como a formação do homem está sempre se fazendo. Sigo tratando da formação continuada, que me levou a buscar um conceito de formação e chegar ao conceito freiriano de formação permanente.

3.3 A complexidade do pensar a formação docente

Continuo esta interlocução com o conhecimento já produzido sobre a formação docente nos três aspectos anunciados: formação, formação continuada, e formação permanente. Embora todos os autores abordem o tema formação alguns

contribuem de forma mais efetiva em uma das dimensões da formação: Paulo Freire se destaca com o conceito de formação permanente. Dialogo com Hannah Arendt, Antônio Joaquim Severino, Lílian do Valle, Miguel Arroyo, Maria Isabel da Cunha e Dermeval Saviani para buscar um conceito de formação, necessário e cada vez mais presente quando se trata da formação docente. Claude Lessard, Bernardete Gatti, Francisco Imbernón, Janete Magalhães Carvalho, Mariano Enguita, Marli André, Maurice Tardif, Selma Pimenta, Mário Osório Marques, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, Júlio Diniz, Luísa Cortesão contribuem para a discussão mais específica da formação continuada. Estes, entre outros “convidados”, como afirma Marques (2008, p. 101), são o meu recurso para “ampliar os horizontes do tratamento do tema”.

As ideias desses autores convergem ao indicar os conhecimentos necessários à formação docente e concluir pela defesa da formação continuada como finalidade da formação e da educação, na vertente do conceito de formação permanente de Paulo Freire, que, inclusive, sustenta a argumentação de muitos deles. O pensamento freiriano e o conceito de formação permanente tomam força como caminho para a formação docente e, com isso, como fundamento teórico para analisar os Encontros sobre o Poder Escolar.

O diálogo com esses autores proporcionou-me a “construção de novos saberes a partir de saberes anteriores, na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem e recuperação de modo novo” (MARQUES, 2008, p. 28). Nesse caminhar, algumas das minhas ideias sobre formação foram reforçadas e outras, abandonadas, deram lugar a novas compreensões. Não só se tornaram mais claros os conceitos de formação e formação continuada, mas proporcionou-se uma melhor compreensão do fenômeno formação continuada do ponto de vista da sua historicidade e de sua relação com o contexto e, principalmente, da atualidade e da importância da teoria freiriana para a formação docente.

Se as últimas décadas do século passado apresentaram uma sucessão intensa de teorias e propostas para a formação docente, os primeiros anos do século XXI parecem estar sendo o momento de avaliar, analisar e fazer uma síntese das experiências desenvolvidas com vistas à produção de novos conhecimentos na área. Imbernón (2010, p. 23) considera que vivemos

[uma] crise institucional da formação. Como se considera o sistema educacional do século passado obsoleto, sente-se a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos

alunos. Uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incômodos. Esse desconforto conduz à busca de novos horizontes, de novas alternativas. Assim, antigas e novas vozes começam a superar a sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação.

As justificativas ou explicações para a busca de alternativas para a formação confundem-se com os objetivos que são propostos para enfrentar as mudanças na sociedade e na escola e os desafios por elas provocados. De um lado, encontra-se a exigência de a escola e a formação de professores atualizarem-se constantemente para acompanhar a velocidade com que se realiza o desenvolvimento científico e tecnológico e, assim se adequarem às demandas do mercado de trabalho. De outro, situa-se a necessidade da formação para uma mudança de hábitos e valores no enfrentamento das situações geradas pelo próprio contexto, que produz a desigualdade, e promover uma aprendizagem efetiva que supere a exclusão de crianças e jovens, triste marca do sistema escolar brasileiro. Os resultados do Censo da Educação Básica no Brasil de 2010 mostram que a taxa de reprovação no ensino fundamental é de 10,3% e no Rio Grande do Sul, de 14,2 %, sendo que, nas redes públicas de ensino do estado, essa taxa de reprovação sobe para 17,5% na rede estadual e 13,1% na rede municipal. A taxa de distorção série-idade no ensino fundamental é ainda mais alarmante, no Brasil, 23,6% e no Rio Grande do Sul, 22,6% dos alunos estão além da idade própria para a série que cursam. Nas redes públicas de ensino do Rio Grande do Sul, esta taxa sobe para 25,5%, na rede estadual, e para 27,0%, na rede municipal de ensino⁴⁴.

Como já disseram Lessard e Tardif (2008), não há uma saída única para a crise da educação, logo, não há um modelo ou teoria única para a formação de professores. Definir/propor um modelo de formação de professores seria uma “contradição chocante” uma vez que contradiz o objetivo, muitas vezes anunciados em “pacotes” formativos, de “desenvolver mentes críticas, audazes e criadoras (FREIRE, 1997a, p. 16), bem como contradiz o princípio necessário à formação de respeitar a cultura e o saber dos educandos, de partir de cada realidade e construir juntos o processo educativo.

Ao trazer, ainda que de forma parcial, uma visão da produção teórica sobre o tema, não me parece apropriado falar de discussões sobre formação continuada, uma vez que, praticamente, não se encontram polêmicas, pelo contrário, há uma

⁴⁴ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

complementaridade entre as ideias. Para Estrela (2003, p. 46) esse consenso ou unanimidade do discurso teórico, pode ser questionado “porque não são explicitados claramente os significados, os matizes dos termos utilizados”.

O século XXI, para Imbernón (2010, p. 14), apresenta um contexto diferente do final do século XX, no que se refere à formação continuada, “é como se faltasse algo que fizesse voltar a tomar impulso”, mas, ressalva ele, esta “pode ser a minha perspectiva”. Este século é, sim, outro momento. As teorias formuladas por autores nacionais e estrangeiros que, a partir dos anos 1990, influenciaram a formação docente no cenário educacional brasileiro e fundamentam, em diferentes níveis, as ações de formação continuada, formam um conjunto de elementos e princípios que constituem o que se pode considerar um novo momento para a formação continuada de professores. Momento de desenvolver as teorias, analisar, avaliar, refletir e contribuir para que processos plurais de formação continuada sejam pensados e desenvolvidos.

Diferentes autores afirmam a dificuldade para definir um conceito de formação continuada, pois, como diz Alarcão (1998, p. 99), citando Cortesão [1991], é um “conceito ambíguo e ponto crítico do sistema educativo”, no que é secundada por Gatti (2008), que aponta para a indefinição do tema e alerta para a diversidade de formatos. Ao lado de situações formais: cursos, seminários, formação em serviço, grupos de estudo, reuniões e jornadas pedagógicas, entre outros, encontros informais também podem caracterizar-se como formação continuada, conversas na sala dos professores, trocas de informações sobre alunos ou formas de abordar este ou outro conteúdo (ENGUIA, 1998).

Gatti tem razão quando, ao alertar para a imprecisão do conceito de formação continuada, afirma: “talvez isso não seja mesmo importante, **aberto que fica ao curso da história**” (GATTI, 2008, p. 57, grifo meu). O argumento de Gatti é coerente com a natureza da educação, sempre em construção. A insistência na definição de um conceito para a formação continuada pode estar relacionada com a dificuldade que temos de conviver com as incertezas e com a necessidade de definir as melhores estratégias ou o melhor método para a formação continuada. Além do risco de se cair em tecnicismos, ignora-se estar a formação sujeita às circunstâncias e às contradições de cada tempo e de cada lugar. Buscar um modelo ou a teoria adequada, seja para formar os professores, seja para ensinar, seria em vão, seria

“transformar a experiência educativa em puro treinamento [seria] amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador” (FREIRE, 1997, p. 37). Negar a necessidade de pensar como realizar a formação docente é cair no *laissez-faire*, em uma falsa neutralidade e desconsiderar a história.

Os objetivos da formação continuada, expressos em projetos, programas, textos, nem sempre são claros. Às vezes ficam embutidos em formas genéricas como: “aprimoramento do trabalho docente” (SANTOS, 1998, p. 135), “provocar mudanças nas (ou ter efeito sobre as) práticas dos professores” (LIBÂNEO, 1998, p. 4); “adequar, ao longo do tempo, a formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100); “melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho [...] que tanto podem ter por objetivo sanar deficiências diagnosticadas na prática docente, quanto atualizar o professor” (SANTOS, 1998, p. 124); “parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação” (BRASIL, PNE 2001, p. 143). Esses mesmos autores defendem a necessidade da opção política do professor e da formação no sentido da transformação da educação e da sociedade.

Com Nóvoa (1988, p. 115), a discussão avança. Ele considera que o conceito dominante de formação continuada, baseado nos conceitos de progresso e desenvolvimento, dificulta e elaboração de uma teoria da formação de adultos, pois

[é] evidente que o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro. Deste modo o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos.

Tardif (2002, p. 249) reforça duas ideias, a de que a formação continuada não tem prazo, é constante, e a de que é subjetiva, é autoformação:

[...] tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua ou continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Penso que não há indefinição do conceito de formação continuada. Trata-se

de um conceito genérico, amplo, incompleto e sujeito a ambigüidades. Ambigüidades que se revelam na escolha das formas ou modelos de formação continuada, que estão, de fato, nos objetivos e nas intenções que se propõem. Ana Maria da Costa e Silva (2000, p. 95) aponta a diversidade e a ambigüidade que envolvem a formação continuada, afirmando que “[...] o conceito de formação é, tal como o de educação, polissêmico”, a autora aponta dois polos relativamente distintos de formação, um privilegia a dimensão do saber, do saber fazer e do domínio profissional, que exige saberes e competências especializadas; o outro enfatiza a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, “redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise” (Ibid., p. 95).

O que se pode afirmar é que a formação continuada é a formação que sucede à formação inicial, acontece no exercício da profissão, de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar, de acordo com Freire (1997a), é neste momento que efetivamente o professor se forma, no exercício da profissão, permanentemente.

A formação inicial não tem sido suficiente para a preparação dos futuros professores. Não dá respostas aos problemas que acontecem no cotidiano escolar, isto é, “às necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar” (PIMENTA, 2005, p. 21). Conflitos e dilemas que resultam não só do dia a dia da escola, mas de questões gerais da sociedade, e trazem a necessidade de fazer opções e enfrentar as pressões a que pessoal e profissionalmente vêm sendo submetidos.

A continuidade da formação no exercício da profissão é uma exigência do exercício profissional do professor (MARQUES, 2006, p. 205), a atualização constante está colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais (GATTI, 2008, p. 58), é um requisito para o trabalho.

Libâneo (1998, p. 4), Brzezinski e Garrido (2002, p. 314) e outros comungam da idéia da formação continuada como sequência da formação inicial, porque concebem o homem como um ser em construção e a formação como um “processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional” (ALARCÃO, 1998, p. 100). Terrazan e Gama (2007, p. 163) sintetizam essa ideia:

[...] a formação do professor não se esgota na sua formação inicial, mas deve se estender ao longo de toda sua carreira, de forma coerente e integrada à prática pedagógica cotidiana, respondendo às necessidades individuais de formação, às necessidades coletivas de formação do conjunto dos docentes e às necessidades do próprio sistema educativo, sendo essas necessidades, ao mesmo tempo, resultantes e estimuladoras de mudanças sociais amplas ou de mudanças no próprio sistema de ensino.

Para responder a todas essas necessidades, apresentam-se diferentes possibilidades, propostas e teorias, nem sempre excludentes, por vezes complementares e outras vezes opostas. A diversidade de alternativas e as experiências vividas levam a constantes questionamentos, presentes nos vários estudos sobre formação docente onde se inclui a formação continuada.

Algumas das ideias que perpassam as discussões teóricas parecem estar consolidadas, a de que a formação continuada é exigência deste momento histórico, acontece na sequência da formação inicial e constitui um *continuum* no desenvolvimento profissional, sempre incompleto e sempre em movimento, que pode acontecer de múltiplas formas e está condicionada a um projeto de educação e de sociedade.

As tendências mais recentes tratam de uma formação centrada no professor, na escola e em seus problemas, que contribua para a construção da identidade do professor, sujeito da sua prática e de sua formação, e que:

[...] sem abandonar as técnicas tradicionais, antes aperfeiçoando-as, [experimente] novas formas capazes de levar a um maior empenhamento de cada um na sua própria formação, ao mesmo tempo em que se reforça o envolvimento das instituições e a aproximação aos problemas emergentes (FINGER; NÓVOA, 1998, p. 7).

Isto é, propõe-se um aperfeiçoamento considerando importante “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (GATTI, 2008, p. 57) e que “possa estimular novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002, p. 314). Nesse ponto, Freire é radical, não se trata de métodos, a educação libertadora não se faz com a troca de métodos tradicionais por métodos mais modernos. A questão está no “estabelecimento de uma outra relação com o conhecimento e com a sociedade” (FREIRE, 1987, p. 48).

O momento atual parece, justamente, não ser o de buscar novas

metodologias, ao contrário, é tempo de construir um elenco de princípios para dar suporte a diferentes iniciativas de formação continuada. Algumas das reflexões desenvolvidas nas últimas décadas são comuns a muitos dos autores abordados aqui e alcançam um amplo espectro de questões relacionadas com a formação docente, dos quais destaco os que seguem.

Não é suficiente, para garantir a formação de professores para a transformação, ter clareza do *porquê* fazer (correspondente à opção que devemos fazer) e saber da incerteza do *como* fazer (cada momento é único e a formação deve resultar do contexto) porque condicionantes externos e internos interferem na formação docente e no exercício da docência e precisam ser superados. Como alertou Paulo Freire, toda a experiência humana (e nela a formação e a formação continuada) é histórica e contextualizada, sofre influência dos condicionamentos culturais, políticos, econômicos e “das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas” (FREIRE, 1992, p. 168). Por esta razão,

[...] é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçamos de poder para nos **emburrecer** (MARQUES, 2006, p. 208, grifo do autor).

Vitor Paro (2001), descrevendo a educação e a escola como espaços de disputa, como campos de forças onde diferentes projetos se confrontam, classifica os condicionantes que interferem no desenvolvimento de uma “reforma paradigmática” (MORIN, 2003, p. 20) na educação (logo, na formação de professores) em quatro categorias. Os condicionantes materiais dizem respeito às condições de trabalho e ao esforço desenvolvido para resolvê-las; os institucionais determinam as políticas e a estrutura da distribuição do poder e da autoridade na escola e no sistema educacional; os condicionantes ideológicos estão nas crenças, nas concepções sedimentadas em cada pessoa e em cada grupo social; e os político-sociais estão sujeitos à diversidade de interesses imediatos dos grupos em relação à educação e ao projeto socioeconômico para a sociedade. São “obstáculos que se interpõem entre o mundo das intenções e das realizações [e] explicam porque uma boa teoria e razoáveis condições financeiras nem sempre garantem uma boa prática” (ESTRELA, 2003, p. 44).

Souza (2006, p. 488) propõe que nos voltemos para

[as] complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social. Alertam, ademais, para a importância de se conhecer melhor a cultura escolar e a cultura docente, além de se enfrentar a burocracia, os entraves administrativos bem como repensar a formação inicial.

Obstáculos são também detalhados por Nóvoa (2004, p. 37-39), ao mesmo tempo em que indica possibilidades e caminhos para o enfrentamento dos fatores que condicionam a formação e a prática docentes. Entre os obstáculos que impedem os professores de enfrentarem os desafios da profissão, o autor aponta: o controle político que garante o papel do professor na reprodução social e cultural; o silenciamento dos saberes docentes, sujeitos ao domínio dos saberes considerados científicos e que tornou “os professores meros executores de teorias pedagógicas” (Ibid., p. 37) formuladas por especialistas, e que é acentuado pela feminização do magistério (categoria também silenciada); o desenvolvimento das ciências da educação segundo o modelo positivista, que contribuiu para a desvalorização dos saberes feitos da experiência, e, finalmente, a falta de espaços institucionais para uma reflexão coletiva sobre os saberes docentes.

Entre os caminhos que Nóvoa indica para o enfrentamento desses fatores que condicionam a ação docente ao paradigma hegemônico, estão: criar novas formas de associação, de organização profissional, para além das já institucionalizadas; aproveitar o discurso oficial que apregoa a participação e a descentralização da gestão e aproveitar a formulação de projetos de escola e de sistemas de ensino; conquistar maior visibilidade social para “afirmar seus saberes, fazer ouvir sua voz ocupando espaços de debate (orais e escritos), estar presente ativamente nos círculos públicos e nas arenas científicas”; manter-se disponíveis para a cooperação com as comunidades científicas; construir lugares de partilha e de reflexão coletiva nas escolas e fora delas; trabalhar em conjunto (Ibid., p. 38-39).

As possibilidades de reação, de promover mudanças, não estão ausentes deste contexto, pois os seres humanos são “capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 1997, p. 28). Tardif e Lessard (2008, p. 175) constataram que há equipes docentes “motivadas e mobilizadas, usando a inteligência, a habilidade e a energia para reconciliar orientações e convicções educativas de um lado, e as exigências da nova regulação de outro”. Outro exemplo é encontrado aqui

mesmo, em Pelotas. Em pesquisa realizada na área da gestão escolar, uma das escolas pesquisadas caracteriza-se por “práticas de gestão democrática; visa à construção de um projeto político-pedagógico que articule coerentemente teoria e prática e apresenta indicadores de sucesso escolar” (HYPÓLITO et al., 2008, p. 13).

Nidelcoff, na década de 1970, desafiava os educadores a enfrentarem o *status quo* dominador e optarem pelo papel de “professor-povo” para construir “a escola do povo, a partir do povo” [...] “um professor para modificar, não para conservar” (NIDELCOFF, 1978, p. 20). Estavam, então, os professores, como estão hoje, frente à necessidade de optar entre a dominação e a transformação.

Mesmo conscientes das dificuldades, os autores aqui citados apresentam uma visão positiva, de esperança e de utopias, ainda que não otimista, sobre o futuro da profissão e do papel do professor. Caso contrário, não estaríamos discutindo e estudando o assunto, pois, como diz Nóvoa:

[...] o **amanhã** da profissão docente – um amanhã que organize o hoje – não está certamente em uma visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a **ilusão** não é renunciar a ter **esperança**) (NÓVOA, 2004, p. 40, grifos do autor).

O predomínio do tom prescritivo nos escritos sobre formação produz, em mim, um estranhamento. Soa-me contraditório, quando predomina o discurso da participação, do respeito a opções e da construção a partir da realidade, que o uso de expressões como “deve”, “é preciso”, “é necessário”, seja tão comum. Entretanto, o emprego de verbos no tempo futuro indica que muito há por fazer, como disseram Finger e Nóvoa (1988, p. 7), há mais de duas décadas:

[...] terá, com efeito, de impor-se um esforço de persistente renovação metodológica, se se quiser responder aos desafios de uma formação para a mudança, enquanto fomentadora de novas atitudes, produtora da inovação de práticas, integradora de novos saberes.

Esforços nesse sentido têm marcado a produção teórica e influenciam as práticas da formação continuada de professores. Dentre as tendências que predominaram nos processos de formação continuada a partir das últimas décadas do século passado, no Brasil, destacam-se as teorias sobre a formação centrada na escola e na produção dos saberes docentes, o professor reflexivo, os estudos autobiográficos, sob a influência, respectivamente, de Azanha (2006), Tardif,

Lessard e Lahaye (1991), Shön (1997), Nóvoa (1988), entre outros. Entre os saberes necessários ao exercício da docência, comuns a diversos autores, saberes que se revelam não somente no conhecimento mas em atitudes e testemunhos, estão o conhecimento da realidade, os conhecimentos científicos, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos do conteúdo da disciplina. A estes, somam-se outros como a compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais; a compreensão do significado da própria existência das pessoas, na sua individualidade e na sua inserção antropológica (SEVERINO, 2001, p. 189), o conhecimento de si mesmo, do aluno, da cultura e dos fins educativos, (ALARCÃO, 1998, p. 103); o estudo, a reflexão, a discussão, confrontação e experimentação coletiva (LIBÂNEO, 1998, p. 4); habilidade pedagógica, o trabalho em equipe e compromisso social (NÓVOA, 2009, p. 18). Paulo Freire (1997, p. 102), acrescenta a esses conhecimentos e exigências para docência outras “qualidades essenciais” à autoridade docente democrática: a segurança, a competência profissional, a generosidade, a autonomia e, principalmente, um saber indispensável à prática docente e “o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE, 1997, p. 106).

Posso afirmar, com apoio em Freire (1987), Finger e Nóvoa (1998), Shor e Freire (1985), Brzezinski e Garrido (2002), Gatti (2008) e Arroyo (2009) que a formação docente não se limita ou completa nesta ou naquela atividade, mas se faz no somatório das experiências, é resultado do conjunto de vivências do professor e “depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele” (DOMINICÉ, 1988, p. 61). A afirmação de Dominicé reforça outro elemento da discussão - a formação é subjetiva, é autoformação. Como afirmou Severino (2006, p. 621), formar-se é verbo reflexivo, “é processo de devir humano como devir humanizador”, por ser uma ação “cujo agente só pode ser o próprio sujeito”, pois “nasce do processo interior de formulação e formação” que permanece “em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 2008, p. 46) e acontece em um tempo histórico e social.

A formação é subjetiva, mas só acontece em relação, no diálogo, pois “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 78). Em sendo subjetiva, está também condicionada a como cada professor se posiciona frente às atividades ou

práticas de formação, à sua intencionalidade, aos seus objetivos, que representam a sua posição diante da escola, do homem e do mundo. Para ele, a formação do professor começa antes da formação inicial (na sua experiência enquanto aluno), não dispensa uma formação consistente anterior e tem sequência no exercício da docência, pois “aprende-se e reaprende-se a ser professor” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 28-33) e não se esgota nesses aspectos. A formação profissional está associada à formação pessoal.

Princípios fundantes do pensamento freiriano vêm sendo indicados como necessários à formação docente como a ética e a humanização. Henz (2010, p. 49) alerta “a espécie humana precisa se humanizar” e “é pela educação que a gente se humaniza”, para isso propõe

[que] os educadores e educadoras busquem organizar e desenvolver com os(as) educandos(as), práxis educativas que entrelacem, no mínimo, cinco dimensões: a ético-política, a técnico-científica, a epistemológica, a estético-afetiva e a pedagógica (HENZ, 2010, p. 51).

A atenção para a dimensão humana da formação do professor é retomada por diversos autores nos últimos tempos com a influência declarada de Paulo Freire, porque “os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores” (NÓVOA, 2004, p. 33), como bem sintetiza Cunha (2006a, p. 69):

Trata-se da *humana formação* de que nos fala Freire (1977), ampliando a compreensão da relação entre escola e cultura social. As relações humanas constituintes do cotidiano escolar, os exemplos e testemunhos apreendidos pelos estudantes, os rituais e as práticas sociais que acontecem no ambiente escolar e acadêmico se incluem nos conhecimentos escolarizados. Muitas vezes, são esses que marcam a formação dos estudantes, mais do que as aprendizagens das diferentes matérias de ensino. Precisam, pois, ser objeto de atenção tanto quanto o é a listagem dos conteúdos e têm presença inequívoca no projeto pedagógico.

A formação continuada está instituída no contexto formador dos professores. Necessária e, ao mesmo tempo, insuficiente para dar conta dos desafios e das questões que afetam a educação escolar, será constantemente pensada e repensada. Como os professores, nas iniciativas de formação continuada é preciso optar entre dois paradigmas: da reprodução ou da transformação. A opção pelo segundo leva ao conceito freiriano de formação permanente e à necessidade de, para prosseguir, compreender melhor o conceito de formação.

3.4 A formação e a formação permanente

No decorrer da história do homem, o conceito de formação sofreu rupturas e transformações (VALLE, 2002; SEVERINO, 2006; CARVALHO, 2002; ARROYO, 2004). Para o homem ocidental “a educação foi sempre vista como processo de formação humana” (SEVERINO, 2006, p. 621) que, como fenômeno histórico, apresenta diferentes princípios e objetivos de acordo com os momentos em que ocorre. Na Antiguidade grega e na Idade Média, a ética, e, na Era Moderna, a política, foram as matrizes paradigmáticas da formação humana. Assim, o aprimoramento ético-pessoal foi a finalidade da educação no primeiro momento e no segundo, foi a inserção da pessoa na sociedade (SEVERINO, 2006; VALLE, 2002; GADAMER, 2008).

Na contemporaneidade, ocorre uma mudança na forma como a filosofia concebe o conceito de formação. De acordo com Gadamer (2008, p. 45), o conceito contemporâneo começou a ser cunhado na Idade Média, inicialmente com uma conotação mística, de espiritualização com bases religiosas, está “estritamente ligado ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades”. Essa idéia é compartilhada por Severino (2006, p. 622) que afirma haver uma nova forma de pensar a educação hoje, “como formação cultural, perspectiva que realiza uma síntese superadora das perspectivas anteriores”. Para esse autor

[...] a idéia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo (SEVERINO, 2006, p. 621).

O homem, por não nascer pronto, mas incompleto, inacabado, experimenta um constante processo de formação, e como conseqüência, “tanto educação, quanto formação são fenômenos constantes na vida dos homens e das mulheres, e se fundam no fato de o homem **saber que vive e saber que sabe** o que lhe dá a consciência de que pode saber mais” (FREIRE, 2003, p. 20, grifos do autor). Incompleto e insatisfeito, o homem se forma no convívio com os outros homens, em sociedade e

[não] é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências do seu ser e de seu tempo, voltado para

além do que decorre no dia-a-dia da existência e no reino das motivações imediatas (MARQUES, 2006, p. 43).

O homem como ser inconcluso precisa formar-se e ser formado. Ser formado porque, vivendo em sociedade, ele se forma (ao mesmo tempo em que também é formador do outro) em relação, na convivência com os outros, “em situação”, isto é no seu tempo e nos lugares por onde transita e convive com os outros homens e com a natureza. Enquanto se forma, se transforma, “**em e com** uma realidade que, sendo histórica, é igualmente inacabada” o que torna a educação “um que-fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 1985, p. 83, grifos do autor).

A inconclusão do homem e seus efeitos na organização da sociedade, sujeita ao pensar e ao agir humanos, nos diz que o hoje não é igual ao ontem e o amanhã não será igual ao hoje. Assim sendo, homem e mundo mudam. O mundo está em constante movimento e a sociedade humana, que “jamais permanece tal qual é [...] se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDT, 1979, p. 235).

Para Hanna Arendt mudar é a condição para que o mundo não se acabe, não se destrua, é preciso que ele esteja sendo “continuamente posto em ordem” (Ibid., p. 243), Isto só é possível em razão da capacidade que tem o ser humano de apreender, aprender e criar conhecimentos, de modificar o mundo e a natureza, estando a educação “entre as atividades mais elementares e necessárias” (Ibid., p. 235).

Mudar o mundo é tarefa do homem, tarefa “difícil, mas possível” pois “preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade” (FREIRE, 1997, p. 88). Freire (Ibid., p. 60) gosta

[de] ser gente porque, mesmo sabendo que condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas [...] geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da nossa tarefa histórica de mudar o mundo [...] também [porque] os obstáculos não se eternizam.

Como sujeito da história, “mudar é tarefa do homem”. Consciente de que a mudança é difícil, mas não impossível, o homem precisa formar-se e a formação é um processo intencional, tem objetivos com relação ao homem e à sociedade, ainda

que não sejam do conhecimento de todos. A pedagogia nasce quando se reconhece que a formação é fabricação, é um projeto, uma tarefa intencional, consciente e “o sentido primeiro da pedagogia é reconhecer que a virtude, a formação do ser humano se torna possível ao longo do tempo, ao longo de um processo educativo” (ARROYO, 2004, p. 226).

A mudança, segundo Freire (1997), necessita de sonhos para regá-la, assim como o sonho precisa da esperança p/ ser sonhado (CHAIGAR, 2008, p. 91). A formação do homem é, pois, parte do processo de construção do mundo.

Atualmente, as exigências feitas à escola são mais de natureza cognitiva e comportamental, tendo em vista a sua adequação à sociedade e ao acesso ao mercado de trabalho. Em razão disso, “os discursos educacionais testemunharam a rápida substituição do ideal de **formação das almas** por fins mais **objetivos e técnicos**, desde pelo menos o final da segunda década do século XX” (VALLE, 2002, p. 54, grifos da autora). Esse abandono da formação humana na educação escolar, de acordo com Arroyo, não foi por acaso e representa uma das formas “mais perversas, seletivas e antidemocráticas de excluir o povo de uma herança civilizatória, cultural que em nossa tradição foi apropriada como uma sesmaria, como um latifúndio pelas **famílias de bem**” (ARROYO, 2004, p. 235, grifo do autor).

Em contrapartida, no movimento contínuo que é a construção das subjetividades e da sociedade, vivemos um processo que busca a recuperação da educação/formação para a humanização do ser humano, “para ser mais”. Vocação ontológica do ser humano que “em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história, não se dá *a priori*” e demanda uma utopia que “não seria possível se faltasse a ela o gosto pela liberdade, embutido na vocação para a humanização [e] se faltasse a esperança, sem a qual não lutamos” (FREIRE, 1992, p. 99).

Arroyo (2009, p. 246) declara que Paulo Freire “puxou nosso profissional para a educação como humanização, mas também para as tensões históricas, concretas, objetivas entre humanização e desumanização”. Em outro momento o mesmo autor constata:

[...] sabemos muito sobre como, o que e como ensinar e até sobre processos de aprendizagem – sabemos muito pouco sobre a formação dos educandos como sujeitos totais, como sujeitos cognitivos, éticos, culturais, estéticos, afetivos. Entretanto os educandos se revelam nas escolas como

sujeitos totais e exigem que demos conta dessa totalidade” (ARROYO, 2004, p. 223).

Severino (2006) afirma que a formação do homem para a sua humanização é uma utopia a ser perseguida e que a formação docente pode se constituir em uma das intervenções planejadas para alcançá-las.

Se Freire “reeducou nosso olhar pedagógico” como afirma Arroyo (2009, p. 146) e se a formação docente pode se constituir em uma intervenção planejada para perseguir a utopia da humanização, como quer Severino, Paulo Freire, desde as suas primeiras obras, aponta o caminho – a formação permanente. A partir da consciência do inacabamento do ser humano a sua formação é uma constante, torna-se um processo permanente, é condição de vida e exercício cotidiano que se funda na análise crítica das práticas e das experiências cotidianas.

A **formação permanente** dos educadores, para Freire (2003), é condição para a melhora da qualidade da educação e fundamenta-se no inacabamento do ser humano. O diálogo entre Shor e Freire (1987) exemplifica como a formação do professor começa com a sua vivência enquanto aluno e acontece durante todo o tempo em que desempenha a função docente, o que não dispensa uma formação consistente anterior ao exercício da docência. Ao ensinar, o professor aprende. O professor é resultado de sua trajetória pessoal, antes e durante o exercício da profissão, tem a ver com a história e com o momento em que cada um viveu (SHOR; FREIRE, 1985, p. 28-33).

O conjunto da obra de Freire é por si só formador. Trata da educação dos estudantes, do papel e da formação dos profissionais da educação. Na “Pedagogia da Autonomia” ele parece sintetizar suas ideias, conforme ele mesmo declara: “A questão da formação docente, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia de ser dos educandos, é a temática central em torno de que gira esse texto” (FREIRE, 1997, p. 14).

O conceito de formação permanente de Paulo Freire é maior que o conceito de formação continuada. Ana Maria Saul (2005, p. 51) afirma que “o conceito de formação permanente difere do conceito de formação continuada, de reciclagem e de treinamento”; ele não se restringe à formação profissional, mas à formação da pessoa na sua totalidade, e para todas as pessoas independentemente de idade,

tempo e lugar. Essa autora apresenta três dimensões da formação permanente: ela “só faz sentido se implicar a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e está sempre com a perspectiva de **ser mais**”; destina-se “ao ser humano em qualquer etapa da sua vida” e está “aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática” (SAUL, 2005, p. 51). As atividades e programas de formação continuada poderão compor a formação permanente de professores desde que tenham por objetivo e estimulem o preceito básico da reflexão sobre a prática.

A essência da formação permanente está na “formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 1997, p. 36) que tem como objetivo a transformação da sociedade, da escola e do homem.

A formação dos profissionais da educação e uma prática pedagógica, com base na reflexão e no diálogo, têm como finalidade a humanização de estudantes e professores, pela emancipação/libertação humana, mais especificamente a libertação dos oprimidos. Como homem do seu tempo, que viveu e experimentou diferentes formas de exclusão e exílio, Freire é o testemunho das suas ideias adequando-se ao momento, mas sem abandonar o princípio básico que orienta o seu fazer e o seu escrever para a transformação do mundo. De acordo com Scoguglia, nos anos 1990, Paulo Freire, em lugar da luta de classes, passa a centrar a sua ênfase analítica nas lutas cotidianas e “a sobrevivência teimosa de milhões de seres **sub-humanos** que foram marcados pelo cinismo capitalista e pelos horrores dos totalitarismos como derrotados e excluídos da história” (SCOGUGLIA, 2003, p. 90, grifos do autor).

Paulo Freire afirma que a formação é um quefazer permanente, fundamentado na reflexão crítica sobre as experiências pessoais e profissionais e sobre a realidade, que apresenta três dimensões simultâneas:

[...] uma determinada **teoria do conhecimento** posta em prática, um **ato político** e um **ato estético**. Essas três dimensões sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer, a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (SHOR; FREIRE, 1987, p. 146, grifos meus).

A educação, o ato do conhecimento, é um processo artístico, estético no sentido da boniteza, da convivência entre os homens, pois, quando

[v]ivemos 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 mão dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1997, p. 26).

Gadamer (2008, p. 53) contribui para a compreensão deste conceito quando esclarece “[...] quem possui sentido estético sabe discernir o belo do feio, a boa e a má qualidade, e quem possui sentido histórico sabe o que é possível e o que não é possível para uma época”.

A formação durante o exercício da docência é direito dos profissionais da educação. Não só por ser um preceito legal, mas porque se inscreve no processo da valorização dos professores. Ao lado dos direitos dos docentes à liberdade, à fala, a melhores condições de trabalho pedagógico, de criticar sem medo, de serem coerentes, os docentes precisam ter “direito a tempo livre e remunerado para dedicar à sua formação permanente” ao qual corresponde “o dever de responsabilizar-se pela veracidade de sua crítica [e o] direito de ter o dever de ser sérios, coerentes, de não mentir para sobreviver” (FREIRE, 1997, p. 42). Em sendo direito, a formação é, também, “responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (Id., 1997a, p. 11).

Como a prática docente, a formação de quem pratica a docência, está sujeita às contradições do seu tempo, exige opções políticas e clareza de objetivos por parte de quem se dedica à formação de professores, pois como o educar, formar professores é um ato político, ético e estético. A formação precisa ser planejada, organizada, respeitar a opinião e as necessidades dos docentes, ser adequada ao seu tempo e lugar. Só acontece realmente, na medida em que estimula o desejo do professor. É um processo, ao mesmo tempo pessoal e coletivo, pois acontece na docência que está condicionada à relação professor/aluno, professor/professor, professor/comunidade, professor/sociedade. Assim a formação é processo permanente que não separa o sujeito professor do profissional professor, que se forma de acordo com o que ele faz da formação que recebe.

Existe uma relação de reciprocidade entre a formação profissional e a formação pessoal a ponto de Nóvoa (2004, p. 31) desafiar “diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”, considerando que a identidade e a profissionalidade docentes no “processo de formação permanente do professor é também o processo de formação

da pessoa/do ser humano e vice-versa, pois as reflexões e as mudanças que se operam em um repercutem no outro”. O sujeito professor é a mesma pessoa que está em outros lugares, com outras pessoas. Todas as situações vivenciadas, dentro e fora da escola, formam o homem, quando “bem aproveitadas”, isto é, refletidas, tornam-se “algo fundamental para a formação permanente (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 60). A formação permanente ocorre quando o ser humano professor se reconhece inconcluso, em constante formação, pois “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 1997, p. 64) que acontece “pela reflexão sobre si e o mundo em constante formação [e que] com isso se humaniza” (GADOTTI, 1996, p. 96).

No pensamento freiriano, a formação do professor está associada á prática docente e condicionada pela postura do professor frente aos seus alunos e frente ao mundo. Para Freire, “a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal” (CUNHA, 2008, p. 334). Com base na própria experiência, Freire afirma que se aprende a ensinar, ensinando. O professor se torna professor no exercício da docência, na experiência do ensinar, no convívio, no diálogo com seus alunos, com pais, escola e mundo, sem dispensar a competência que advém da teoria e da reflexão. Ser professor, para Freire, também “implica a condição de cidadania do professor e sua visão de mundo, que extrapola sua condição de professor e acompanha a cultura e o contexto de seus alunos” (Ibid., p. 336).

Do ponto de vista da filosofia, afirma Gadotti (1981, p. 56), a educação permanente é condição para o homem “como um ser circunstanciado, histórico que precisa educar-se para acompanhar as mudanças a evolução do mundo formar-se” para intervir no mundo. Se a formação do homem implica a sua capacidade de promover mudanças, o que, segundo Hanna Arendt (1979), é necessário à sobrevivência da humanidade, a formação permanente dos professores está também comprometida com dar lugar a que mudanças aconteçam nas práticas educativas e na sociedade. A história nos ensinou que a tarefa educacional não pode ser idealizada, que “a atividade de educador não será suficiente para mudar o mundo”, entretanto ” é necessário reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço da escola, [o professor] pode trazer algumas boas contribuições” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 213), pois ainda que os professores não sejam os salvadores do

mundo:

[...] também não são **meros agentes** de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de acção que não podem **mudar tudo**, mas que podem **mudar alguma coisa**. Esta **alguma coisa** não é pouca coisa (NÓVOA, 2004, p. 40, grifos do autor).

Uma prática educativa a serviço da mudança “não prescinde da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras” (FREIRE, 1997, p. 161). Com um projeto político consciente e sabendo “com clareza o que querem, como caminhar para tratar o que querem, que implica saber para quê, contra que, a favor de quê, de quem se engajam na melhora de seu próprio saber (Id., 1997a, p. 112) é possível aos professores fazerem “algumas mudanças localizadas na sala de aula, que não devem ser confundidas com mudança na sociedade global” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 162). Entretanto, é preciso estar atento, pois “uma coisa é mudar o vocabulário e a cadência da fala, outra é mudar ao mesmo tempo as relações do discurso em classe (Ibid., p. 173). Entre as mudanças possíveis na educação escolar a partir da formação permanente, Freire destaca a possibilidade de múltiplas inovações, entre elas, “a organização curricular, as relações educadores-educandos, as relações humanas na escola, direção-professores-serventes-zeladores, as relações da escola com as famílias, com o bairro em que a escola se acha” (FREIRE, 1992, p. 86). A atividade docente

[exige] que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997a, p. 19).

Ensinar é aprender constantemente, e o professor precisa preparar-se para ensinar. Não pode ensinar o que não sabe, porque “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, 1997a, p. 28). Uma “formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola” (Id., 1992, p. 11).

Os princípios da formação permanente freiriana são respeitar a

compreensão do mundo dos educandos e desafiá-los a pensar criticamente; a não separar o ensino do conteúdo, do ensino do pensar certo (FREIRE, 1992, p. 86); o empenho sério e coerente no sentido de superar a herança ideológica, elitista, que perdura nas pessoas, a rigurosidade, e a disciplina intelectual (FREIRE, 1997, p. 165). A formação permanente desenvolve-se a partir de práticas democráticas que respeitam o saber dos educandos e os faz sujeitos da sua aprendizagem, assim como, estabelece o diálogo com as famílias dos estudantes, entre os diferentes segmentos da escola, provocando uma mudança nas relações intra e extraescolares.

Quando Freire foi secretário de educação do município de São Paulo, a formação permanente dos professores de acordo com Gadotti (1996, p. 96-97), se fundamentou nos seguintes **princípios**: respeito ao educando como sujeito da sua prática; formação permanente e sistematizada do educador (porque a prática se faz e se refaz); compreensão da gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer e aprender. Com base nesses princípios, os **eixos básicos** que sustentaram a formação desses professores foram: partir da clareza sobre a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da proposta pedagógica; suprir elementos de formação básica nas diferentes áreas do conhecimento humano; e propiciar a apropriação dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.

3.4.1 Saberes na formação permanente

O elemento chave da formação permanente, na concepção freiriana, é a **análise crítica da prática**, “que implica a re-flexão crítica sobre a prática, e se funda exatamente [na] dialeticidade entre prática e teoria (FREIRE, 1997a, p. 112). Para que a formação permanente aconteça, alguns saberes precisam desenvolver-se: a reflexão crítica sobre a prática; o exercício do distanciamento epistemológico, o diálogo, o aprofundamento dos conhecimentos científicos, em que estão incluídos os conhecimentos pedagógicos e os gerais, e o compromisso com o sonho, a utopia, a esperança, “na defesa e na prática da ética universal do ser humano [...] ética enquanto marca da natureza humana, enquanto absolutamente indispensável à convivência humana” (Id., 1997, p. 19).

A formação permanente fundamenta-se no pensar a prática, refletir sobre a prática e estudá-la “leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (FREIRE, 1997, p. 113). Reflexão, na definição de Saviani é “filosofar”, como

[...] um (re)pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado (SAVIANI, 1987, p. 23).

A prática a ser refletida de que se fala é a prática cotidiana do professor. O saber de que é portador ele transforma em obras no exercício da profissão (MARQUES, 2006, p. 205). Um saber que se torna “de experiência feito” e que inicialmente é espontâneo ou quase, “**desarmado**, é um saber ingênuo”, sobre ele deve cair a curiosidade do professor para compreendê-lo à luz da teoria (FREIRE, 1997, p. 42, grifo do autor).

O respeito ao saber produzido pelos professores, no qual se mesclam a experiência de vida com a ação docente; as maneiras que encontram para desenvolver o seu trabalho frente ao contexto de cada escola, de cada sala de aula, de cada turma de alunos no enfrentamento do dia a dia, é uma das dimensões que constituem a formação de professores hoje, pois “é importante fazer com que os professores se aproximem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico conceptual” (NÓVOA, 2004, p. 36).

Freire dá um outro estatuto a esse saber quando, como analisa Gadotti, não se limita a “respeitar ou tomar os saberes da experiência dos docentes [...] mas [propõe] dialogar com eles, problematizá-los para a formulação de um outro saber” (GADOTTI, 1996, p. 377), porque a este saber, um “saber ingênuo, de experiência feito, falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1997, p. 43), que se realiza pela reflexão crítica e pelo aprofundamento teórico. Forma-se, assim, um *ciclo gnosiológico*, ou ciclo do conhecimento, em que se pode perceber “dois momentos que se relacionam dialeticamente”: o momento da “produção de um conhecimento novo e o momento em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 18). Esses dois momentos são indicotomizáveis para a produção do ato de conhecer. Isolá-los transforma o ato de conhecer em transferência de conhecimento

e resulta na perda de qualidades indispensáveis ao sujeito cognoscente.

É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1997, p. 44), assim como, o reconhecimento daquilo que se faz leva a decidir, romper, optar (Ibid., p. 45).

Na formação permanente, **pensar epistemologicamente** é a forma de tomar distância para “conhecer e re-conhecer a prática”. No contexto concreto cotidiano, desenvolvem-se saberes, que se tornam hábitos, ações automatizadas, sem que se pense sobre elas para compreendê-las, sem buscar as razões dos fatos e das coisas e as razões pelas quais fazemos de uma e não de outra maneira. No cotidiano, a mente humana não funciona epistemologicamente. Para contrapor e superar o modo como costumeiramente agimos no mundo, de forma automática, sem pensar e sem compreender o que fazemos, é necessário um distanciamento epistemológico, isto é, assumir conscientemente, intencionalmente um processo de reflexão e teorização sobre a prática, pois é desvelando

[o] que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor (FREIRE, 1997a, p. 104).

Refletir é pesquisar a prática para melhorá-la, é opção consciente, para intervenção na realidade. É pensar epistemologicamente, afastando-se, objetivando a prática e buscando a razão de ser dos fatos. A dúvida e a indagação fazem parte da natureza da prática docente. Na formação permanente, o professor precisa assumir-se enquanto pesquisador: pesquisa para constatar, “conhecer o que ainda não conhece, e assim em constatando, intervêm, intervindo educa e se educa” (FREIRE, 1997, p. 32). Pesquisar a própria prática e a realidade que a cerca é “ver tudo com olhos sempre novos, indagantes, com sensibilidade e tato para a percepção das situações e exigências mutantes (GADAMER, 1988, p. 43).

O caminho para a análise crítica da prática é o distanciamento epistemológico, que se faz tornando-se o professor um pesquisador de sua própria prática, curioso, interrogante, desenvolvendo a “curiosidade típica de quem busca a razão de ser das coisas mais amiúde do que na situação descrita da experiência na cotidianidade” (FREIRE, 1997a, p. 104).

A curiosidade epistemológica, que leva ao pensar certo, não é espontânea, é

intencional, é desenvolvida pelo próprio professor (Id., 1997, p. 43). Ana Lúcia Freitas assim define o termo curiosidade epistemológica

[a] curiosidade epistemológica não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É própria da consciência crítica e se desenvolve no processo de conscientização. A promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica requer o desenvolvimento da rigorosidade metódica e representa um desafio à formação com educadores/as (FREITAS, 2008, p. 118).

A reflexão sobre a prática não se reduz a pensar sobre ela, mas exige objetivá-la, distanciar-se “para então apreendê-la na sua razão de ser” (FREIRE, 1997a, p. 104), conjugando teoria e prática, saber e ação, pois “as habilidades técnico operativas são inseparáveis das concepções teóricas e da ética do sentido dos interesses humanos” em emancipação (GADAMER, 1988, p. 44). A formação permanente dos educadores, que “implica a re-flexão crítica sobre a prática, se funda exatamente [na] dialeticidade entre prática e teoria” (FREIRE, 1997a, p. 111). O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, “tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Id., 1997, p. 43).

Resumindo, entre os saberes necessários para tornar-se epistemologicamente curioso, conhecer o conhecimento existente e produzir, na sequência, um conhecimento novo, que será também refletido, estão a ação, a reflexão, a crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza que compõem a formação permanente (SHOR; FREIRE, 1987, p. 18).

A formação permanente, na dinâmica de pensar a prática, “envolve necessariamente **estudar**” (FREIRE, 1997, p. 19, grifo do autor). O conhecimento científico contribui para dar respostas às interrogações feitas à prática, provocando outras dúvidas e produzindo um novo conhecimento. A ampliação do contexto teórico oferece as armas para

[superar] os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor (FREIRE, 1997a, p. 113).

Estudar, acompanhar o progresso do conhecimento científico significa não só dedicar-se a conhecer e compreender o que diz respeito às disciplinas que

ensina, mas conhecer um amplo espectro da produção teórica em todas as áreas - ciências, artes, política - que permitam compreender a sala de aula e a escola e todo o contexto social. Além disso, como lembra Freire não só a leitura é importante, mas o ato de estudar “não pode deixar de fazer parte a leitura crítica do mundo, envolvendo a leitura e a escrita da palavra, [...] ler e escrever se identificam nos contextos teóricos” (FREIRE, 1997a, p. 113). Escrever é uma etapa da reflexão quando se constitui em “um tempo de criação e de recriação, também, das ideias com que chegamos à nossa mesa de trabalho” (Id., 1992, p. 54).

A formação permanente se faz no encontro, no diálogo. Se a formação tem um caráter pessoal, subjetivo, ela acontece em relação com as outras pessoas e com a natureza, pois o ser humano é um ser de relações e “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (Id., 1979, p. 82). Constituinte da natureza humana, o diálogo é “sempre condição de necessidade e de liberdade, é construção histórica, precisa de **outro inteiro** para realizar-se” (GHIGGI, 2011, p. 28, grifo do autor). O diálogo pertence à natureza do ser humano enquanto ser de comunicação, “o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (SHOR; FREIRE, 1987, p. 14).

O diálogo não acontece aleatoriamente, as condições para a relação dialógica se fazem quando além da abertura para o mundo e a disponibilidade para a convivência dialógica, estejam presentes nos participantes do diálogo: o amor (que é compromisso), a fé no poder de fazer e refazer, a confiança mútua, a esperança “que está na raiz da inconclusão dos homens” (FREIRE, 1979, p. 85).

Mais de uma vez, Freire (1997, p. 152) afirma “ensinar exige a disponibilidade para o diálogo”. Essa disponibilidade significa abertura para o outro: alunos, professores, comunidade escolar, o mundo. O diálogo supõe: respeito às diferenças, coerência entre o que se diz e o que se faz, isto é, o testemunho do que se afirma, a disponibilidade para a reflexão crítica – sobre a própria abertura ao diálogo (Ibid., p. 153).

Na formação dos professores, uma das formas de diálogo são os grupos de formação, “a melhor maneira de viver a formação permanente” (FREIRE, 1997a, p. 112). O “diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Id., 1987, p. 14).

A formação permanente não teria sentido se não estivesse imbuída pela idéia de formação como compromisso com a mudança. “A reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 1983, p. 57), à ação consciente que faz do homem sujeito da história, pois “[a] capacidade de agir e refletir está vinculada é condição para que um homem possa comprometer-se (Id., 1981, p. 16).

Encontram-se, nas manifestações de professores que apresentam experiências nos Encontros sobre o Poder Escolar (sem excluir que isso também ocorra com os participantes) sinais que podem ser considerados como a presença de dimensões da formação permanente freiriana na formação que os Encontros proporcionam.

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano



Diálogos sobre o método:
as fontes de dados
e os sujeitos

4



4 DIÁLOGOS SOBRE O MÉTODO: AS FONTES DE DADOS E OS SUJEITOS

Somente a concentração e o trabalho exaustivo levam à produção de uma tese, todos sabem. E tempo! Tempo real, concreto (horas e dias), para leituras e escritas. Um outro tempo, não mensurável, para reflexão, amadurecimento, intervalos para deixar descansar em gavetas (imaginárias ou reais), esquemas, planos, arquivos, escritos, que serão abandonados, retomados, desconstruídos e reconstruídos repetidas vezes.

Empreender a aventura de escrever uma tese exige um modo de fazer. Para isso, encontram-se manuais e textos orientadores. Alguns são objetivos e dão orientações sobre como se organizar e desenvolver o trabalho como os de Eco (s/data), Severino (1980) e Hess (2005). A pesquisa qualitativa, no quadro das ciências, é descrita por Bauer e Gaskell (2002), Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (1986). A revisão da bibliografia é abordada por Mazzotti (1992). Questões particulares do processo de coleta de dados, como a definição das fontes em pesquisas bibliográficas e documentais são abordadas por Cellard (2008) e Pimentel (2001), a metodologia de análise é discutida por Minayo (1992), o processo de análise de dados por Bardin (1991) e Moraes (2003), entre muitos outros aspectos e autores.

Se a necessidade de um método para o desenvolvimento de uma pesquisa é uma realidade, também é fato que há uma “série de desenhos possíveis para a pesquisa”. Como escrevem Simoni e Rickes (2008, p. 2), “o surgimento de um método [...] não está *a priori* dado, mas aparece como efeito do gesto que recorta o objeto a pesquisar”, gesto que “atravessa todo o trabalho de pesquisa, sendo, ele

mesmo, o caminho a ser trilhado; o método em constante alinhavo”.

Efetivamente, o método se constrói no desenrolar da pesquisa, pois “os métodos geram-se, criam-se em vinculações profundas com as mudanças, nos momentos e espaços diversos em que elas ocorrem” (MARQUES, 2008, p. 79). Pessoal, em parte único, o método revela-se nas escolhas (dos sujeitos, dos instrumentos de coleta e análise de dados e do campo teórico) que o tema e as circunstâncias indicam ao pesquisador como os mais adequados. Concebido no processo, o caminho metodológico é também de formação do pesquisador, exige reflexão, tomada de posições que

[...] define um interesse de conhecimento e uma perspectiva de formação, [e] contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e de seu meio, bem como para a qualidade da sua presença no mundo (JOSSO, 2010, p. 27).

Por isso, a escolha do método, desenvolvida no e condicionada pelo contexto político, social, econômico e científico, assim como pela história do pesquisador e pelo tema escolhido, revela uma visão de homem e uma posição diante do mundo (MARQUES, 2006). Um projeto de doutorado é um projeto de conhecimento e seu desenvolvimento “compromete o sujeito numa perspectiva de formação cujos aspectos técnicos e humanos terá que descobrir ao longo do caminho” (JOSSO, 2010, p. 26).

Este trabalho tem o objetivo de analisar os Encontros sobre o Poder Escolar para discutir o processo de formação docente que neles acontece à luz do conceito freiriano de formação permanente.

As dez edições já realizadas resultaram em incontável número de documentos, que constituem a memória dos Encontros: camisetas, pastas, registros impressos (anais, jornais, entre outros) e audiovisuais (todos os Encontros estão gravados em fitas cassete ou VHS, CDs, DVDs e fotos), oferecendo a oportunidade para diferentes pesquisas. Guardados, em arquivos, por Encontro, há também documentos como listagens de inscritos, programações, registros de reuniões, correspondências, cópias de mensagens veiculadas por email, projetos, relatórios, prestações de contas e Fichas de Avaliação de participantes, apresentadores de experiências, debatedores e coordenadores de Mesas de Apresentação de Experiências. Foram conservados, igualmente, registros de outras atividades que se

desenvolveram entre cada edição, como parte do processo de aperfeiçoamento / enriquecimento da programação dos Encontros, com o objetivo de propor novos desafios: a formação do grupo Redes de Poder, as atividades *A Voz dos Estudantes*, *A Voz dos Pais* e *A Voz de Professores*, assim como a organização do livro *Escritas de Professores: por entre saberes, autorias e poderes*.

O presente trabalho, de cunho qualitativo, caracteriza-se como um estudo de caso. Inicialmente usado em pesquisas qualitativas, os estudos de caso são comuns em pesquisas sociais e apresentam um potencial de contribuição aos problemas da prática educacional, pois

[...] focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas (ANDRÉ, 2005, p. 35).

Como se define um caso? Um caso se caracteriza por ser único. Com base em Stake (STAKE [1995] apud ANDRÉ, 2005, p. 16), André (2005, p. 16) o define como: “uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”.

O caso a ser estudado é sempre bem delimitado, podendo haver casos similares a ele, mas nunca casos iguais. O interesse do pesquisador que o analisa está focado justamente “naquilo que ele tem de único, de particular” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Assim sendo, um estudo de caso

[...] constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Para Yin ([1984, p. 14], apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 645), uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso se “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”.

O estudo de caso pode proporcionar uma visão profunda, ampla e integrada de um fenômeno, retratando situações “sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2005, p. 34). O estudo de caso não é um método, nem pode servir como modelo de pesquisa. Um estudo de caso é um procedimento que

produz determinado tipo de conhecimento, que “tem valor em si mesmo”, é o “que se aprende ao estudar o caso” (Ibid., p. 16).

O pesquisador e o leitor têm papéis especiais no estudo de caso. O primeiro, imerso no contexto do caso, “é o principal instrumento de coleta e análise de dados” (Ibid., p. 38). André vê, nessa relação entre a condição humana do pesquisador e o caso estudado, aspectos positivos e negativos: de um lado pode resultar em reações imediatas, fazendo correções e descobrindo novos horizontes, de outro lado, o pesquisador pode “cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais em determinadas situações ou com certas pessoas” (Ibid., p. 38). Pode também deixar-se “fascinar pelo pitoresco ou pelo inusitado, [perder-se] nas minúcias, deixando de lado o que é verdadeiramente significativo” (Ibid., p. 34). O leitor, por seu turno, desempenha o papel de produtor de conhecimento e de generalizações que podem resultar de um estado de caso. Esse conhecimento, como explica André (Ibid., p. 16), é

[...] contextualizado, enraizado num contexto; mais voltado para a interpretação do leitor cujas experiências e compreensões levam a comparações e generalizações; baseado em populações de referência determinadas pelo leitor, que, então, generalizam.

Assim, não são as técnicas que definem o tipo de estudo, mas o conhecimento que dele resulta. Nos estudos de caso, como já apontado, são utilizadas técnicas variadas de coleta de dados, à semelhança das utilizados em estudos sociológicos ou antropológicos. Entre elas, cito a observação, entrevista e análise de documentos, gravações, anotações de campo.

Considero que esta investigação contempla as características desse tipo de estudo: analisa um caso único, peculiar, contextualizado; busca a compreensão de um fenômeno social complexo e está “inserid[a] na discussão travada na área de conhecimento a que se relaciona” (ANDRÉ, 2005, p. 64): a formação de professores, cuja relevância justifica o esforço de compreensão do caso analisado. Para alcançar os objetivos desta investigação, é utilizada “uma variedade de fontes de informação [...] de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas” o que permite “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19).

4.1 A origem dos dados – as fontes de pesquisa, instrumentos e processos de coleta de dados e instrumento de análise de dados

Os documentos que compõem a memória dos eventos, arquivados desde 2001 (ano do primeiro Encontro) e com diferentes origens, já foram mencionados anteriormente. Eles compõem um arquivo rico, diversificado e, em vista disso, demasiadamente amplo para ser analisado em sua totalidade. Por esse motivo, foi necessário fazer opções relativas ao material que seria analisado.

Diante de um sem-número de possibilidades e frente à necessidade de fazer escolhas, centro a investigação nas informações referentes às apresentações de experiências e aos seus apresentadores. No que se refere às fontes de dados, optei por trabalhar com documentos e entrevista coletiva - grupo focal. A seguir, esses instrumentos de coleta de dados são discutidos, sendo especificados os documentos analisados e apresentados os integrantes dos grupos focais.

4.1.1 Análise documental

Os documentos submetidos à análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PIMENTEL, 2001; ROBSON, 1995) são os seguintes: Fichas de Avaliação dos Apresentadores de Experiências, registros das reuniões dos integrantes do Grupo Redes de Poder⁴⁵ e artigos de professores publicados no Livro *Escritas de Professores: por entre saberes, autorias e poderes* (PERES; DALL'IGNA; SILVA, 2011)⁴⁶.

A análise de documentos “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Pimentel (2001, p. 183) arrola como documentos, além de escritos publicados e não publicados, materiais não impressos, como gravações em vídeos e fitas cassete, fotografias, assim como textos com referências bibliográficas. Os documentos são textos que compõem o *corpus* da análise e podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como já existirem previamente.

⁴⁵ A história detalhada da formação deste grupo está no Cap. 2.

⁴⁶ O processo que resultou na publicação deste livro está descrito no Cap. 2.

Segundo Robson (1995), este é um método de coleta de dados indireto, pois ao invés de se observar diretamente uma situação, entrevistar pessoas ou aplicar um questionário, se lida com material originalmente produzido para outros propósitos, que não uma pesquisa. Esse autor aponta como uma das qualidades dos documentos o fato de que, em sua maioria, eles não são afetados pelo processo de investigação, como ocorre com os dados coletados por meio de observações ou entrevistas. Além disso, o autor menciona a possibilidade de conferência das informações coletadas - caso surjam dúvidas na análise - e o baixo custo envolvido no processo, como vantagens desse método investigativo. Lüdke e André, com base em Guba e Lincoln ([1981] apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), argumentam que os documentos constituem uma fonte de dados estável e rica, persistindo ao longo do tempo e podendo servir de base a novos estudos.

Entre as críticas ao uso desse tipo de fonte, no entanto, encontram-se a eventual escassez de documentos relativos a alguns eventos ou processos e o fato de eles serem produzidos com outro propósito, que não o da pesquisa, fator de possíveis distorções e imprecisões e que demandam um processo de conferência das informações (triangulação) por meio de outras fontes (ROBSON, 1995). Por seu turno, Lüdke e André (1986) apontam que os documentos podem não ser representativos dos fenômenos estudados, faltando-lhes objetividade. Se a escolha dos documentos é arbitrária, feita pelos autores da pesquisa de acordo com “aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40) e se “o propósito da análise documental é fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40), os motivos dessa escolha devem fazer parte da análise.

Os Encontros vêm sendo avaliados em todas as edições através de **Fichas de Avaliação**. Essas Fichas são consideradas, pelos envolvidos na organização e na realização dos Encontros, como uma importante fonte de dados para o planejamento do evento. Isto porque consistem na expressão do pensamento daqueles para quem, principalmente, os Encontros são promovidos: os professores das escolas de educação básica. Com o passar do tempo, os dados também visaram a embasar pesquisas.

Rememorando algumas especificidades, é importante pensar que, no 1º e

no 2º Encontro, a avaliação foi solicitada somente aos participantes. A partir do 3º Encontro, quando as experiências passaram a ser, na sua totalidade, inscritas espontaneamente pelos professores/autores, introduziu-se a avaliação das Mesas de Apresentação de Experiências pelos Debatedores⁴⁷. No 6º Encontro, os Apresentadores de Experiências e os Coordenadores das Mesas passaram também a fazer a avaliação dessa atividade, pois o desenvolvimento do Encontro e o aumento do número de experiências inscritas resultaram na necessidade de avaliações detalhadas. Essas últimas (as avaliações dos Apresentadores de Experiências) integram a base empírica desta investigação.

As Fichas de Avaliação dos Apresentadores de Experiências, preenchidas ao final da apresentação da experiência, oferecem a opção do anonimato quanto ao nome do apresentador. Solicitam o número da Mesa e o título da experiência e, na sequência, apresentam questões avaliativas relativas ao evento. Tais questões foram modificadas ao longo do tempo, numa tentativa de coletar dados mais significativos para os organizadores do evento.

A primeira Ficha de Avaliação dos Apresentadores de Experiências foi utilizada no 6º e no 7º Encontros (Anexo A). Iniciava informando o objetivo de qualificar a organização das Mesas de Apresentação de Experiências conferindo sua consonância com os objetivos do Encontro. A seguir, propunha três questões abertas que perguntavam sobre: 1) as razões de inscreverem a experiência; 2) as contribuições da apresentação da experiência para o aperfeiçoamento do Apresentador e para a continuidade do trabalho apresentado, 3) observações, críticas e sugestões.

No 8º Encontro, com o propósito anunciado de realizar uma pesquisa, aliado ao objetivo de qualificar a atividade, o instrumento foi reformulado (Anexo B), com base nas categorias empíricas de análise que se revelaram nas avaliações anteriores: refletir, discutir, trocar experiências, mudar, estimular os colegas, valorizar a escola, entre outras.

Essa segunda Ficha de Avaliação, organizada na forma de um questionário estruturado com sete questões, solicitava, inicialmente, um parecer valorativo sobre a contribuição da Apresentação para a formação do apresentador, em que este deveria assinalar uma, entre as seguintes opções: MUITO, POUCO, MAIS OU

⁴⁷ Sobre o papel do debatedor ver capítulo 2.

MENOS E NÃO CONTRIBUIU. Apresentava duas questões abertas: a de número 2 interrogava sobre a razão de inscrever a experiência e a de número 8 solicitava críticas e sugestões. As questões de 4 a 6 propunham alternativas pré-definidas que deveriam ser assinaladas com “x”, se pertinentes, e tinham por objetivo identificar se as expectativas relativas à apresentação haviam sido alcançadas, qual o aspecto considerado mais importante na apresentação e se os Apresentadores haviam ficado motivados a participar de outras atividades de formação. Com a intenção de criar um grupo de discussão permanente sobre as práticas docentes, a questão número 7 fazia uma consulta, aos Apresentadores de experiências, sobre o desejo de participarem de um projeto dessa natureza. Essa consulta teve por finalidade dar início ao subprojeto Redes de Poder (ver capítulo 2, item 2.3).

A Ficha de Avaliação do 8º Encontro serviu como um piloto para uma pesquisa mais completa nos dois Encontros seguintes.

O instrumento de avaliação utilizado no 9º e no 10º Encontros (Anexo C) foi novamente reestruturado com a intenção de atender aos objetivos desta pesquisa. Mantidas as informações iniciais e a questão valorativa, as questões estruturadas foram modificadas na forma e, em parte, no conteúdo. Nas questões com alternativas pré-definidas, a serem numeradas em ordem de importância decrescente (1 para a mais importante), os Apresentadores deveriam declarar: as razões de inscreverem a experiência, os aspectos mais importantes da apresentação, o que a apresentação provocou nas práticas do Apresentador e o que representou para ele a apresentação do trabalho. Uma última questão, aberta, interrogava sobre o que significava participar do Encontro sobre o Poder Escolar. As manifestações dos Apresentadores coletadas nas Fichas são indicadas pelo número do evento, no Quadro 1, que mapeia as fontes dos dados utilizados.

Outros documentos que analiso, são os registros gravados das reuniões do grupo Redes de Poder. Este grupo formou-se após o 8º Encontro e é composto por professores que, em 2008, apresentaram experiências e aceitaram o convite para participar de um grupo de discussão sobre as práticas pedagógicas apresentadas (Ver capítulo 2, item 2.3). Inicialmente, as reuniões do grupo foram quinzenais e, depois, passaram a ser mensais. Desde a formação do grupo, há pouco mais de três anos, o número de participantes reduziu-se de vinte e quatro em 2009, para quatorze em 2010. A partir de 2011, são oito os professores que continuam

participando das reuniões. Entre março de 2009 e novembro de 2011, realizaram-se quarenta encontros deste grupo, dos quais dezoito foram gravados. As manifestações dos professores nas reuniões gravadas, degravadas e analisadas são identificadas, pela data da reunião e pelo Apresentador que a produziu, conforme o Quadro 1.

Os artigos do livro *Escritas de Professores: por entre saberes, autorias e poderes* (PERES; DALL'IGNA; SILVA, 2011) têm, entre os seus autores, onze professores que, até 2009, tinham apresentado experiências em mais de três Encontros. A persistência/constância na apresentação de experiências foi a razão de terem sido convidados a refletir e escrever a respeito da relação entre a participação nos Encontros e a sua formação. No 10º Encontro, em três Mesas Especiais sobre formação docente, esses professores apresentaram o resultado dessas reflexões⁴⁸, com o objetivo de estimular outros docentes a apresentarem suas experiências e, também, de valorizar os saberes produzidos pelo grupo.

Deste processo de discussão resultaram oito textos, dois coletivos e seis individuais, publicados no livro referido. Os textos abordam, sob diferentes enfoques, o processo de formação dos autores e o papel dos Encontros nessa formação. As citações extraídas destes textos são indicadas, na análise, pela referência bibliográfica, de acordo com as normas da ABNT (Quadro 1).

4.1.2 Grupos focais

Como é próprio de pesquisas qualitativas e de estudos de caso, decisões são tomadas no decorrer da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesta tese, uma delas foi a de realizar entrevistas coletivas – grupos focais - com o objetivo de complementar e triangular os dados encontrados nos documentos analisados. Participaram desses grupos professores integrantes do subprojeto Redes de Poder e autores de textos do livro referido.

O grupo focal, de acordo com Gatti (2005), oferece possibilidades de compreender processos de construção da realidade, práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes de determinados grupos

⁴⁸ O processo de identificação desses professores e a descrição das Mesas Especiais estão no capítulo 2, item 3.

sociais e “permite emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado” (GATTI, 2005, p. 9).

De acordo com Gatti (2005) o recurso aos grupos focais é indicado para a compreensão dos processos de construção da realidade, das práticas cotidianas, de ações e reações a fatos e eventos. Eles favorecem a “compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados uns pelos outros” (Ibid., p. 11). Servem também para fundamentar hipóteses, verificar tendências; testar ideias, planos, materiais, propostas e orientar outros estudos. Podem, ainda, ser uma técnica para aperfeiçoar e aprofundar a compreensão de dados provenientes de outras técnicas, como se propõe nesta pesquisa. São, igualmente, úteis “como estratégia para triangulação ou para validação de dados” (Ibid., p. 12).

A entrevista coletiva difere da entrevista individual, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 77), porque:

[e]m uma sessão, as pessoas podem ser mais criativas, o pesquisador/moderador pode explorar metáforas e imagens, e empregar estímulos de tipo projetivo. Na situação grupal, a partilha e o contraste de experiências, constrói um quadro de interesses e preocupações comuns que, em parte experienciadas por todos, são raramente articuladas por um único indivíduo.

A natureza evocativa das informações, nas entrevistas coletivas, é positiva porque permite aos pesquisadores compreender a razão de certo ponto de vista tornar-se preponderante. Os grupos focais proporcionam a possibilidade de “trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador” (GATTI, 2005, p. 69).

Os participantes também têm benefícios ou ganhos individuais nos grupos focais, que podem tornar-se um momento formativo pelo “desenvolvimento, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos” (Ibid., p. 13), ao ampliar o contato com pessoas que não são do seu círculo mais próximo de relações, se inteirar de informações, interagir com pesquisadores na condição de *experts*, etc. (Ibid., p. 69). Um grupo focal é

[...] um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas

respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros (BAUER; GASKEL, 2002, p. 76).

Como toda a técnica ou método de pesquisa, no entanto, a entrevista coletiva apresenta restrições e possibilidades. Dentre as apontadas por Gatti (2005, p. 21-22), destaco aquelas que considero relevantes para o presente estudo. As restrições referem-se às relações entre os envolvidos nos grupos focais e a problemas que podem ocorrer quando os componentes e o coordenador são muito conhecidos. Esses podem ser fatores inibidores da participação e da manifestação espontânea de participantes do grupo. Do mesmo modo, há restrições quando o moderador é conhecido dos participantes porque pode “eliciar comportamentos de cumplicidade, ou de uso de poder e de contenção na participação” (Ibid., p. 21). Entretanto, a própria autora afirma que se encontram trabalhos com grupos preexistentes, que são justificados por “razões ligadas aos objetivos da pesquisa ou por algum motivo de facilitação do desencadeamento do grupo focal” (Ibid., p. 22). Os dados do grupo focal poderão ser triangulados com produzidos por meio de outros instrumentos para amenizar essa desvantagem.

Com relação ao pesquisador/moderador, as suas intervenções e a forma de conduzir o grupo podem ter repercussão sobre a fidelidade das expressões e as considerações do grupo, pelo fato de a discussão ser orientada pelos seus interesses e objetivos. Todavia, esse é um risco que pode ocorrer em qualquer modalidade de pesquisa qualitativa (GATTI, 2002, p. 70). A atuação do coordenador, nesse sentido é fundamental. Deve ser menos diretiva e mais centrada no processo de discussão, esclarecendo, sintetizando e estimulando os participantes a opinarem. Esse tipo de comportamento é condição fundamental para o êxito da pesquisa, porque “alguns moderadores dirigem o grupo de tal modo que suas opiniões é que são expressas e comentadas e não as dos membros dos grupos” (GONDIM, 2005, p. 308).

Gatti não concorda com Morgan (referido por GATTI, 2005, p. 68) quando este afirma que o pesquisador exerce menor controle sobre os dados que emergem nos grupos focais, do que nas entrevistas individuais. Para essa autora, ao contrário, isso seria uma vantagem, porque favorece a emergência de “situações e discussões que ampliam o cabedal explicativo diante do problema em pauta” (GATTI, 2005, p. 68).

No que diz respeito à generalização dos achados e às análises, tanto Gatti, quanto Gondim (2002) recomendam cuidados. Alertam, as autoras, para o risco de considerar o grupo como representativo de certo universo de pessoas, uma vez que as ideias são expressas em um contexto específico e em interações próprias daquele grupo (GATTI, 2005, p. 68), e a composição intencional e de conveniência da amostra limita as possibilidades de generalização para a população investigada (GONDIM, 2002, p. 308).

A utilização de grupos focais, como uma etapa da coleta de dados, é escolhida porque eles podem proporcionar a discussão e a livre expressão do pensamento dos participantes sobre um tema. Os dados colhidos por meio deles, igualmente, são utilizados para realizar um processo de triangulação com as informações coletadas por meio dos documentos. Cabe assinalar que, embora os participantes desses grupos sejam meus conhecidos, tomei o cuidado de solicitar que sempre fundamentassem com exemplos os depoimentos que fizeram nos encontros dos grupos focais, como forma de minimizar o efeito de um eventual desejo de ajudar a pesquisadora, trazendo elementos positivos para suas avaliações acerca dos Encontros. Dessa forma, procurei fazer com que os dados coletados nos grupos trouxessem consistência e validação às informações provenientes dos documentos.

Ainda sobre a relação do pesquisador com o caso pesquisado, que pode implicar em:

[...] dificuldade em distanciar-se, quer de preocupações pessoais, quer do conhecimento prévio que possuam das situações. Para estas [pessoas], muito frequentemente, as suas opiniões são mais do que **definições de situações**, constituem a verdade” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 86, grifos dos autores).

Pode acontecer o contrário, de essa intimidade com o fato proporcionar maior agilidade e facilidade de acesso e conhecimento dos dados disponíveis. É verdade que exige do pesquisador um esforço maior de distanciamento, de estranhamento “como antídoto contra a banalização” (GINZBURG, 2001, p. 41), é isto que espero conseguir.

Penso que não seria exagero afirmar, também, que, lançar mão da estratégia dos grupos focais, é um procedimento coerente com a proposta dos Encontros sobre o Poder Escolar, que se fundamenta no encontro e na discussão

coletiva, desde o processo de sua organização.

As entrevistas coletivas realizadas seguiram um roteiro indicativo (Anexo D), tendo sido gravadas, registradas em vídeo e acompanhadas por três observadoras, estudantes do curso de Pedagogia da FaE/UFPel. Os sujeitos e as manifestações dos participantes dos grupos focais são indicados de acordo com o especificado no Quadro 1.

Os participantes dos grupos focais convidados eram em número de quinze professores. Pela impossibilidade de encontrar um horário comum a todos os convidados e viabilizar uma maior participação, foram propostos dois horários para as reuniões dos grupos focais. Cada professor compareceu a um desses encontros. Mesmo assim, cinco autores do livro não conseguiram estar nas reuniões. Todos os componentes do grupo Redes de Poder se fizeram presentes. O grupo focal 1 teve a presença de quatro e o grupo focal 2 de seis professores. Todos assinaram um Termo de Aceitação de Participação em Pesquisa (Anexo E).

Os participantes dos Grupos focais foram provocados a discorrer sobre como os Encontros sobre o Poder Escolar vêm repercutindo no exercício da sua profissão e na sua vida pessoal. Também foram solicitados a comentar sobre que mudanças, fatos ou atitudes novos podem ser atribuídos à sua participação no Poder Escolar e/ou à apresentação de experiências.

São dez os Apresentadores de experiências, caracterizados no Quadro 3, cujas manifestações orais ou escritas somam-se às Avaliações dos Apresentadores para compor o *corpus* desta tese.

Os dados utilizados na pesquisa, bem como as fontes de onde foram obtidos, estão listados no Quadro 1.

Quadro 1 - Origem dos dados coletados.

FONTES	ESPECIFICAÇÕES	INSTRUMENTOS
Avaliações da Apresentação de Experiências	No 6º Encontro – AE6 No 7º Encontro – AE7 No 8º Encontro – AE8 No 9º Encontro – AE9 No 10º Encontro – AE10	Questionários estruturados (Fichas de Avaliação por Encontro)

FONTES	ESPECIFICAÇÕES	INSTRUMENTOS
Reuniões do grupo Redes de Poder - 17 reuniões gravadas entre 2009 e 2011	Indicadas pela data ao final da citação: (RRP, data da reunião)	Manifestações espontâneas durante as reuniões
Livro: PERES; DALL'IGNA; SILVA. Escritas de professores: por entre saberes, autorias e poderes.	Indicados pela referência bibliográfica de acordo com a ABNT	Artigos publicados, de autoria de 8 professores
Grupo Focal 1 Grupo Focal 2	GF1 GF2	Manifestações nas reuniões - gravadas
Dados estatísticos		Programa de cada Encontro Fichas de inscrição de Apresentadores Fichas de inscrição de Participantes MEC/INEP

Fonte: Dados da autora.

4.1.3 Análise de dados

Os dados coletados foram submetidos a um processo de análise de conteúdo, do tipo análise temática (MINAYO, 1992). Partindo das ideias de Bardin (1979), a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas que têm o objetivo de descrever as informações contidas em um texto, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos. A análise temática, segundo Minayo (1992) consiste em “descobrir *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença ou frequência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado [...] “a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso”.

Moraes (2003, p. 193), que também tem escrito sobre esse tipo de análise, denomina o processo que realiza de análise textual discursiva e explica que

[a] análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise.

O processo de análise textual constitui um ciclo que se realiza em três momentos. O primeiro é o da desconstrução, “um movimento para o caos” (MORAES, 2003, p. 207), durante o qual os textos são desmontados, divididos a

partir dos detalhes e das partes componentes. O segundo momento é o do estabelecimento de relações, “esforço consciente e racionalizado” (Ibid., p. 208). Após a separação, o isolamento e a fragmentação “o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes [organizando] conjuntos complexos que constituem as categorias” (Ibid., p. 201). As categorias vão constituir os elementos do terceiro momento, que é de “captação do novo emergente [...] da emergência de uma compreensão renovada do todo”, que completa o ciclo e “representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores” (Ibid., p. 191).

As categorias de análise foram organizadas a partir do referencial teórico que embasou a investigação, constituindo-se principalmente, em categorias teóricas. Durante a análise, no entanto, os dados foram me conduzindo a organizar também categorias, não previstas de antemão, mas que trouxeram riqueza ao processo.

4.2 Conhecendo os Apresentadores de Experiências

Ao definir os sujeitos desta investigação, optei pelos Apresentadores de Experiências. O foco nesse grupo se explica porque considero serem esses profissionais os mais atingidos pelos Encontros em sua vertente formativa, uma vez que, além de participarem como ouvintes, fazem a opção de sistematizar, expor e discutir as suas maneiras de trabalhar e as suas ideias. Tal procedimento não é comum, atualmente, entre os professores. A experiência de discutir as próprias práticas e refletir sobre a própria formação, já vivenciada por esses professores nessas duas atividades, faz com que, nas palavras de Gatti (2005, p. 7) possam trazer “elementos ancorados em suas experiências” a esta investigação.

Dizer e escrever são momentos formadores. Escrever é “re-fazer”, “re-criar”, “re-dizer” o que esteve sendo pensado em diferentes momentos de nossa prática” (FREIRE, 1992, p. 54). As Mesas de Apresentação de Experiências são oportunidade para o diálogo, a discussão e o compartilhamento - comportamentos que podem se constituir em ação reflexiva. Por isto são os Apresentadores de Experiências os “convidados” para participar desta discussão que visa a entender a relação entre formação e os Encontros sobre o Poder Escolar. Optar por escrever,

publicizar e discutir suas práticas, pode ter muitos significados: além de compartilhar com colegas e mostrar que é possível “fazer diferente” em sala de aula, revela o desejo de, pela discussão, avaliar e refletir sobre as próprias práticas, o que contribui para a análise que pretendo fazer com base no pensamento freiriano.

Duas outras características reforçam a opção pelos Apresentadores de Experiências: muitos apresentaram suas experiências em vários Encontros e várias Experiências são grupais.

Existe uma parcela de Apresentadores que volta a apresentar suas experiências em Encontros seguintes. Por exemplo, na trajetória dos dez Encontros, já participaram mil e duzentos Apresentadores de Experiências (excluídos os docentes das Instituições de Ensino Superior que trabalham/ou orientam trabalhos com/nas as escolas). Desses, 208, ou seja, 17,5%, apresentaram experiências mais de uma vez, sendo que 1 apresentou experiências em sete Encontros; 8, em cinco; 19, em quatro e 37 em três. Os demais 143 apresentaram experiências em dois Encontros.

O número de experiências coletivas ou grupais é significativo, como se pode constatar na Tabela 2 que, entre outros dados, mostra também o número de experiências apresentadas por mais de um professor - indicador de trabalho conjunto.

Tabela 2 - Número de Experiências apresentadas, número de Apresentadores e número de Experiências coletivas em cada Encontro.

ENCONTRO / CATEGORIAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
Experiências apresentadas	28	15	79	110	112	138	157	162	155	149
Apresentadores de Experiências	-	-	125	199	186	218	249	238	233	219
Experiências com um autor	-	-	44	45	61	64	62	71	100	74
Experiências com mais de um autor	-	-	35	65	51	74	95	91	55	75
% com mais de um autor	-	-	43,3	59,0	45,5	67,9	60,5	46,9	36,6	47,7

Fontes: Programas das Mesas de Apresentação de Experiências de cada Encontro.

Antes de mais nada, é preciso dizer que, entre os 219 Apresentadores de Experiência do 10º Encontro, existem informações completas apenas sobre 146, isto é, 66,7% do total. As Fichas de Avaliação não devolvidas à organização podem ter resultado de três situações: 1) o Apresentador teve mais de uma experiência apresentada e fez somente uma Avaliação; 2) a experiência foi apresentada por mais de um autor e a Avaliação foi feita em conjunto; ou, 3) o Apresentador se recusou a avaliar sua participação.

Não foi possível fazer uma descrição detalhada, objetiva, de quem são esses Apresentadores de Experiências, porque as informações coletadas não foram as mesmas em todos os Encontros, uma vez que a maioria deles não visava à pesquisa, no momento da coleta. Além disso, as inscrições de participantes e de Apresentadores de Experiência são feitas pela internet e nem sempre os campos da ficha são preenchidos corretamente. Apesar disso, foi possível construir um quadro de indicadores que permitem conhecer as características predominantes desses professores no que se refere à sua formação, à rede de ensino em que atuam e à categoria funcional a que pertencem (Tabelas 3, 5 e 6).

No que se refere ao nível de escolarização, pela Tabela 3, constata-se que, dos 146 analisados, 93,3% (136) possuem formação de nível superior. Entre estes, o número daqueles que possuem curso de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu* (93 ou 63,3%), supera o daqueles que somente têm ensino superior (43 ou 29,5%).

Tabela 3 - Número de Apresentadores de Experiências por escolaridade no 10º Encontro sobre o Poder Escolar.

FORMAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR 136 – 93,3%			TOTAL PARCIAL	NÃO DISPONÍVEL OU NÃO INFORMADO	TOTAL	
			ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO 93 – 63,7%					
				ESPECIAL.	MEST.				DOUT.
Apresentadores	4	6	43	66	21	6	146	73	219
%	2,7	4,1	29,5	45,2	14,5	4,1	100%	-	-

Fonte: Fichas de inscrição dos Apresentadores de experiências.

Tabela 4 - Número de professores da educação básica por escolaridade no Brasil e no Rio Grande do Sul – 2010.

	ENSINO FUNDAMENTAL	%	ENSINO MÉDIO	%	ENSINO SUPERIOR	%	TOTAL
Brasil	12.565	0,85	611.260	30,5	1.381.909	68,9	2.005.734
RS	832	0,40	27.060	24,0	84.488	75,2	112.380

Fonte: Tabela elaborada a partir das informações do Censo Escolar 2010 MEC/INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 23/01/2012.

Foi estabelecido um paralelo entre o nível de escolarização dos Apresentadores de experiências na décima edição do Encontro sobre o Poder Escolar e o nível de escolarização dos professores brasileiros e gaúchos em geral - a partir dos dados do Censo da Educação Básica 2010, MEC/INEP, expressos na Tabela 4. A comparação mostra que, embora a maioria dos professores da educação básica possua formação de nível superior - 68,9% no Brasil, 75,2% no Rio Grande do Sul - entre os Apresentadores de Experiências do 10º Encontro sobre o Poder Escolar esse índice é mais alto. Como o Censo Escolar não oferece dados sobre os professores da educação básica com curso de pós-graduação, a comparação, nesse aspecto não pode ser realizada.

Nas três situações constata-se que ainda existem professores em exercício somente com Ensino Fundamental, o que causa certa estranheza. Suponho que esses sejam professores da zona rural próximos da aposentadoria.

A predominância tão significativa de professores com ensino superior entre os Apresentadores, maior do que mostram as estatísticas oficiais, pode, provavelmente, ser atribuída a que uma maior formação torne os professores mais animados a expor-se e discutir seu trabalho.

Dos 219 Apresentadores de Experiência do 10º Encontro, apenas 167 (74,0%) forneceram as informações referentes à Categoria Funcional e à Rede Ensino a que pertencem, expressas nas Tabelas 5 e 6.

Tabela 5 - Número de Apresentadores de Experiências por categoria funcional no 10º Encontro sobre o Poder Escolar.

	PROFESSORES	ESTUDANTES	FUNCIÓNÁRIOS DE ESCOLA	OUTROS	SUBTOTAL	NÃO RESPONDERAM	TOTAL DE APRESENTADORES
Apresentadores	112	39	2	9	162	57	219
%	69,2	24,0	1,23	5,5	100%	-	-

Fonte: Fichas de inscrição dos Apresentadores de Experiências.

Tabela 6 - Número de professores Apresentadores de Experiências por rede de ensino no 10º Encontro sobre o Poder Escolar.

	PROF. ESTAD.	PROF. MUNIC.	PROF. ESC. PARTICULAR	PROF. IES FEDERAL	PROF. IES PART.	TOTAL PROF.
Apresentadores	18	67	8	19	0	112
%	16,0	60,0	7,0	17,0	-	100

Fonte: Fichas de inscrição dos Apresentadores de Experiências.

A Tabela 5 mostra que, dos 162 Apresentadores que forneceram as informações, a maioria (112) é de professores, ou seja, 69,2%. Já a Tabela 6, que trata somente dos professores, mostra que, dos 112 professores que apresentaram experiências no 10º Encontro, 67 (60%) são professores de escolas municipais e 18 (16,0%) são professores estaduais. A maior presença de professores municipais entre os Apresentadores de Experiências se repete nos professores do grupo Redes de Poder e nos autores de textos no livro. Procurando estabelecer um certo parâmetro busquei informações junto à 5ª CRE e a SMED de Pelotas, que informaram haver no município de Pelotas 1932 professores estaduais e 2636 professores municipais. Em Pelotas existem mais professores municipais (57,7%) do que estaduais, isso não sustenta uma explicação para o maior número de professores municipais envolvidos com a apresentação de experiências? Outros

estudos poderão responder a essas dúvidas.

A caracterização dos Apresentadores de Experiências que compõem o grupo Redes de Poder, e/ou são autores de textos no Livro *Escritas de Professores: por entre saberes, autorias e poderes*, participantes dos Grupos focais está mais detalhada porque foram colhidas em uma Ficha de Identificação e acrescidas de dados pesquisados nos Programas da Apresentação de Experiências e nas Listagens de Participantes dos Encontros. Essas informações estão contidas nos Quadros 2 e 3.

Os sujeitos descritos são oito professoras e dois professores que atuam (ou atuavam, quando apresentaram experiências) em escolas públicas de ensino fundamental e/ou médio. Dos 10 professores, 9 trabalham em escolas municipais. A única professora com vínculo estadual licenciou-se e trabalha em escola particular e como tutora EAD na UFPel. Parece comum os professores acumularem o exercício da docência em mais de uma rede de ensino (municipal e estadual ou particular) ou, mesmo, buscarem outros espaços de trabalho.

No Quadro 3, constata-se que todos os sujeitos têm formação de nível superior, na área das ciências sociais e humanas e pós-graduação *lato sensu*, com exceção de uma que está cursando a especialização. Três iniciaram o mestrado e uma o doutorado em 2010; uma foi aprovada no mestrado para 2012 (todos no PPGE da Faculdade de Educação). Desses cinco, quatro fazem parte do grupo Redes de Poder e relacionam esta iniciativa com a aproximação que tiveram com a universidade, proporcionada por este projeto.

Um levantamento no Programa das Mesas de Apresentação de Experiências do 10º Encontro apontou para uma pequena presença de experiências das disciplinas da área das ciências exatas. Entre as 149 experiências apresentadas naquele evento, 10 trataram do ensino da matemática e 2 do ensino de física, o que pode explicar a não presença de professores desta área nos grupos de discussão e entre os que apresentam experiências em vários Encontros.

Os sujeitos são descritos individualmente nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Caracterização descritiva dos Apresentadores de Experiências que participaram dos grupos focais.

SUJEITO	ENCONTROS DE QUE PARTICIPOU	ENCONTROS EM QUE APRESENTOU EXPERIÊNCIA	DESCRIÇÃO
Profª. 1	2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 10º	4º 6º 7º 8º 9º	Graduada em Pedagogia, tem especialização em Alfabetização e Letramento pela UFPel, em Gestão Escolar e em Uso das Tecnologias na Promoção da Aprendizagem, pela UFRGS. É, também, especialista em Déficit de Atenção e Surdez pela UFSM. Cursa o mestrado em Educação na Faculdade de Educação da UFPel. Exerce o magistério há 11 anos, tendo sido professora na Educação Infantil por um ano. Hoje é professora alfabetizadora em uma escola estadual de ensino fundamental em município vizinho a Pelotas, onde é diretora desde 2005. Acumula, há seis anos, o magistério em escola municipal de ensino fundamental de Pelotas na área da Educação Especial. Participa de um grupo de estudos em alfabetização e letramento na Faculdade de Educação o HISALES. Participou de nove Encontros e apresentou experiências em cinco.
Profª. 2	5º 6º 7º 8º 9º 10º	5º 6º 7º 8º	Graduada em Ciências Sociais, com especialização em Educação Infantil, pela Faculdade de Educação da UFPel. É professora das séries iniciais na rede municipal de ensino de Pelotas há 7 anos. Está afastada há dois anos por ter sido eleita Conselheira Tutelar. Participa do Núcleo de Estudos: Diálogos com Paulo Freire. Foi aprovada na seleção do Mestrado 2012 da FAE/UFPel na Linha de Pesquisa Filosofia e História da Educação. Participou de seis Encontros e apresentou experiências em quatro
Profª. 3	1º 2º 3º 5º 7º 8º 9º 10º	3º 8º 9º 10º	Licenciada em Educação Física pela UFPel, mestre em Ciência do Movimento Humano (UFSM), iniciou em 2011 o doutorado na FaE/UFPel. Professora há 25 anos no ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Pelotas, atuou paralelamente, durante 4 anos, na educação infantil em escola da rede estadual. Nos últimos 10 anos é professora também na formação de professores em Nível Médio, na mesma escola municipal. Participou de oito Encontros e apresentou experiências em quatro.
Profª. 4	4º 6º 7º 8º 9º 10º	6º 7º 8º 9º 10º	Licenciada em Letras, tem especialização em Educação Brasileira, iniciou, em 2011, o mestrado em educação na FaE/UFPel na linha de pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem. Tem 23 anos de profissão, atuou 4 anos em escolas de Ensino Médio estadual e privada, há 19 anos exerce o magistério nas séries finais do ensino fundamental em escola da rede municipal de ensino de Pelotas. Há um ano trabalha como técnico educacional em um IFES. Participou de seis Encontros e apresentou experiências em cinco.
Prof. 5	4º 5º 7º 8º 9º 10º	4º 8º 9º	É licenciado em Letras Português/Inglês e mestre em Linguística Aplicada pela UCPEL. Há 17 anos é professor em Escola Técnica Estadual e há cinco anos trabalha em escola municipal de ensino fundamental em Pelotas/RS, exercendo as funções de professor e de Coordenador Pedagógico da Educação Profissional e Coordenador Pedagógico. Participou de seis Encontros e apresentou experiências em três.

SUJEITO	ENCONTROS DE QUE PARTICIPOU	ENCONTROS EM QUE APRESENTOU EXPERIÊNCIA	DESCRIÇÃO
Profª. 6	3º 6º 7º 8º 9º 10º	8º 9º 10º	Licenciada em Artes Plásticas com especialização em metodologia do ensino de artes, iniciou, em 2011, o curso de mestrado na FaE/UFPeL, linha Formação de Professores. Há 19 anos é professora de Artes nas séries finais do Ensino Fundamental. Trabalha em duas escolas uma municipal e uma estadual em Pelotas, RS. Participou de seis Encontros e apresentou experiências em três
Prof. 7	4º 5º 7º 8º 9º 10º	5º 8º 9º 10º	Licenciado em História com especialização em Política e em Sociologia pela UFPeL. É professor nas séries finais do ensino fundamental. Trabalha há 14 anos em escola particular e, há 10 anos, acumula o exercício do magistério em outras duas escolas: uma estadual, uma municipal da zona rural. Participou de seis Encontros e apresentou experiências em quatro.
Profª. 8	9º 10º	9º 10º	Graduada em Pedagogia, cursa especialização em educação. É professora alfabetizadora e professora de música há 9 anos, em escola municipal de ensino fundamental na zona rural em outro município da região. Começou a participar do Grupo Redes de Poder em outubro de 2009 depois de assistir à Mesa de Interesse – <i>A Voz de Professores</i> no 9º Encontro sobre o Poder Escolar. Participou e apresentou experiências em dois Encontros.
Profª. 9	2º 4º 6º 7º 8º 9º 10º	6º 7º 8º 9º 10º	Graduada em Artes Plásticas, com especialização em arte-educação e mestrado em Educação, cursa o doutorado na Faculdade de Educação/UFPeL. Tem 21 anos de profissão. Por 19 anos, atuou como professora de Artes Visuais em escola municipal de ensino fundamental em Pelotas, RS, e, há dois anos, é professora no IAD/UFPeL. Participou e apresentou experiências em dois Encontros.
Profª. 10	1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 10º	1º 2º 3º 7º 8º	Graduada em Pedagogia, com especialização e mestrado em Educação pela UFPeL. É professora alfabetizadora da rede estadual de ensino de Pelotas, desde o início da carreira em março de 2001. Licenciou-se em 2010 para atuar como professora alfabetizadora em escola particular. Atua como tutora em EAD em cursos de graduação e pós-graduação. Participa como professora pesquisadora do Curso de Educação no Campo da UFPeL e é integrante do grupo de pesquisa HISALES. Foi aprovada na seleção para o Doutorado - 2012 da FAE/UFPeL. Teve experiência de atuação junto a movimentos populares. Participou de todos os Encontros e apresentou experiências em cinco.

Fontes: Fichas preenchidas pelos sujeitos, relação de inscritos e programas das mesas de experiências dos dez Encontros.

Quadro 3 - Quadro síntese das características dos sujeitos: grupos em que se incluem nas fontes da pesquisa, formação, tempo de docência, níveis e redes de ensino em que exercem a docência e outras informações.

SUJEITO	GRUPOS DE QUE PARTICIPAM NO PODER ESCOLAR		FORMAÇÃO				ANOS DE DOCÊNCIA, NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO								
	LIVRO	REDES PODER	LICENCIATURA	ESPECIALIZ.	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL ANOS	ENS. FUND.			ENSINO MÉDIO	IES		OUTRA INFORMAÇÃO	
								ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR		FEDERAL	PRIVADA		
Profª. 1	X	X	Pedagogia	Alfabet. e letramento	Em curso início 2010	Início 2010	11	X	X						Diretora de escola
Profª. 2	X	X	Ciências Sociais	Ed. Infantil	Aprov. seleção		7	X							Há 2 anos Conselheira tutelar
Profª. 3	X	X	Ed. Física	Ginástica escolar	X	Início 2010	25		X		X		Especialização		
Profª. 4		X	Letras	Ed. brasileira	Em curso Início 2010		23		X						Acumula outra função em IES
Prof. 5	X	X	Letras	não	X		17	X			X				
Profª. 6		X	Artes	Met. Ens. Arte	Em curso Início 2010		19	X	X						
Prof. 7		X	História	Sociologia e Política	não		14	X	X	X					
Profª. 8		X	Pedagogia	Em curso	não		9	X							
Profª. 9	X		Artes	Arte- educação	X	Início 2011	21	X					X		Há 2 anos no ensino superior
Profª. 10	X		Pedagogia	Alfabetiz. e letramento	X		10	X	X			Tutora EAD/UFPel			Em licença da esc. Estadual.

Fontes: Fichas preenchidas pelos sujeitos, relação de inscritos e programas das mesas de experiências dos dez Encontros.

De modo geral, os Apresentadores de Experiências são professores de escolas públicas e têm formação de nível superior. Os dez sujeitos dos grupos focais mantêm as características gerais e pode-se constatar que trabalham em mais de uma escola ou, mesmo em instituição de ensino superior. Isso parece indicar a busca por melhores salários e condições de trabalho. Entretanto, a duplicação do trabalho não impede que continuem preocupados com a sua formação.

Ao lançar este olhar “epistemologicamente curioso” sobre os Encontros sobre o Poder Escolar, como faço a seguir, o meu objetivo é desvendar qual a repercussão dos Encontros sobre o Poder Escolar nas práticas escolares daqueles que participam e apresentam suas experiências, analisando-as à luz do conceito freiriano de educação permanente.

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano



Diálogos entre o
pensamento freiriano
e o "Poder Escolar"

5



5 DIÁLOGOS ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E O "PODER ESCOLAR"

Neste momento, busco responder à pergunta inicial sobre as repercussões que os Encontros sobre o Poder Escolar produzem na formação através das dimensões do conceito freiriano de formação permanente: a reflexão crítica, o diálogo e o trabalho coletivo. Encontrei, nos documentos e nas discussões dos grupos focais indícios de que os Apresentadores de experiências, pela participação nos Encontros e pela apresentação de experiências apresentam sinais do desenvolvimento dessas dimensões que promovem mudanças no exercício da docência e nas suas relações interpessoais.

Considero que o desenvolvimento dessas dimensões: a reflexão crítica sobre a prática e o trabalho coletivo em encontros dialógicos, resultaram em formação permanente dos professores que se deixaram afetar pelos Encontros e que mostram ter consciência das mudanças que daí decorreram nas suas práticas, nos seus comportamentos e nas relações interpessoais.

5.1 A reflexão crítica sobre a prática – diálogos com a experiência docente

A re-flexão crítica sobre a prática é “o momento fundamental” da formação permanente, pois é “pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 43). Ela se “funda [na] dialeticidade entre prática e teoria. Nem só teoria, nem só prática, mas a teoria que ilumina a prática, respeitando e superando o saber de experiência feito” (FREIRE, 1997a, p. 112) e

“envolve a consciência da sua condição em ação” (CUNHA, 2008, p. 334). O professor torna-se professor no exercício da docência, no convívio, no diálogo com seus alunos, sem dispensar a competência que advém da teoria e da reflexão.

Não há dúvidas de que a docência é “uma atividade complexa [que] exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática” (TARDIF, 2002, p. 127). Os professores, na prática cotidiana, “produzem saberes autônomos e específicos durante o exercício de sua profissão” (Ibid., p. 237). Saberes que englobam, “de acordo com o que dizem os professores, os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Ibid., p. 255).

Este “saber de experiência feito” dos professores, que mescla a experiência de vida com a ação docente, com as maneiras que encontram para desenvolver o seu trabalho frente ao contexto de cada sala de aula, de cada escola, de cada turma de alunos, como todo o saber, é transitório. É o ponto inicial para o aprofundamento, a reflexão crítica e a produção de outros saberes, que também serão objeto de novas reflexões, quando um novo saber será produzido, pois, como observa Ana Lúcia Freitas (2008, p. 374) interpretando o pensamento freiriano, respeitar o saber da experiência “não significa ficar girando em torno deste saber, mas requer superá-lo”.

Quando, na concepção dos Encontros sobre o Poder Escolar, a apresentação de práticas pedagógicas dos professores dividiu com conferências e palestras a programação, este era um procedimento relativamente novo para a maioria dos professores. Teve e tem o propósito de, ao mesmo tempo, valorizar os saberes produzidos pelos professores na prática e provocar a troca e a reflexão sobre as práticas docentes e sobre a escola, num processo dialógico entre prática e teoria.

Tornar públicas e discutir as nossas práticas não são procedimentos comuns ainda hoje. Desafiar os professores a apresentarem suas experiências recupera o costume de contar, levando em conta que, como escreve Benjamin (1985, p. 198), a arte de narrar está em extinção, pois “estamos privados da faculdade de intercambiar diferenças”. Essa idéia é completada por Sônia Kramer (2008, p. 637) que diz “a modernidade torna a experiência humana medíocre, pelo declínio da arte

de narrar [...] a experiência é substituída por técnicas, métodos e recursos baseados em trocas empobrecidas e sem sentido”.

Para os professores, no narrar a sua experiência está o reconhecimento, a consciência do próprio saber, pois nenhum tipo de saber “existe antes de ser dito”. Não só narrar, mas pensar, escrever, discutir, refletir sobre as experiências, isto é, re-conhecê-las. O saber docente “se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros” (NÓVOA, 2004, p. 36).

Para apresentar experiências no Poder Escolar não é suficiente falar, é preciso escrever, o que não é tarefa simples, nem comum. É preciso escrever para aprender a escrever, assim como é preciso falar para falar, “ninguém escreve se não escreve, assim como ninguém aprende a andar, se não andar (FREIRE, 1997a, p. 36).

Quem não escreve, não sabe ler, diz Freire (1997a). O trabalho intelectual em um contexto teórico, necessário à formação do professor “exige pôr em prática, em sua plenitude, o ato de estudar de que não pode deixar de fazer parte a leitura crítica do mundo, envolvendo a leitura e a escrita da palavra (FREIRE, 1997a, p. 36).

Os Encontros contribuem para o desenvolvimento dessas aprendizagens necessárias à reflexão crítica num processo de formação permanente. Eles proporcionam a oportunidade de, ao tornar conhecidas as suas práticas, discutir e pensar sobre o próprio trabalho, influenciar e incentivar colegas a reconhecerem-se também autores de suas práticas e propor-se a apresentá-las, partilhando seus saberes. Como diz a Prof^a. 10, “*além de tu te autorizares, tu te preparas, escreves, tu também qualificas o teu trabalho, tu melhoras, fazes uma avaliação*” (GF1).

O primeiro desafio, que se apresenta aos professores dispostos a apresentar suas experiências no Poder Escolar, é parar para pensar. Não pensar sobre o que se faz e o que se vive, faz com que

[os] saberes [aprendidos] ao longo da nossa sociabilidade, ao longo do exercício da profissão [virem] **hábitos** automatizados. E, porque agimos assim, nossa mente não funciona epistemologicamente. Nossa curiosidade não se “arma” em busca da razão de ser dos fatos (FREIRE, 1997a, p. 104, grifos do autor).

Na reunião do grupo Redes de Poder, em 24/11/2000, duas professoras observaram que nunca param para pensar, para analisar a sua prática. Uma delas

disse que nunca havia pensado sobre a relação entre o que o professor ensina e o que os alunos aprenderam. A Prof^a. 6, nessa reunião, afirmou *“a gente não para, não se olha. Trabalha e não se alimenta”*. A mesma professora na reunião do grupo focal afirmou que *“escrever faz pensar sobre o que faz”* e reconhece

Eu acho que isso produzia uma modificação. Eu tinha que escrever para o Poder Escolar. Eu tinha que parar e pensar sobre aquilo, por pequeno que fosse o resumo, eu tinha que pensar. Qual é a conclusão que faço de tudo aquilo que eu fiz em sala de aula? (Prof^a. 6, GF2).

No livro *Escritas de Professores: por entre saberes, autorias e poderes*, Prietsch (2011, p. 163) afirma que, apresentar experiências possibilita

[...] espaços reflexivos de ação-reflexão-ação, em um movimento inacabado, contínuo, em que temos inicialmente uma prática, e esta passa a ser refletida e inovada a partir de necessidades, desafios, dificuldades e potencialidades, gerando uma nova ação docente.

Nas fichas de avaliação, os Apresentadores dizem que apresentar experiências significa um *“um tempo de parar para pensar”*, *“estudar e refletir sobre a prática e o meu fazer pedagógico”* (AE10). É, também, avaliar *“nossa postura dentro da sala de aula”* (AE10) e *“ter uma avaliação do projeto”* (AE6). Para a Prof^a. 9, *“as coisas que eu assistia lá [no Encontro], assim que conseguisse capturar, me faziam pensar”* (GF2).

Pensar, escrever e preparar-se para a apresentação de suas experiências no Encontro leva a um outro momento da formação - a ação reflexiva - que leva à crítica e à consciência do que faz, como faz e porquê faz. Isso dá amplitude à formação e vigor aos saberes gerados na prática. O professor que se reconhece, e vê reconhecida a sua autoria, conquista autoridade na formulação de saberes.

Provocar a discussão sobre o próprio trabalho: *“é importante a fim de gerar reflexões”* (AE6), *“receber intervenções e contribuições dos outros, isso me move a pensar, refletir e buscar”* (AE10). A mesma professora, que não costumava pensar sobre o seu trabalho, afirmou

[...] a gente tem que participar para mostrar o trabalho que faz, refletir sobre ele, discutir, isso é uma das coisas que achei importantíssimas. Proporciona a consciência e a reflexão sobre o próprio trabalho, é um afastamento necessário (Prof^a. 6, GF1).

As atitudes dos sujeitos evoluem, desenvolvem-se de maneiras diferentes:

alguns apresentam reflexões e dúvidas sobre a sua própria atuação, outros se colocam na posição de aprendentes, descobrem coisas, mas não chegam à situação de criticar-se, de duvidar de si mesmos. Por isso é preciso continuar o processo porque “pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor” (FREIRE, 1997a, p. 113).

De acordo com Tardif (2002, 266), os saberes profissionais “estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho à qual devem atender”. Para ampliar a discussão, os professores valorizam o encontrar colegas que enfrentam situações semelhantes e avaliam que é “*um incentivo encontrar colegas e dividir angústias e sucessos*” (AE6), o que “*proporciona um momento raro de troca de conhecimento, de compartilhamento de angústias, de sucessos e fracassos*” (AE7). Representa também a oportunidade de, “*escutando os colegas, saber que são da mesma realidade que a gente vive*” (AE10). Sobre o grupo Redes de Poder, a Prof^a. 8 diz “*eu me sentia perdida, este grupo deu ânimo ao trabalho que estamos fazendo lá [na escola]*” (RRP, 01/07/2011). Sobre esses momentos de discussão, Lapuente (2011, p. 133) sintetiza:

Esses fóruns de socialização e divulgação de práticas pedagógicas também se constituem como espaços de formação, pois permitem o compartilhamento dos sucessos, dúvidas e conflitos, promovendo reflexões e modificações no trabalho desenvolvido com as crianças em sala de aula.

Na formação permanente “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1997, p. 43), repito. Pela reflexão, se realiza o distanciamento epistemológico que questiona as razões de ser da prática e leva a teorizar sobre ela. Para isso, o “discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal forma concreto que quase se confunda com a prática” (Ibid., p. 44). A formação permanente, como o próprio Freire reconhece é “um processo que se vai fazendo”, e que exige “a disponibilidade consciente para a mudança da qual o professor se faça sujeito” (Ibid., p. 44).

Nas discussões e ações que resultam da apresentação de experiências, encontro sinais de reflexão crítica e de teorização sobre a prática. No que tange à teorização, talvez alguns professores ainda estejam no terreno de buscar, nos referenciais teóricos, apoio e esclarecimentos para interpretar o que fazem. Entretanto, há uma evolução da simples descrição da experiência (um saber

ingênuo) para um saber mais elaborado. A busca de teorização, que resulta da apresentação de experiências, é provocada ou pelo exemplo de colegas também Apresentadores que analisam suas experiências ou pela intervenção dos debatedores da Mesa, ou pela reflexão do próprio autor:

No primeiro trabalho que eu apresentei, eu não tive preocupação com teoria, eu sabia que era baseado em Freinet, mas apresentei mesmo a prática. Foi uma apresentação maravilhosa. Tu vês pelas pessoas que em seguida perguntavam. Depois de mim, apresentou uma moça de quem eu não me lembro o nome. Ela fez um trabalho belíssimo que era de uma coruja que ficava numa árvore em Pedro Osório⁴⁹. Ela trouxe todo um embasamento teórico e eu fiquei olhando. A partir dali eu fui evoluindo na questão dos estudos (Profª. 1, GF2).

O Poder Escolar, para mim, teve essa função acadêmica, não posso dizer que não, porque ele teve. Junto com o Poder eu comecei a apresentar em outros lugares. No primeiro momento eu apresentava somente as práticas que em seguida, eu percebi também que poderiam ser foco de pesquisa e aí no curso de especialização, passei a pesquisar a minha prática (Profª. 1, GF2).

Eu lembro de uma vez, de um projeto sobre o peixe. Eu não botei as referências na apresentação e a debatedora me questionou. Graças a Deus que me veio uma luz. Então, já é uma coisa que eu já fiquei com aquilo. Apresentar é além de descrever a prática da sala de aula (Profª. 10, GF1).

Eu acho que é aquela fonte de beber um pouquinho do conhecimento novo, quando tu apresentas um trabalho em uma Mesa e alguém chega e indica novas bibliografias como já me aconteceu. Quando eu apresentei um trabalho sobre horta me indicaram um autor. Eu li e usei no meu projeto (Prof. 7, GF2). O professor deve ter um embasamento para expor seu projeto, deve estar preparado (RRP, 31/03/2009).

Os professores que publicizam suas práticas, em consequência, além de “agentes da prática” [tornam-se] “também formador[es]” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 230) o que contribui para a reflexão, tendo em vista a responsabilidade que daí decorre. Os Apresentadores, comprometidos, “[...] são levados a tomar consciência de seus próprios saberes de experiência, na medida em que devem transmiti-los, logo, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas” (Ibid., p. 230). No Poder Escolar, os Apresentadores mostram ter tomado consciência de que desempenham esse novo papel, pois afirmam:

[...] uma vez eu me peguei pensando nisso: o quanto meu trabalho cria outro potencial na medida em que eu me responsabilizo também com os outros. Eles vão ouvir, podem se influenciar ou não com o que eu estou dizendo (Profª. 10, GF1).

⁴⁹ Município da Região Sul do RS.

O professor deve ter um embasamento para expor seu projeto, deve estar preparado (Prof. 7, RRP, 31/03/2009).

Uma coisa é estar na sala, assistindo, outra é poder discutir com uma outra força. Outra coisa é estar lá, socializar uma prática e contribuir para a discussão de algum colega (Profª. 3, GF2).

Têm razão em preocupar-se os Apresentadores de experiências, porque aprender com os colegas de fato acontece entre participantes. Uma participante do 9º Encontro afirmou que o mais importante, no Encontro, são as experiências e por isso *“neste momento, eu queria ser fatiada em cerca de duzentos pedaços para poder assistir a todos os relatos!”*, no que é complementada por outra *“são relatos reais de experiências adquiridas por professoras como nós, que estão no cotidiano da sala de aula”* (PE6).

Os Encontros propiciam, ainda, o aperfeiçoamento das práticas com a *“apresentação de metodologias diferentes”* (PE3), *que dão “suporte para aprimorar a prática”* (PE7), *“nos instiga a melhorar a nossa prática profissional, possibilitando uma troca de ideias para novas experiências em aula”* (PE8), e leva a *“dar mais atenção às próprias práticas pedagógicas”* (PE7), *embora provoque “certezas e incertezas”* (PE7).

A apresentação de experiências é um momento de incentivar, de mostrar possibilidades de sucesso nas práticas de sala de aula. É um momento formador em que o professor que apresenta torna-se o ensinante de seus colegas, provoca reflexões nos que assistem quando

[...] naquele grupo (a Mesa de Apresentação de Experiência), a gente vai discutindo, as pessoas pensam em como podem fazer isso na sala de aula. Teve um ano em que, no Poder, eu apresentei uma experiência sobre alfabetização nas classes populares. Na medida em que apontei as possibilidades, efetivamente, mostrei como, no início do ano, os alunos estavam sem escrever o nome e, no final do ano, escreviam um texto como eu estava mostrando. As pessoas ficaram perguntando, mas como a professora conseguiu? Essa é a questão do exemplo (Profª. 10, GF1).

Os participantes corroboram esta idéia: para eles, o relato de experiências proporciona *“subsídios para inovar e buscar novos rumos”* (PE6), atende à necessidade de *“aprimorar conhecimentos”* e buscar *“experiências mais significativas que se somam à nossa rotina diária”* (PE10).

Mostrar a possibilidade de outras práticas e trocar exemplos não é suficiente para a formação permanente. “A avaliação da prática se impõe [porque] faz parte da natureza de qualquer prática” e porque toda a prática junto com o seu planejamento “coloca aos seus sujeitos, a [exigência] da sua avaliação permanente” (FREIRE, 1997a, p. 14).

Em várias ocasiões, o Prof. 7 manifestou o desejo de ver a sua prática e seus projetos, avaliados: “*eu quero avaliar, eu quero discutir os meus projetos*” (RRP, 07/05/2010). Volta a insistir “*a gente tem que teorizar e refletir em cima disso, para que se possa ver se realmente é válido ou ver o que se teve de erros e acertos*”, ao mesmo tempo, lamenta, “*não tem essa avaliação na escola*” (RRP, 18/03/2011). E insiste que a discussão das práticas docentes não é feita na escola, pois “*mesmo que aconteçam algumas tentativas*”, a avaliação não acontece. Ele mostra consciência de que “a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação d[o] educador” (FREIRE, 1997a, p. 14).

A necessidade de refletir sobre a prática se revela, na afirmação dos Apresentadores de experiências de que é preciso discutir, avaliar, refletir. Em, praticamente, todos os Encontros, eles deixam clara esta disposição, consideram a educação um “*campo sedento de discussão*” (AE8). Palavras e expressões como *debater, avaliar, reavaliar, aperfeiçoar; qualificar*, se repetem e multiplicam. Reproduzo algumas, como exemplos representativos das diferentes razões apresentadas para discussão.

As mesas de Apresentação de Experiências são oportunidade de aprender com os colegas e discutir entre iguais para: “*reavaliar a própria prática a partir das outras experiências apresentadas*” (AE9). No 8º Encontro, de várias formas, os Apresentadores expressaram a importância de “*discutir com os colegas minha prática e aprofundar com os debates que são proveitosos*”, para que “*outras pessoas avaliem o nosso trabalho*”, “*trocar de experiências e avaliação do trabalho e garantir qualidade*”, esta é a “*possibilidade de debate reflexivo frente aos colegas*” (AE8).

Para Paulo Freire (1983, p. 57), “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática”, não pode ser um fim em si mesma. Na formação do educador (como em qualquer prática) “avaliar implica, quase sempre em reprogramar, retificar” (FREIRE, 1997a, p. 14), os Apresentadores de experiências mostram pensar de forma semelhante. Pensam que a troca de experiências leva a “*uma avaliação e a um*

posterior aperfeiçoamento” (AE9), a “discutir novas perspectivas”, a “aprimorar” e “qualificar o trabalho” (AE8). Os professores apresentam “sempre, um desejo de renovação, de reavaliação do trabalho feito, buscando sempre melhorar a nossa prática”, por isso, “precisamos renovar” (AE10). O Poder Escolar também é avaliado: “penso que a cada ano o Poder se renova e inova, possibilita repensar a caminhada e os próximos passos em minha composição como professora e aprendiz” (AE10). A aprendizagem é um outro objetivo, “aprendo com a intervenção dos outros profissionais da educação” (AE6), e “aprendo com a própria apresentação, pois foi bem positivo para mim enquanto pessoa e como profissional” (AE7).

O reconhecimento dos próprios saberes, que acontece com a apresentação de experiências, leva os Apresentadores a desejarem influenciar outros colegas a também discutirem suas práticas nos Encontros, o que ainda não se tornou um hábito para muitos professores. Embora, a partir do 3º Encontro, as experiências apresentadas tenham passado a ser inscritas pelos seus autores (ao invés de ser por convite da organização), ainda hoje, depois de 10 edições, professores cujo trabalho, inovador e com bons resultados, é reconhecido pelos colegas, pelos supervisores da 5ª CRE e da SMED, ou ainda em projetos junto com as universidades, embora incentivados, não se animam apresentá-los.

Em alguns casos o exemplo produz efeito. Ao assistir a apresentação de colegas, uma das professoras, sujeito deste estudo, animou-se a inscrever seu trabalho. Como ela, outros apresentadores querem que o mesmo aconteça com os colegas, porque creem na potencialidade formadora da discussão e da reflexão.

A Prof^a. 4 estava habituada a participar de eventos na sua área de atuação, o ensino na língua portuguesa, até participar do 5º Encontro sobre o Poder Escolar como ouvinte. Ela conta que apesar de, *“no primeiro momento, [ter-lhe aguçado] a vontade de inscrever um trabalho, pois era um evento para professores da educação básica”,* tomada pela *“incerteza e por uma sensação de incapacidade, resisti à idéia e resolvi participar como ouvinte”.* Ao assistir a apresentação de um projeto semelhante ao seu (trabalho com jornal), no qual *“as professoras apresentavam o trabalho maravilhoso, com uma dedicação que acredito ser peculiar de educadoras que participam do evento”,* teve uma reação *“surpreendente”:*

[...] a sensação de saber que eu poderia ter compartilhado a minha prática com os professores e não o fiz. Senti-me meio frustrada. Entretanto, logo

fiquei à vontade para preparar um novo trabalho e apresentar no ano seguinte (Profª. 4, RRP, 07/05/2010).

Sobre esse mesmo fato, na reunião do grupo focal, ela reafirmou, agora com segurança, *“o que eu vi, me motivou a apresentar”* por isso *“sem ser pretenciosa, é claro, mas eu também posso motivar alguém que está assistindo, a apresentar a sua prática”* (Profª. 4, GF2).

Esse efeito impulsionador do Poder Escolar sobre os professores, de acordo com o que diz a professora, se revela não só em se darem conta de que também produzem saberes que podem ser socializados e discutidos, mas motiva-os a desenvolverem outras formas de ensinar, pois diz a Profª. 9, *“uma coisa que eu comecei a perceber, não na minha escola, mas assim, no geral, é que as pessoas, professoras, começaram a produzir trabalhos para o Poder”* (GF2). A Profª. 1 avança nesta reflexão:

[...] eu acho que o Poder Escolar mobiliza muitas coisas diferentes em pessoas diferentes. É essa questão de tu poder dizer assim: eu vou fazer para apresentar no Poder, eu acho extremamente positivo, porque, seja lá qual for o caminho, mobiliza a pessoa a desenvolver alguma coisa com seu aluno que saia daquela rotina do cotidiano, porque a mesmice é outra coisa que eu acho estranha (GF2).

Nessa perspectiva, o professor da escola básica *“tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação, [torna-se] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”* (TARDIF, 2002, p. 235). Há uma diferença entre estar na situação de assistir e na de apresentar uma experiência, que é uma situação mais rica e mobilizadora:

[ir] lá e socializar uma prática, achar que aquilo é possível de ser apresentado e contribuir para a discussão de algum colega. Estar inserido na discussão, poder estar assistindo e apresentando. Uma coisa é estar na sala, ouvindo, outra é poder discutir com uma outra força naquele espaço (Profª. 3, GF2).

Apresentar experiências é, também, formar-se. O preparar-se para apresentar é um processo de aprendizagem porque, desde o momento em que toma a decisão de inscrever e apresentar um projeto ou uma prática pedagógica⁵⁰, o

⁵⁰ Faço aqui a distinção entre projeto e prática pedagógica porque nem todos os sujeitos se consideram desenvolvendo projetos, isto é, uma atividade estruturada, planejada antecipadamente

sujeito pensa sobre os seus feitos.

A Prof^a. 9 tem uma história interessante sobre o que significa, no seu fazer pedagógico, apresentar uma experiência periodicamente no Poder Escolar. As experiências

[...] foram mudando, se aprofundando em dois anos. No primeiro momento eu não sabia muito bem o que era aquilo, eu não entendia muito bem. No segundo ano em que eu apresentei foi em cima discutindo resultados sobre os dados que eu tinha apresentado no ano anterior. Comecei a entender e a fazer a coisa mais inteirinha, com análise (GF2).

Em reunião do grupo Redes de Poder, a Prof^a. 3 observou que *“cada vez que tu apresentas, tu mexes naquilo [referindo-se às experiências], e quando tu mexes, tu vêς outras coisas, outras possibilidades. Até no escrever o resumo para inscrever a experiência”* (RRP, 23/03/2010). Os demais participantes da reunião concordaram que, quando a experiência é apresentada e discutida mais de uma vez, ao mesmo tempo em que vai sendo reescrita, vai sendo pensada, e sendo refeita na prática. Quanto mais o professor re-conhece o seu projeto, ou a sua prática, tanto mais a escrita e a prática ficam melhores e sempre podem melhorar mais.

A discussão que acontece durante a apresentação da experiência tem o efeito semelhante. Para a Prof^a. 2, as contribuições dos que assistem as Mesas de apresentação de Experiências trazem *“outras coisas que tu não leste ainda, ampliam o projeto, apontam outras formas de fazer para chegar ao que se pretende. Então, na verdade, é uma troca muito grande”* (GF1). O Prof. 7, da mesma forma, declarou que *“sempre que apresentei os trabalhos, tive um crescimento muito grande”* (RRP 31/03/2009). Eles consideram os momentos de apresentação de experiências como *“momentos únicos, que nos fazem repensar nossa prática, atualizando o fazer de forma eficaz, pensando no aluno, e num melhor aprendizado crítico/reflexivo”* (AE10).

Esse mexer na experiência, como o mexer no mundo, “deixa de ser puro *mexer*” e se converte em prática, quando se passa a saber o quê e para quê se mexe, foi “a consciência do *mexer*, que promoveu o *mexer* à categoria de *prática* e fez com que a *prática* gerasse necessariamente o *saber dela*” (FREIRE, 1997a, p. 102, grifos do autor).

como as baseadas na teoria de projetos. Ou, ainda, que está inserida em um projeto de alguma instituição, como tem acontecido na área do meio ambiente e da agricultura.

Em meio à reunião do grupo focal 2, sem que constasse do roteiro, iniciou-se uma discussão sobre as razões que os levam a “fazer diferente”. Dessa forma foi denominado o desenvolvimento em sala de aula de projetos, práticas ou experiências pedagógicas, consideradas não rotineiras, não comuns, às quais os professores dedicam atenção especial. Efetivamente, como disseram eles, o fazer diferente é um desafio. Conforme Freire (1997a, p. 17), “na procura dos melhores caminhos, [...] o educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos” porque há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa” (Ibid., p. 28).

Em reunião com professores e equipes diretivas de escolas da Região Sul, no mês de maio de 2011, para discutir encaminhamentos com vistas à organização do 11º Encontro sobre o Poder Escolar, o professor Gilberto Lima Garcias (UFPeI) chamou os professores que se preocupam em fazer diferente de “insatisfeitos”, por não se conformarem com a rotina e com os resultados das rotinas e por esta razão procurarem fazer diferente. Usou ele, como exemplo de pessoas insatisfeitas, um vídeo que se encontra no *youtube* “Um buraco no muro”⁵¹, um projeto de inclusão digital de crianças pobres na Índia.

Não se trata de “*uma pedagogia da novidade*” como falou o Prof. 7 (RRP, 19/11/2010), referindo-se ao movimento de professores que buscam, em oficinas, livros e revistas, formas novas, diferentes técnicas para ensinar este ou aquele conteúdo sem procurar compreender as razões dessas técnicas, mas de buscar maior qualidade no fazer pedagógico.

Insatisfeitos, inventores, os professores reagem ao cotidiano escolar, “*o fazer diferente é aquela coisa, assim, de não estarmos acomodados, de não querer a mesmice* (Profª. 4, GF2), porque “*o fazer cotidiano da escola me entedia* (Profª. 1, GF2). A busca por um fazer pedagógico diferenciado se relaciona com o prazer, o entusiasmo e a satisfação do professor, que procuram tornar os alunos mais interessados na aula e no conteúdo, e promover uma melhor aprendizagem, pois

[...] se a gente fica fazendo sempre as mesmas coisas, se a gente não trabalha com alguma coisa mais entusiasmante, mais estimulante se a gente não se envolve mais, com uma movimentação dos alunos diferenciada, na rotina dentro da sala de aula a gente não tem muito que mostrar (Profª. 3, GF2).

⁵¹ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=OMUbNxvQAJI>>.

A Prof^a. 8 atribui ao processo de formação do professor no exercício da docência o fazer diferente e amplia o âmbito de abrangência do fazer a diferença para além da sala de aula, para a escola e a sua realidade:

[...] acho que essa busca de fazer diferente é também a formação da gente, porque, agora mesmo, nós estamos aqui trocando experiências, estamos tentando aprimorar cada vez mais os nossos conhecimentos, isso está sendo um acréscimo e tanto. Isso [a formação] possibilita eu chegar à minha sala de aula e tentar fazer diferente, lá na minha escola, também fazer diferente. Acho que quando tu estás buscando alguma coisa assim, também tenta fazer diferente aquela realidade em que tu estás inserida (Prof^a. 8, RRP, 01/07/2011).

O fazer diferente é próprio da natureza da profissão docente, tanto que a Prof^a. 1 se pergunta “por que eu continuo sendo professora diante de todos os problemas que a educação tem?” Ela mesma responde: *“talvez porque é uma das poucas profissões em que eu vou conseguir, no meu cotidiano, ter um movimento de fazeres diferenciados”* (GF2). A Prof^a. 9 acrescenta *“a gente tem que gostar daquilo que a gente faz e escolher fazer coisas que tenham retorno”* (GF2). Esses professores sentem, em si próprios, *“uma mudança de comportamento”*, pois *“quando começa a fazer um projeto, então tu não consegues mais ficar estagnado”* (Prof. 7, RRP, 26/10/2010) de certa maneira, *“buscar coisas novas passa a ser hábito, e a gente acaba incorporando isso na nossa prática diária em sala de aula”* (Prof^a. 4, RRP, 26/10/2010).

É interessante assinalar essa idéia do “fazer diferente” como uma maneira de sair da rotina e como modo de sobrevivência. É uma questão de necessidade pessoal e de sentir-se desafiado pelo contexto. É a necessidade de sentir-se bem, de ter prazer, em contraponto ao enfrentamento da realidade da escola, que, na opinião deles, é difícil. Não chegam a entrar em detalhes mas criticam a situação da escola e a dificuldade para fazerem discussões na escola. Por isso, afirmam: *“acho que a gente sobrevive a tudo isso, porque a gente tem o pé na escola, o pé na formação e tem a formação continuada”* (Prof^a. 10, GF1), isto é, buscar formação, fazer diferente é *“algo que segura, senão, não se consegue”* (Prof^a. 8, GF1).

O fazer diferente, mesmo sendo uma iniciativa dos professores e uma maneira de sentir prazer e ter satisfação com o próprio trabalho, tem por objetivo a aprendizagem dos alunos e também o oferecer a eles uma experiência prazerosa. Esse fazer diferente resulta em interesse dos alunos e não despreza o tratamento

dos conteúdos. Dizem os professores: *“os alunos têm muita dificuldade na aprendizagem, é aí que começam as ideias de projeto, pois os alunos adoram coisas novas”*. Desenvolver projetos representa *“a busca de fazer a diferença com nossos educandos”* (RRP, 26/10/2010). A Prof^a. 1 observa *“o objetivo primeiro é atingir o aluno. Na maioria das vezes, ela surge de um problema com os alunos, de uma incapacidade de desenvolver a aula naquele modelo. Aí tu começa a pensar em prática diferenciadas”* (RRP, 26/10/2010). Entre as razões para desenvolverem projetos e práticas alternativas no cotidiano da sala de aula está a crença de que *“os alunos precisam melhorar seu desempenho”* (Prof. 5, RRP, 26/10/2010), da necessidade de *“sair da rotina também com os alunos”* (Prof^a. 3, GF2). A Prof^a. 4

Eu sempre viso o meu aluno. É desacomodar neste sentido, não fazer a mesma coisa todos os dias. Eu quero achar estratégias, ferramentas, formas, seja em projeto, em prática de sala de aula, seja no que for, para desenvolver a aprendizagem do meu aluno. Isso para que ele tenha prazer em estar nas minhas aulas e faça os trabalhos que eu proponho (GF2).

Os alunos são parceiros que precisam aderir à proposta. A sua aceitação é fundamental para o projeto/prática dar certo, *“com os pequenos quando eles não gostam, a gente não consegue levar o projeto adiante”* (Prof^a. 1). Mesmo que os alunos não participem da concepção, a sua adesão é decisiva, como mostra a Prof^a. 1: *“A prática pode ser diferenciada e não ter o resultado que a gente espera, numa determinada turma, e pode até ter tido um resultado em um outro momento, com outros alunos”* (RRP, 26/10/2010).

Há uma relação entre a necessidade dos professores de sair da rotina, de utilizar a sua capacidade de pensar e de criar, e o despertar do interesse, o prazer e a aprendizagem dos alunos.

Do que foi exposto até agora, confirma-se a complexidade do exercício da profissão docente, pois

[o] saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. (TARDIF, 2002, p. 64).

As afirmações de participantes e apresentadores de experiências contribuem para reafirmar a multiplicidade dos saberes que compõem a profissão docente e como esses saberes são “sentidos” no Poder Escolar ao fazerem, recorrentemente,

declarações do tipo: "são quatro dias de empatia onde saímos revitalizados" (PE1), participar do Encontro "faz crescer a auto-estima, a motivação e desenvolve a competência" (PE3), e "proporciona injeção de ânimo" (AE10). Um dos apresentadores de experiências usa a palavra poder que denomina o Encontro para caracterizar a influência na sua formação:

[...] o Encontro tem este poder de ampliar o campo de visão, tanto meu quanto de outros aqueles que participam do evento. Trocar ideias, ouvir a voz da experiência, é fundamental para quem acredita em crescimento e desenvolvimento (AE10).

Encontram-se, nessas afirmações, elementos que permitem afirmar que os Encontros sobre o Poder Escolar contribuem para que os professores desenvolvam a criticidade com relação à sua experiência docente e a relação do Poder Escolar com a sua formação, principalmente quando apresentam e discutem as suas experiências. Esses professores mostram seu compromisso com os colegas e com seus alunos para a construção de uma escola prazerosa e transformadora.

5.2 Diálogos na formação docente - encontros e trabalho coletivo

Para analisar a perspectiva dialógica nos Encontros sobre o Poder Escolar, retomo alguns dos conceitos que Paulo Freire (1997, p. 152) afirma e reafirma: "educar exige disponibilidade para o diálogo" e o diálogo é o "encontro dos homens que têm por tarefa comum aprender e lutar" (FREIRE, 1979, p. 83), em uma relação horizontal.

De acordo com Góes (2008, p. 84), a dialogicidade é o princípio pedagógico mais importante para uma pedagogia libertadora, no conceito de Paulo Freire, "porque para ele o diálogo é a matriz da democracia" ao qual se juntam o trabalho coletivo e o respeito ao conhecimento construído na experiência vivida de cada sujeito. Pois para "fazer com que o trabalho intelectual seja um trabalho coletivo. [...] sem dúvida, o método que mais se presta a esse tipo de tentativa é o diálogo" (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 7).

O trabalho coletivo é diálogo, é encontro entre pessoas reunidas em torno de objetivos comuns. É um "ato político que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos" (GÓES, 2008, p. 85). A reflexão se faz a partir da realidade, da prática,

de como se pratica e onde se pratica a partir do conhecimento da realidade. Os fóruns de socialização e divulgação de práticas pedagógicas também se constituem em espaços de reflexão e formação “não um encontro de especialistas (na militância, na luta) que defendem posições, mas um encontro dialógico, em que juntos avaliam a própria prática” (FREIRE, 1978/1984, p. 165). Entre esses, situam-se os Encontros sobre o Poder Escolar.

O trabalho coletivo, como estratégia de formação docente, traz, na sua base, a centralidade da formação na escola e na resolução de problemas, isto é, no contexto da escola e no conhecimento dos estudantes. Ultrapassa o nível do trabalho e da reflexão individuais, isolados, e vai para o nível coletivo, partilhado, sem, no entanto, deixar de lado a importância do estudo e da reflexão individuais.

Para Paulo Freire, o trabalho coletivo se realiza em grupos de formação assentados em relações democráticas, cujos membros reconhecem a própria identidade e têm clareza de saber o que querem e como caminhar para chegar ao que querem. Isto “que implica em saber para quê, contra quê, a favor de quê, de quem se engaja na melhora de seu próprio saber” (FREIRE, 1997a, p. 112).

O trabalho coletivo é relevante em propostas de formação continuada, como apontam as pesquisas de Marques (2005) e Carvalho (2005; 2008). Para Alarcão (1998, p. 119), poderá haver mudança na escola se os professores, organizados em grupos de reflexão e “alicerçados na corresponsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas” tiverem uma “verdadeira formação profissional”.

O subprojeto Redes de Poder, que faz parte do projeto dos Encontros sobre o Poder Escolar, pode ser considerado um grupo de formação, como define a Prof^a. 3 (RRP, 11/12/2009):

Nesse espaço a gente trabalha diferente. Na verdade eu enxergo que desde que a gente começou, não é uma sala de aula, é um grupo de formação, porque, nos saberes, vai nos nutrindo como pessoas. O que a gente aprende enquanto grupo é, para mim, uma formação constante.

Para os componentes do grupo, participar do Redes de Poder, não é só mais um encontro para discutir muitas teorias e poucas soluções, ele provoca o fortalecimento no encontro com os pares e proporciona a interação da universidade com a realidade da escola.

Nos Encontros sobre o Poder Escolar, os professores e os demais profissionais da educação têm a possibilidade de vivenciar um outro coletivo, diferente dos grupos organizados por escola. Considerando que as teorias sobre o trabalho coletivo em educação propõem a centralidade na escola e nos problemas da escola, nos Encontros esses mesmos temas são centrais na perspectiva das conferências e das discussões nas mesas de apresentação de experiências. Nelas são abordados problemas e temas de interesse comum, a partir de saberes produzidos pelos próprios docentes, constituindo-se também uma maneira de “mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá” e desta forma “viver a formação permanente” (FREIRE, 1997a, p. 75).

Duas outras teses trataram de experiências de trabalho coletivo realizado com professores de diversas escolas. Ligia Cardoso Carlos analisou um curso de formação de professores em serviço, oferecido pela Faculdade de Educação de UFPel, que tinha como proposta a discussão das práticas dos professores-alunos. Deste curso um dos aspectos mais valorizados pelos professores foi

o coletivo docente na sala de aula universitária com trocas de experiências profissionais e de compreensões e entendimentos que estavam sendo feitos ao longo do curso entre colegas com a mediação dos professores e suas propostas de trabalho (CARLOS, 2010, p. 125).

Vânia Martins Chaigar analisou um projeto de formação continuada denominado ReDE (Repensar a docência em exercício), em que havia dois momentos de trabalho coletivo, com grupos de professores trabalhando interdisciplinarmente em seis escolas. As experiências realizadas nas escolas eram, posteriormente, apresentadas e discutidas em um evento. Para a autora, o projeto

[...] aproximou as escolas em encontros, para trocas e reflexões como parte da formação em exercício, atendendo aos Projetos Políticos Pedagógicos, além de aprofundar a dimensão do significado do trabalho coletivo nas escolas (CHAIGAR, 2008, p. 14).

O trabalho coletivo em cada escola é um objetivo a buscar. Acontece que em algumas escolas essa já é uma prática estabelecida, mas, em outras, ainda não se instaurou uma cultura cooperativa, por esta razão são importantes outras oportunidades de diálogo e trabalho coletivo.

Nos Encontros, a apresentação de experiências é um momento planejado de

trabalho coletivo para a troca de experiências e a reflexão sobre a prática. As avaliações dos Apresentadores, junto com o desejo de refletir e avaliar as práticas, revelam, como objetivo dos apresentadores compartilhar, trocar, dividir. Isto fica claro quando respondem por que apresentam experiências. A Prof^a. 4 afirma que *“o compartilhamento de saberes e a reflexão são buscas que os profissionais da educação fazem quando participam, ano após ano, dos encontros do Poder Escolar”* (RRP, 08/05/2010).

Os professores que apresentaram experiências no 6º Encontro afirmaram que inscrevem seus trabalhos para: *“compartilhar experiências, e enriquecê-las no debate coletivo”*, para *“interagir com outros profissionais [pois] acredito na contribuição deles para meu trabalho”*, assim como, para ter uma *“oxigenação anual para nossa prática docente, repensar/refletir para progredir”* (AE10).

No pensamento freiriano, o diálogo não pode ser reduzido ao depósito de ideias em outros nem “converter-se num simples intercâmbio de ideias, ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1979, p. 83) O diálogo é o “encontro no qual a reflexão e a ação, daqueles que dialogam, são inseparáveis, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar” (Ibid., p. 82). Os Encontros, porque “permitem o compartilhamento dos sucessos, dúvidas e conflitos, promovendo reflexões e modificações no trabalho desenvolvido com as crianças em sala de aula” (LAPUENTE, 2011, p. 133), possibilitam, aos participantes, aprender “de forma coletiva a redesenharem sua prática” (Ibid., p. 163).

O que representa apresentar experiências? Diferentes reações dos Apresentadores mostram sinais de reflexão e ação nas suas práticas, por exemplo, para alguns, contribui para o desenvolvimento pessoal *“significa estar entre os pares e fortalecer a identidade”* (AE9), porque *“acreditamos que é fundamental a troca de experiências para o crescimento pessoal e profissional”*. Para outros *“quando escutamos as vivências de outras pessoas, refletimos e acrescentamos a nossa prática”* (AE7).

Os participantes do 6º Encontro afirmam que a “troca de experiência é válida para o crescimento do trabalho, pois se cresce no coletivo” (PE6), para um Apresentador

As atividades que são realizadas por colegas, no seu cotidiano, e compartilhadas no Poder Escolar, provocam-me a inovar a minha prática na

sala de aula, bem como me dão respostas para o comportamento que os alunos apresentam em muitos momentos que penso estar “dando” uma ótima aula (AE6).

É uma “oportunidade anual de ver novas perspectivas, novos olhares” que não se encerra no apresentar, mas se prolonga “após o encontro, continuo a refletir sobre o que aprendi e penso em novos projetos para voltar (AE9), torna-se um diálogo “constante porque continua nas reflexões sobre o que foi dito, as ideias trocadas; gravado, entre muitas pessoas” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 10).

A importância de ampliar a discussão para além do ambiente escolar é ressaltada: precisamos sair das esferas da nossa escola, ser olhado e olhar o outro (AE7) para “*compartilhar a experiência e discutir com um grupo maior*” (AE 8). Esses momentos correspondem a:

[...] colaborações eficientes [que] operam no mundo das ideias no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 76).

Em alguns casos, os Apresentadores mostram prazer e alegria pelo seu trabalho e querem contagiar os colegas, eles têm “*vontade de expor para todos o imenso prazer que sinto em trabalhar com a educação e em especial nesta escola, que é um exemplo a ser seguido*” (AE9). Uma apresentadora no 7º Encontro quer mostrar

[que] escolas pequenas, lá do longínquo interior também investem em projetos que preparam a criança para exercer a sua cidadania, que trabalham com experiências de resgate, valorizando o contexto sócio-histórico da localidade (AP7).

Para outros, a apresentação de experiências tem o efeito de incentivar, de dar forças para o trabalho e “*motivação para pensar novos projetos*” (AP3), porque “*há uma rica troca de experiências, fazendo com que a gente se sinta revigorada*” (AP6). Houve um Apresentador que referiu que o Encontro “*recarregou pilhas, deu disposição de trabalhar*” (AP9).

Os Encontros “permitem o compartilhamento dos sucessos, dúvidas e conflitos, promovendo reflexões e modificações no trabalho desenvolvido com as crianças em sala de aula (LAPUENTE, 2011, p. 133), pois “com estes encontros, [...] assim como eu, muitos professores aprendem de forma coletiva a redesenharem

sua prática (Ibid., p. 163).

O compromisso com compartilhar e contribuir com os colegas está presente no depoimento d AE6 “acredito na importância de compartilhar experiências”, pois, “sinto-me responsável por dividir minha prática para que outros colegas descubram a maravilha que é trabalharmos assim!”

Ao lado da troca e do compartilhamento, os Apresentadores valorizam o encontro o re-encontro com colegas. Participar das mesas de apresentação de experiências é momento “*congratamento*”, “*de conviver com colegas que buscam a melhoria*” (AE7), é oportunidade de “*rever colegas, saber o que estão e como estão fazendo*” (AE10), “*é uma ótima oportunidade para interagir, compartilhar e contribuir para o crescimento do grupo e também aprender com a troca*” (AE9).

O encontro com colegas que se identificam no modo de pensar, nas propostas, fazendo com que se sintam parte de um grupo, é ideia expressa em texto do livro

[e]scutar nossos pares, saber seus anseios, os nossos anseios, dúvidas, estratégias, práticas, que dão ou não certo, nos fazem perceber que somos um **bando**, que em nossa **tribo** fala-se uma linguagem semelhante. (FERREIRA; MEDEIROS; BARCELLOS, 2011, p. 137, grifo das autoras).

Esse sentimento foi experimentado pela Prof^a. 2 quando, em um Encontro, reencontrou ex-professoras:

Numa das ultimas vezes em que fui apresentar uma experiência, eu não me lembro o ano, encontrei as minhas professoras lá e foi muito interessante, porque estavam trabalhando no tema que eu trabalho hoje e a discussão foi muito boa. Além de encontrar os pares, foi saber que a gente não anda sozinho (GF1).

Os Encontros, como afirma Prietsch no seu texto, incentivam a parceria e o desenvolvimento de trabalhos conjuntos na escola ao dar

[...] oportunidade aos professores para que falem sobre suas práticas, eles estarão contando sobre seus saberes e, ao socializarem estes saberes, na troca de experiências, apostam numa nova prática colaborativa e coletiva, assentada na reflexão onde o professor reconstrói sua profissionalidade com autonomia e liberdade (PRIETSCH, 2011, p. 163).

Os dados extraídos dos Programas da Apresentação de Experiências dos Encontros, que se encontram na Tabela 2 (Cap. 4, p. 139), mostra um percentual significativo de experiências inscritas realizadas em grupo e apresentadas do 6º ao

10º Encontros. Para Damiani e Dall'Igna (s/d, p. 6) este número elevado “[de] apresentações coletivas, ou de grupos, sugere que, antes de o evento começar [uma parcela de professores] já tinha o desejo de participar e começou a trocar ideias para apresentar seu trabalho colaborativo”⁵². As autoras apoiam-se em Fullan e Hargreaves (2000) e em Damiani (2009), entre outros, para afirmar que este tipo de atividade “foi comprovado como benéfico para os profissionais da educação” (DAMIANI; DALL’IGNA, s/d, p. 6). Uma das autoras do livro *Escritas de Professores: por entre saberes, autorias e poderes* corrobora essa conclusão dizendo que o Poder Escolar instiga “os docentes a saírem de seu isolamento; eles passam a construir, junto com parceiros de caminhada, ações consistentes que são, acima de tudo, autoformação” (PRIETSCH, 2011, p. 159). Significa, também, que, apesar das dificuldades, os professores desenvolvem projetos ou práticas de sala de aula coletivas.

Entre os sujeitos desta investigação há diferentes visões a respeito da possibilidade de trabalhos em parceria. Enquanto alguns têm, nessa, uma prática comum, outros lamentam a dificuldade para conseguir desenvolver trabalhos com colegas.

Para o Prof. 5 (GF2), *“isso de motivar os colegas depende do grupo. Eu trabalhei em duas escolas e consegui com facilidade fazer um trabalho juntos”*. Ele fez uma análise das experiências apresentadas e concluiu que *“todos os trabalhos que apresentamos no Poder Escolar são de praticamente todos os professores da escola”* (Prof. 5, GF2). Para a Prof^a. 1 (GF 2), a disponibilidade para o trabalho em colaboração, depende de características pessoais *“penso que o Poder desperta em alguns e que aí tem um movimento pessoal. Acho que tem que querer, tenho que querer algo”*.

Não chegam, eles, a uma interpretação das condições que podem ter produzido o isolamento dos professores, como lembra Damiani (2008, p. 13), *“valores como o compartilhamento e a solidariedade [...] se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade ocidental, extremamente individualista”*.

Os sujeitos desta investigação fazem movimentos para conquistar colegas para participarem dos Encontros ou para apresentarem experiências, uma vez que o isolamento

⁵² Tradução minha.

se por um lado dá liberdade [ao professor] de fazer o que acha importante na sala de aula, por outro limita a possibilidade de avaliação e de reflexão uma vez que se limita a elementos intrínsecos ao universo da sala de aula, exames, testes, dúvidas dos alunos e reflexão individual do professor. O isolamento também contribui para a incerteza que é inerente ao processo de ensino, e insegurança (FULLAN; HARGEAVES, 2000, p. 56-57).

Contagiar colegas e a escola para o trabalho coletivo é desejo de participantes e Apresentadores. É um movimento com o intuito de criar possibilidades de trabalho conjunto e de diálogo entre o conjunto de professores da escola para promover mudanças em seu interior. Os resultados são pequenos. Prof^a. 1 (GF2) comenta que conseguiu *“mobilizar algumas coisas dentro da escola, apesar de não conseguir mobilizar os colegas para participar do Encontro. Mas eu sempre consegui levar um ou outro para apresentar experiência”*.

Acontece de os colegas de escola prestigiarem a apresentação e com isso conhecerem o seu trabalho. A Prof^a. 6 falou para as colegas que iria apresentar um trabalho no Poder Escolar e, *“no dia, apareceram duas colegas para assistir o trabalho, eu achei inédito, porque não se consegue sair da escola”* (RRP, 23/03/2010).

Os Apresentadores revelam um sentimento de frustração ao lamentar essas ausências, *“eles não estão aqui. Isso é tão importante, seria tão bom para o nosso grupo. Esse sentimento de não ficar só, de que pudessem os outros estar ali e compartilhar”* (Prof^a. 3, GF2).

Os professores lamentam a falta de discussões na escola, pois *“o ambiente escolar, apesar de ser um local frutífero para a criação de espaços de reflexão, [...] apresenta em sua organização, processos que levam ao isolamento do trabalho docente”* (POLIDORI, 2011, p. 183). Nas reuniões do grupo Redes de Poder e nos grupos focais, reiteram essa afirmação, a falta de reuniões para reflexão sobre as práticas ou a recusa da discussão, pelos próprios professores, aliadas ou atribuídas à sobrecarga de trabalho, entre outras razões, não contribuem para a realização de trabalhos coletivos, embora este apresente aspectos positivos como *“sustentar o crescimento uns dos outros e compreender que seus problemas têm relação com os dos outros professores, com a estrutura da escola e com o sistema educativo”* (DAMIANI, 2008, p. 13). Constata-se que

[as] escolas em que predominam culturas de colaboração são mais inclusivas, obtendo índices mais altos de sucesso escolar entre seus

estudantes e maior satisfação profissional e pessoal entre seus professores (DAMIANI; PORTO; SCHLEMMER, 2009, p. 9).

Os Encontros sobre o Poder Escolar têm, como revela o título, a compreensão de que, para que a educação mude, é preciso a escola mudar. As mudanças ou ações isoladas de professores são importantes, mas não são suficientes para que a escola se transforme, pois esse é um processo coletivo. Entretanto, pelas avaliações dos participantes não há, nas escolas, uma repercussão expressiva das discussões e experiências vividas nos Encontros. Ocorrem comentários entre os professores, relatos em reuniões, os filmes comentados nos Encontros são exibidos nas escolas, mas não têm lugar discussões aprofundadas. Há exceções: na escola em que a Prof^a. 1 (GF2), hoje está na direção, como ela explica *“durante muito tempo todos os professores participaram do Poder Escolar”*, isso repercutiu nos projetos da escola e neste ano (2011), *“consequimos construir um projeto anual da escola em que todos os professores, da área e do currículo, trabalharam juntos”*. Interrogada sobre a influência do Encontro nesse processo ela respondeu *“a ideia do trabalho com o projeto, a ideia dessa forma de fazer, vem um pouco de assistir os trabalhos no Poder Escolar”*.

Outros encontros, desde que dialógicos, são também formativos. Freire descreve em muitos de seus livros: grandes encontros com mil pessoas, grupos de estudantes, de trabalhadores, em eventos, embaixo de árvores, em casa, encontros para a preparação de outros encontros, encontros ocasionais, encontros programados, encontros com livros, com coisas, com lugares, são “[...] encontros novos e reencontros [que] acrescentam mais elementos ao conhecimento da realidade e desafiam à reflexão” (FREIRE, 1978, p. 57).

Os Encontros sobre o Poder Escolar proporcionam diferentes Encontros, entre eles encontros com o conhecimento científico. Esses encontros são relevantes para quem participa, porque

[os] conferencistas nos dão a possibilidade de conhecermos novos conceitos e experiências, não só limitadas ao lugar, espaços que estamos localizados, servindo como um contraponto entre diversas esferas, nos mostrando que a diversidade cultural faz parte do mundo, que o que estamos vivenciando aqui também é vivenciado em outro espaço (AE10).

As conferências são valorizadas pelos professores tanto quanto as apresentações de experiências, não só nos momentos coletivos, que reúnem todos

os participantes, mas também na possibilidade de encontros e principalmente nas marcas que deixam nos que ouvem e se deixam perturbar por elas.

De modo geral as conferências e painéis são considerados importantes por “falarem de assuntos atuais e ajudarem no trabalho do professor” (AE10), porque “tenho necessidade de estar em contato com novos saberes, novas pesquisas que estão sendo desenvolvidas no campo da educação” (AE7). Um deles afirma “minha esperança é esse encontro, única oportunidade de atualização, de participar, de ouvir alguém” (AE6), de perceber “que encontramos educadores que ainda fazem ou procuram fazer a diferença”, é como “a chama do fogo, precisa ser alimentada para que não se apague” (AE10). A Prof^a. 8 (RRP, 01/07/2011) diz: “conversar e conhecer aquela pessoa da qual leste o livro, é diferente do que ler o livro ou [ler] no computador, tu entendes de uma outra forma. O Poder Escolar me abriu essa busca constante”.

Alguns conferencistas são citados nas avaliações: Gaudêncio Frigotto, Isabel Cristina Frade, Carlos Brandão, Mario Sérgio Cortella, Bernd Fichner. A contribuição de uma palestrante é clara para a Prof^a. 10 (GF1):

Eu tenho ainda a fala da Isabel⁵³: nós não sabíamos como íamos fazer com o ensino de nove anos, não é uma pré-escola, não é um pré mais forte. Então tem coisas que a gente registra, leva para a nossa prática, Além da formação, é um momento de encontro de ser ouvida de ouvir os colegas um momento de troca.

O Prof. 7 teve contato direto com o palestrante: “Eu estive conversando em uma outra oportunidade com José Pacheco⁵⁴, ele esteve aqui e foi lá no Bibiano⁵⁵ e conversamos sobre o currículo” (RRP, 05/06/2009).

Outras experiências que relatam a relação entre as conferências e a formação dos professores são descritas no item 5.3. onde abordo a formação permanente nos Encontros sobre o Poder Escolar.

Para Freire (1979, p. 82), “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” e, para ser verdadeiro, além de fundamentar-se nos

⁵³ Conferência da Prof^a. Isabel Cristina Frade (CEALE, UFMG), conferência - O Ensino Fundamental de 9 anos: desafios e perspectivas, no 6^o Encontro sobre o Poder Escolar em 2006.

⁵⁴ Prof. José Pacheco, de Portugal, conferência - A Escola da Ponte – educar na cidadania no 6^o Encontro sobre o Poder Escolar em 2006.

⁵⁵ Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida, Pelotas/RS.

princípios do trabalho coletivo, da reflexão e do respeito ao conhecimento feito na experiência, pressupõe o desenvolvimento de valores como o amor, a esperança, a fé, a humildade, a tolerância, a crítica e o comprometimento com o pensamento crítico.

Afirmar que o Poder Escolar provocou nos Apresentadores o desenvolvimento desses valores seria desconsiderar o conceito de formação, aqui apresentado, de que a formação é processo permanente, que acontece durante toda a vida e resulta das vivências e da reflexão crítica e depende de como as pessoas se posicionam frente a elas. É neste ponto que é possível afirmar que os Encontros, pelas suas características dialógicas e pelos diferentes encontros que proporciona, contribuem para que os que dels participam e neles apresentam experiências aprofundam esses valores nas suas ações pedagógicas.

Em diálogo com Paulo Freire, Antônio Faundez observa “o interessante do diálogo é que ele está carregado não só de intelectualidade, mas também de emoção, da própria vida” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 12). A emoção que caracteriza a docência comprometida está nos textos em que as autoras do livro falam da sua formação. Lapuente (2011, p. 120) fez-se alfabetizadora entre muitos e diferentes encontros e, nesse processo, falando na primeira pessoa, diz “dialoguei e silencieei, sorri e chorei, errei e acertei, aprendi e ensinei e, especialmente, me apaixonei pela alfabetização e pela possibilidade de fazer da sala de aula e de seu entorno um lugar de descobertas e alegrias”.

Dutra, Ferreira e Medeiros (2011, p. 137), que apresentaram experiências em mais de três Encontros, encontraram-se para escrever sobre a sua formação e mostram a mesma preocupação com questões sociais e com o gosto pelas aulas de literatura:

[a]s três trajetórias que apresentamos aqui percorreram diferentes territórios, mas se entrelaçaram buscando o encantamento a partir da Literatura [o] que possibilitou alinhar, costurar nossas práticas, que apesar de observarem temas diferenciados, no fundo, tratam de questões sociais, que urgem nos dias de hoje [...] neste caso [...] as questões étnico-raciais e ambientais.

Estaria nesta emoção uma demonstração de um amor que é “compromisso para com os homens” (FREIRE, 1979, p. 83), no caso as crianças, que se alfabetizam e com o respeito à diversidade cultural e à natureza?

O encontro que é diálogo transformador e, segundo Freire (1997a), não acontece sem fé, sem esperança, aspectos que sustentam os sonhos dos professores. Quando os Apresentadores declaram que apresentam experiências para poder *“compartilhar com os meus colegas professores meus medos, quimeras e sonhos, na possibilidade de que ser gente também é ser professor”* (AE7). Para a *“revitalização do meu fazer pedagógico, e saber que não estou só na luta por uma educação de qualidade”* (AE9), remetem à consciência de que *“é possível a construção de uma escola do sonho, da emoção e da criatividade, voltada para a realidade e os saberes dos alunos”* (LAPUENTE, 2011, p. 133).

Apresentadores e participantes dos Encontros demonstram ter esperança na possibilidade de mudanças e por isso buscam *“em comunhão com os outros”* condições para não cruzar os braços e lutar com esperança (FREIRE, 1979, p. 83).

O Encontro contribui para alimentar essa esperança, *“esperança que está na raiz da inconclusão dos homens, a partir da qual eles se movem em permanente busca”* (FREIRE, 1979, p. 83), busca de transformar a escola. A Prof^a. 10 (GF1) acredita *“na escola participativa, trabalhei muito com as classes populares, para que tenham acesso à escola e aprendam, então o Poder alimenta essa nossa esperança”*. Os Apresentadores esperam que a escola mude, para isso, *“em cada encontro me fortifico, e justifica, na escola em que trabalho não existem essas práticas, mas vejo que ainda tenho esperança”* (PE10), por essa razão *“o Poder Escolar deve continuar porque é momento de renovação, força e esperança, para continuarmos acreditando na educação”* (AE 10).

Lapiente (2011, p. 118) reivindica:

Precisamos de espaços de interlocução, socialização e divulgação desses saberes/fazeres como os Encontros sobre o Poder Escolar, que [enchem] os nossos corações e mentes de esperanças, sonhos e realidades.

Esses professores demonstram ter fé, *“fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e re-criar, fé em sua vocação de ser mais humano”* (FREIRE, 1979, p. 83) e crença na escola e no seu poder de, pelo trabalho coletivo, ser transformada. Por essa razão, desenvolvem práticas que pensam que promovem a aprendizagem, pois *“então, é um pouco do que a gente acredita. Embora os índices não apontem isso, acredito muito na escola, na prática participativa”* (Prof^a. 10, GF1), *“ao longo do meu trajeto como professora descobri que socializar nos enriquece”* (AE8) e, *“através do*

encontro socializamos experiências e aprendemos novos modos de ver pensar e viver a escola” (AE10, grifo do apresentador), é um “*espaço para que as pessoas conheçam um pouco sobre o que se tem feito para superar a **educação bancária***” (AE7, grifo do Apresentador).

Para a Prof^a. 2, “*o Poder Escolar é esse momento assim, bom. Tem outros colegas que, talvez, se tornem parceiros nessa luta, nesse trabalho*” (GF1), este é “*um grande encontro entre pessoas que algo querem mudar ou fortalecer, apesar de tantos desencontros*” (AE 9) onde “*vamos nos fortalecendo nas crenças que temos*” (AE7). Há comprometimento com o pensamento crítico “que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação” (FREIRE, 1979, p. 84).

A ideia de compromisso que não se separa da ação, está expressa , dois textos do livro:

[a]tualmente sabemos que trabalhar coletivamente é algo construído, respeitando o ritmo e o tempo de cada pessoa, que exige disponibilidade de cada uma, um comprometimento maior, pois já não somos mais sozinhas, fazemos parte de um todo envolvido que precisa ser considerado e respeitado. Exige dar espaço, querer mudar, expressar, transformar e transformar-se, reconhecer e reconhecer-se, entusiasmar-se para entusiasmar, querer, enfim, participar do processo de uma nova escola (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 94).

Da mesma forma, quando os professores se reúnem, o que se discute não é algo totalmente *dado*, e sim *construído* pelos pares no coletivo – e isso pode ser interessante, porém instável. A relação e os temas de discussão precisam ser constantemente reelaborados, reconstruídos, partilhados e compartilhados entre si, o que poderia contribuir para a inserção do profissional em seu grupo, intensificando e enriquecendo as aprendizagens humanas no ambiente de trabalho (POLIDORI, 2011, p. 186).

Nos Encontros sobre o Poder Escolar, pelo que afirmam os Apresentadores de experiências, eles experimentam encontros dialógicos, vivenciam o trabalho coletivo. Ao discutirem e refletirem sobre suas experiências, dividem anseios e angústias e têm oportunidades de sair do isolamento e alimentar sua esperança e seus sonhos.

5.3 Formação permanente nos Encontros sobre o Poder Escolar

À pergunta de uma colega sobre a razão de participar de tantas reuniões (as reuniões do grupo Redes de Poder), tendo que viajar e deixar organizadas as atividades para seus alunos, na escola, a Prof^a. 8 respondeu:

Sabe o que é? Eu tenho uma sede de conhecimento. Dizem que a gente não amadurece, que leva uma vida inteira para amadurecer. O conhecimento é a mesma coisa, tu levamos uma vida inteira para saciar a vontade de conhecer e tu não sacias. E eu quero mais (RRP, 01/07/2011).

A consciência da incompletude e a relação entre a formação pessoal e a profissional estão contidas na resposta da professora. Assim como se encontra, de diferentes formas, no que afirmam participantes e Apresentadores de experiências, mostrando o reconhecimento de que a formação do professor traz embutida a formação da pessoa e que, nos Encontros, essas duas dimensões acontecem como explica a Prof^a. 10: *“eu penso assim, eu acho que o Poder Escolar sempre vai trabalhar com dois enfoques: o da formação e o da formação continuada”* (GF1). Para a Prof^a. 4, acostumada a frequentar eventos na sua área de atuação (Letras) que, pela especificidade, *“fazem perder o sentido do que é educação”*, afirma que, no Poder Escolar *“estão autores da área da pedagogia, o que leva a uma visão mais ampla da educação, a uma reflexão geral”* (GF2). De outra forma, no livro, as professoras expressam ideias semelhantes: *“[...] espaços como o Poder Escolar afinam nossos ouvidos, deixam-nos com a atenção redobrada”* (FERREIRA; MEDEIROS; BARCELLOS, 2011, p. 137).

O desenvolvimento do conceito freiriano de formação permanente se faz pela reflexão crítica sobre a prática, na busca das razões do ser e do fazer, para transformar o mundo e as pessoas, num processo contínuo de práxis/ação-reflexão-ação. Um processo que se faz permanente em razão da incompletude do homem, que acontece no encontro entre as pessoas e, enquanto formação, implica em mudanças pessoais e profissionais. Esse conceito apresenta-se, não só como um fundamento para a análise do que está sendo feito nos Encontros sobre o Poder Escolar, mas como um caminho a ser trilhado. A consciência de que a formação é permanente e que provoca mudanças é expressa pela Prof^a. 6, à sua maneira, *“tudo é assim, como uma bola de neve uma coisa vai acrescentando à outra e eu percebi isso em mim e eu percebi o reflexo disso, de hoje eu estar fazendo mestrado e o*

resultado disso nas escolas que eu trabalho” (GF1).

A formação profissional, mesmo que específica é também vivência pessoal. A frase tema do 7º Encontro sobre o Poder Escolar “Nossa maneira de ser, na nossa maneira de ensinar”, expressa essa idéia com base em Nóvoa (2004) de que o que somos como pessoa se reflete no professor que somos, pois o professor e a pessoa são o mesmo ser. O importante é ter consciência e saber para quê esse sujeito está se formando. Ao formar-se para o exercício da profissão, o ser humano forma-se como pessoa, daí a responsabilidade de quem se dedica à formação de professores. A associação entre formação pessoal e profissional no Poder Escolar aparece clara nas manifestações dos Apresentadores de experiências e implica em mudanças

[dos] comportamentos e das práticas, [com] um trabalho simultâneo sobre a pessoa do professor, sobre o seu universo simbólico e sobre as suas representações, mas também sobre os seus contextos de trabalho e o modo como se apropriam deles (BARROSO, 2003, p. 140).

As mudanças, em alguns momentos, são anunciadas de forma vaga. Entretanto, outros dos sujeitos da pesquisa identificam, de forma objetiva, as mudanças que atribuem a experiências vividas nos Encontros.

Não sou mais a mesma, nem poderia ser, depois do que ouvi neste Encontro (AE10).

Quando nos abrimos para um novo conhecimento, abrimos a possibilidade de mudanças, de rever nossos conceitos e nossas atitudes, e, com isso, de nos modificarmos como professores e até mesmo como pessoas (AE10).

Cada vez que participo, a minha prática e a minha pessoa se tornam melhores (AE9).

As contribuições da mesa, ou fora dela, dos colegas que estão lá, te fazem refletir coisas que tu vais mudar no comportamento. Não dá para passar em branco: vou lá, falo, e vou embora (Profª. 2, GF1).

Quando se referem a mudar a educação, não se referem unicamente ao fazer em sala de aula mas à educação como um todo: “este Encontro é um meio de transformar ideias em relação à educação” (AE6); “aprendemos novos modos **de ver, pensar e viver a escola**” (AE10, grifo do Apresentador). Esses professores não se refugiam em “concepções assépticas de docência” (ARROYO, 2004, p. 242), pelo contrário, formam-se na docência, conscientes do seu compromisso com os

estudantes, com a escola e, em alguns casos, com a sociedade. Acreditam que a “educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 110). Em diversos momentos eles demonstram ter consciência de que temos a “tarefa histórica de mudar o mundo” (Ibid., 1997, p. 60), como expressou um Apresentador no 6º Encontro:

Temos que mudar, criar um novo modelo, um novo sistema, mudar o referencial velho. Criar projetos inovadores que ensinem as pessoas a serem mais humanas. É preciso criar conhecimentos de qualidade que preparem para uma vida mais digna e feliz. Poder sonhar com um mundo sem guerras (AE6).

Se os Encontros provocam essas reflexões, que revelam a consciência da necessidade da transformação, não são um contexto formador “de puro **fazer** [mas um contexto formador de] **que-fazer**, de práxis” (FREIRE, 1997a, p. 106, grifos do autor). Levam à teorização sobre a educação e sobre a escola, assim como promovem mudanças nos comportamentos e práticas dos professores. O Prof. 7 confessa, “*se ainda trabalho como educador é por que acredito na educação como possibilidade de transformação*”. E fala dele mesmo “[*a*]quele professor, que ingressou na rede pública de educação estadual e municipal em 2002, não é o mesmo. Sofreu transformações na sua maneira de agir e de pensar a educação” (RRP, 08/05/2010). Logo depois, se interroga, ao mesmo tempo em que mostra crença na educação, compromisso com os alunos e conhecimento da realidade:

Uma coisa não mudou em mim, a crença que a educação é o caminho para as mudanças. Como vamos fazer? Confesso que não sei, mas sei que temos em nossas mãos centenas de jovens, que também esperam algo dessa escola. Escola que, nesse momento, parece estar acéfala, desnordeada com a rapidez com que o mundo globalizado se movimenta (Prof. 7, RRP, 08/05/2010, grifo meu).

Para Arroyo, a imagem da docência foi “quebrada” e uma nova imagem, “uma nova metáfora”, está sendo construída, uma imagem que “está nas perguntas a serem respondidas – “Qual a nossa tarefa? O que é a docência? Quem somos como profissionais? Nossa função é formar? É ensinar?” (ARROYO, 2004, p. 67). Os professores também se fazem muitas perguntas. O Poder Escolar fez a Prof^a. 8 preocupar-se com a sua prática, “*estou desempenhando com vontade, vestindo a camisa de educadora ou não? Estou no caminho certo ou não?*” (GF1). As reflexões provocam dúvidas: o Prof. 7 faz a si próprio muitas perguntas, ao autoavaliar-se: “*Que tipo de professor de história eu sou? Como é que eu sou? Como vamos fazer?*

Porque, às vezes, eu não sei se eu estou relacionando o conteúdo com o contexto”. Preocupa-se ele em associar, ao ensino dos conteúdos, “uma **leitura crítica** da realidade” condição para o exercício do “pensar certo” (FREIRE, 1995, p. 29). O professor responde suas próprias perguntas com uma reflexão a respeito do seu trabalho:

Eu acho que eu sou um professor em umas escolas e em outras eu não sou. Não consigo fazer aquilo que eu queria fazer. Isso me incomoda! Principalmente na escola estadual, no noturno, eu não me sinto bem do jeito que está. Eu acho que eu não transmito o que eu poderia transmitir e não sendo o que eu poderia render (Prof. 7, GF2).

Os Apresentadores reconhecem mudanças nos seus modos de ser e agir principalmente na escola, mas reconhecem mudanças pessoais. Relacionam, em muitos casos, essas mudanças com os Encontros; *“participando dos Encontros anualmente, consegui desvendar alguns movimentos de mudança na minha prática pedagógica”* (Prof^a. 4, RRP, 08/05/2010). Em outra reunião, ela é explícita

[...] eu tenho uma história muito, muito direta com o Poder Escolar. Eu acho que toda a minha mudança eu devo boa parte a essas experiências do Poder Escolar, como ouvinte e apresentando trabalhos. A minha prática mudou muito em função disso. Uma coisa que eu não desejo é que mude o Poder Escolar (Prof^a. 4, RRP, 26/10/2010).

Uma apresentadora do 7^o Encontro registra uma mudança importante, a superação da timidez, dizendo ficar *“feliz em participar, pois supero minha timidez, relato experiências e divido com outros colegas, percebi que posso melhorar”* (AE7).

Em texto do livro *Escritas de professores...*, Eliane Oliveira e Lourdes dos Santos (2011, p. 82) afirmam que as mudanças necessárias às práticas pedagógicas devem chegar às relações sociais, por isso “precisa[am] ser relevantes, possibilitando tempo e espaço de criação e recriação das relações que se estabelecem no ambiente escolar a fim de tornar-se referência permanente para a nossa ação educativa”.

Mudanças nas relações com os colegas, com os estudantes, com os pais dos alunos e que repercutem nas relações familiares, provocadas pelo Poder Escolar, são referidas pelos Apresentadores de experiências.

Paulo Freire (1997, p. 136) apresenta “uma série de virtudes ou qualidades” que resultam da avaliação crítica da prática. Entre elas destacam-se a humildade, a

amorosidade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a generosidade, a autonomia. o gosto pela alegria, a abertura ao novo, a disponibilidade para a mudança, a persistência na luta e a identificação com a esperança. Os relatos que seguem mostram o desenvolvimento de algumas dessas “qualidades” entre os Apresentadores, atribuídas a experiências vividas no Poder Escolar.

A melhor maneira de apresentar as mudanças que os sujeitos dessa investigação indicam ter experimentado com participação nos Encontros é narrá-las. Assim, a partir das palavras dos professores, como eles as relatam, assumindo-se como eram e percebendo as razões que os fazem como são, ensaiam passar do “estado da curiosidade ingênua para o da curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997, p. 44).

A Prof^a. 1, que hoje está diretora da escola, como ela faz questão de dizer, relata mais de uma experiência de mudanças pessoais e profissionais (GF2), neste caso ela registra uma mudança de atitude política:

Eu tenho isso muito presente, na minha escola, e tenho muito presente na minha vida. Eu realmente não entendia a importância de assumir posições, hoje, eu me posiciono. Uma coisa que eu nunca me esqueci do Poder Escolar, foi uma palestra do Frigotto⁵⁶, sobre a questão do posicionamento das pessoas dentro da escola. Ele disse “quem fica em cima do muro leva chumbo dos dois lados”. Exatamente assim, eu tenho gravado. Desde aí, eu sempre me posiciono. Essa é uma coisa que eu sempre tenho levado para a escola. Digo para os professores – vocês têm que se posicionar, ou contra, ou a favor. Têm que ter uma posição, porque ficar naquela posição: ah! pois é... quem sabe? Eu, (diretora) vou pela maioria. Assim, vai sobrar para vocês, não vão conseguir aquilo que realmente propõem. O resultado tem sido positivo.

A esse respeito, a Prof^a. 8, que trabalha em uma escola da zona rural de um município próximo a Pelotas afirma ter mudado depois que começou a participar do Poder Escolar, em 2009:

[...] para mim a mudança foi até na postura: eu era muito humilde, essas coisas de ter medo (de falar). Eu hoje tenho uma posição. Hoje, quando eu não aceito alguma coisa, eu tenho que dizer - não aceito. Questionei o Secretário de Educação do Município sobre um encaminhamento da SMEC e uma colega me perguntou se eu tinha tido coragem, eu respondi: Por que não? (GF1).

Outra qualidade que a Prof^a. 1 disse ter desenvolvido é a da humildade, no

⁵⁶ O Prof. Gaudêncio Frigotto, da UFF, proferiu a conferência "A produção da existência: base dos processos de construção social do conhecimento", no 3º Encontro sobre o Poder Escolar, em 2003.

sentido de não impor o seu sonho, o seu projeto.

A gente tem que começar a ficar mais humilde, pelo menos penso eu. Eu passei a me dar conta de que não é porque é o meu sonho, porque ele tem todo embasamento em Freire, um embasamento humanista, que ele é o mais certo. Acontece que, quando a gente está dentro do projeto, pelo menos eu tinha isso, nós tínhamos um pouco disso, não é? A gente lutava e se esquecia de olhar e ouvir, com mais profundidade, as vozes na volta. Hoje, na gestão da escola, quando seria mais fácil impor um projeto, eu vejo diferente. Eu tinha uma cobrança muito forte sobre a direção da escola. E, de repente, eu tento e vejo que não dá porque são sonhos diferentes. O mais difícil dentro da escola é construir o coletivo. E, mais difícil ainda, pelo menos para mim, foi me dar conta de que aquele coletivo, que se constrói dentro da escola, muitas vezes não é bem o coletivo que se sonha. Hoje, na escola em que eu estou, acho que consegui muitas coisas depois que comecei a ter esse outro olhar. No começo, eu ficava indignada. Hoje, eu me atrevo a dizer que, dentro da minha escola, tem um grupo de trabalho com professores que trabalham unidos. O que eu noto, é que aquele grupo de professores hoje, independente de mim, consegue se juntar e organizar as suas práticas (RRP, 10/05/2010).

A tolerância é outra qualidade que se manifesta em diferentes situações, entre os sujeitos: aceitar que os colegas pensem diferente e respeitar a maneira de ser das pessoas.

A Prof^a. 1 aprendeu também,

[...] na direção e com algumas palestras do Poder Escolar, justamente esta questão da tolerância. Eu acho que a gente tem que aprender que nem todo mundo pensa da mesma forma e que a gente tem que assumir algumas posições, como a de que com algumas pessoas eu vou conseguir trabalhar e com outras não. Aí vem aquela questão do Freire, eu posso trabalhar com o diferente, mas não com o antagônico (GF2).

A tolerância, a generosidade e o respeito precisam estar presentes no próprio Poder Escolar, na apresentação de experiências, como diz a Prof^a. 9

Eu acho que o respeito, a generosidade que a gente tem que ter, precisam ser cultivadas naquele momento de assistir os outros. Eu acho que essa é a grande aprendizagem: aceitar a experiência do outro e entender o outro naquele processo. Acho que isso é o melhor (GF2).

Sobre o respeito às diferenças entre colegas, a Prof^a. 1 reforça: “a gente questiona a mesmice, a acomodação, isso é muito característico das pessoas. Eu, ao longo dessa caminhada, tive muito cuidado com a crítica aos colegas que sempre fazem a mesma coisa” (GF2). Com relação aos alunos, o Prof. 7, que trabalha com projetos, começou a ter dúvidas sobre a relação dos seus alunos com as atividades que propõe:

[...] nesse momento (uma reunião do grupo Redes de Poder), eu comecei a pensar. Quando tu te motivas a fazer um projeto, tu achas aquilo a melhor coisa, claro, faz parte, achas que estás fazendo uma coisa legal. Quando nós começamos a conversar, começaram a me cair algumas fichas. Nem foi uma só, acho que mais de uma ficha. Pensei: será que realmente isso é necessário para a escola? Será que esses alunos estão aproveitando? Eu sei um pouco do que os alunos me disseram no ano passado, mas esse ano eu estou meio que pisando em ovos, nesse negócio (RRP, 07/05/2010).

Mudanças na relação com os alunos que envolvem as práticas de sala de aula, mas, também, o respeito com a aprendizagem dos alunos e o cultivo da sua autoestima.

O trabalho da Prof^a. 6 tornou-se um “trabalho do professor com alunos e, não, o trabalho do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1997, p. 71), pois

[...] desde que eu comecei a escrever e inscrever as minhas experiências, a minha prática na sala de aula cresceu. Cresceu em que sentido? Eu sempre gostei de trabalhar a autoavaliação com os alunos, mas sempre por escrito. Agora, eu percebo que dou mais voz aos alunos na sala de aula. Nisso é uma das coisas que eu percebi que eu mudei bastante. Eu comecei a fazer trabalhos com eles, pedindo sempre que façam questões uns para os outros. Acho que comecei a trabalhar mais a questão do grupo na sala de aula, de eles refletirem sobre o que foi feito [...]. Eu não tinha uma organização mental sobre isso. Eu percebo que tudo isso tem a ver com essa coisa de eu refletir, escrever, apresentar, desses questionamentos que a gente faz nos nossos encontros (Redes de Poder). Tenho certeza que isso contribuiu para eu estar nesse momento onde estou, toda essa mudança minha de olhar sobre eles, de eu querer saber mais deles (GF1).

O compromisso do professor é grande, sua forma de ser testemunha uma concepção de educação, “sua presença na sala de aula é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos” (FREIRE, 1997, p. 73). A Prof^a. 10, ao escutar os alunos na *A Voz dos Estudantes*, nos Encontros sobre o Poder Escolar compreendeu que “os alunos percebem as faltas das professoras. Eles percebem aquilo e, quando têm voz, dizem”, e por isso ela sugere “acho que podia ser investido mais nisso, pois foi uma das coisas que mais tocou os professores” (Prof^a. 10, GF1). Isso tem consequências na atitude do aluno, quando “o professor não está nem aí. Aquele que falta muito, o aluno vai olhar e vai dizer se para ele não é importante, para mim menos ainda” (Prof^a. 2, GF1). Escutar os alunos é respeitá-los, fazê-los crescer, e contribui para a avaliação das atividades desenvolvidas

A criança é ousadia. A criança tem uma coisa muito bonita que o adulto perdeu: a criança te diz o que sente. Eu tenho uma aluna muito questionadora, tem 7 anos. Quando eu faço uma atividade com ela e que

ela não gostou, ela me diz na cara - hoje não está bom. Coisa querida tu ver aquela criança com 7 anos, ela poder te dizer que não gostou da atividade (Profª. 8, GF1).

Se tu não escutares o teu aluno tu sempre vais fazer o que ele não quer e ele estará sempre desagradado contigo, tu vais enfrentar problemas (Prof. 7, RRP, 06/11/2009).

Professores e alunos vivenciam “um clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente” (FREIRE, 1997, p. 103).

A Profª. 6, a partir das reflexões no grupo Redes de Poder, desenvolveu a capacidade de interpretar o contexto e se responsabilizar por ele:

Outra coisa é essa questão da responsabilidade. Acho que isso aumentou para mim também. Eu me sinto muito mais responsável porque eu percebo mais as coisas. Eu percebo, porque estou nesse movimento de refletir estando aqui no grupo. A gente tem uma responsabilidade maior sobre os alunos e sobre todo o contexto que se está vendo na escola (GF1).

As professoras pensam “no dever que t[êm], como professor[as] de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo (FREIRE, 1997, p. 71).

Em consequência desta constatação, as Professoras 2, 6 e 8, durante a reunião do grupo focal 1, estabeleceram um diálogo sobre o compromisso do professor em fazer com que o aluno acredite em si mesmo e na escola, compreendendo a educação como um direito importante para a sua vida:

Profª. 6 (GF1) – Temos que dar o exemplo, acreditar na escola, acreditar que é possível transformar a realidade. Para isso é preciso transformar a visão que se tem do aluno Acreditar nele, para transformar a visão que ele faz de si próprio e da escola. Ele precisa acreditar nele.

Profª. 2 (GF1) – Se o aluno continuar pensando que vai para a escola para não perder a bolsa família, uma visão que a sociedade planta um pouco, não vai adiantar nada. Ele precisa ir porque tem vontade. E nós, professores, por quê, para quê a gente vai lá, também?

Profª. 8 (GF1) – A escola precisa fazer sentido para o aluno e para o professor.

Os professores desenvolvem uma relação afetiva com seus alunos a partir

do envolvimento mútuo com as atividades propostas, é o compromisso “amoroso” com os educandos, “de quem [se] compromet[e]” num processo formador (FREIRE, 1997, p. 75). A amorosidade se revela nos comentários:

[...] com os pequenos eu nem sei, eu almejo para os meus alunos a mesma educação que eu quero para o meu filho, logo, eu tenho responsabilidade de dar uma educação de qualidade para aqueles que ali estão (Profª. 8, GF1).

[...] só de ver o resultado, o rostinho, a felicidades deles ao desenvolver aquele trabalho e querer fazer. Eles querem ir adiante, tu propões um trabalho e eles querem fazer, Isso já me da uma satisfação muito grande (Profª. 4, RRP, 08/05/2010).

Trabalho com projetos por que é uma maneira mais alegre e descontraída de trabalhar conteúdos, por que aprendo enquanto tento ensinar. Aprendo principalmente a linguagem dos jovens, os sentimentos deles, as carências deles e essa é a janela que todo professor precisa para poder transmitir algum conhecimento (Prof. 7, RRP, 08/05/2010).

Esses professores demonstram, ao lado das qualidades referidas por Freire, o esforço e a paixão pela profissão. Como diz o Prof. 7 “*só quem gosta do que está fazendo está sempre ligado no que ele pode fazer de diferente*” (RRP, 06/11/2009), tem razão ele porque “*não posso não gostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem* (FREIRE, 1997, p. 75). Pensa assim, também, o Prof. 5 quando diz “*o prazer de ensinar e de aprender não pode acabar*” (RRP, 08/05/2010).

Existe uma preocupação em “fazer bem” e em mudar as práticas quando necessário. Os professores afirmam que, ao apresentar experiências “*podemos rever nossa proposta pedagógica e aperfeiçoá-la*” (AE10), “*sempre mudamos quando discutimos e pensamos a nossa prática e o Encontro proporcionou isso*” (AE10) “*contribuiu para a reflexão sobre a prática onde busco aperfeiçoamento constantemente*” (AE10).

Não só melhorar a prática: a idéia de mudança ultrapassa as práticas de sala de aula. Para muitos, apresentar experiências “*significa um estímulo a minha prática e uma oportunidade única de inovar e re-elaborar meu fazer pedagógico,*” (AE10); porque “*no Poder temos uma visão mais ampla do mundo pedagógico, compartilhamos experiências e revemos nosso próprio trabalho*” (AE7).

Os professores estão preocupados em mudar a escola e a educação: “*precisamos dar novo rumo a educação*” (AE7); e “*acreditar que este Encontro é um*

meio de transformar ideias em relação à educação” (AE6). Mudar o professor, muda a pessoa, o Poder, “é uma constante reflexão, evolução e reciclagem sobre mim como pessoa, cidadã, professora” (AE9) porque “não estamos ali apenas para discutir questões técnicas, procuramos refletir sobre nossa prática pedagógica, caso contrário não haverá mudança efetiva na educação” (Profª. 4, RRP, 8/5/2010).

A ideia de que precisamos transformar o mundo também aparece nas intenções expressas pelos Apresentadores: *“reciclar, criar e brincar para o mundo melhorar” (AE8) e mudar a educação a sociedade: “devemos cada vez mais compartilhar de práticas de educação, para sermos agentes transformadores da sociedade” (AE6).*

Quanto à idéia de transformações na educação e na sociedade, a Profª. 1 tem opinião formada:

[...] existem três estratégias: ou tu estás no sistema e obedeces as regras; ou tu vais totalmente contra; ou tu corróes o sistema, mais ou menos o que a gente, vai fazendo. Uma movimentação, mesmo que pequena (RRP, 1/7/2011).

Na perspectiva da formulação de um novo paradigma, a formação é importante para que o professor se conscientize da “necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global” (DINIZ, 2000, p. 27) e, apesar da dificuldade em ultrapassar o nível do discurso, “aprender a ser educador “técnico + político” em uma sociedade capitalista” (Ibid., p. 32, grifos do autor).

Do que foi dito até agora, está evidente, como não poderia deixar de ser, a vinculação entre a formação do professor e a formação pessoal, indicotimizáveis, como se pode ver. O professor que vence a timidez, que se “anima” a apresentar experiências, que se sente seguro para discutir, que muda a forma de relacionar-se com seus alunos, que se atreve a questionar o Secretário de Educação, não pode ser outro fora da escola e dos ambientes formativos. Os professores apontam mudanças no seu dia a dia, principalmente no ambiente familiar:

[...] o meu esposo, ele é muito parceiro, diz que eu saio daqui dos encontros renovada, porque eu vejo pessoas com realidades piores do que a minha e que sempre têm alternativas. Pessoas com uma bagagem de conhecimento muito maior que a minha, mas com uma característica que todo ser humano deveria ter, a humildade. Então, tu acabas mudando algumas falas dentro de casa, principalmente com os filhos, porque tu vês exemplos de fora (Profª. 8, GF1).

[...] nesse evento do Poder Escolar além das questões pedagógicas, tem saberes que a gente leva, para o dia a dia. Por exemplo, eu tenho um filho pequeno. Lembro de uma palestra de muitos Poderes atrás. Um palestrante falou algo que hoje em dia vejo nele ali, que tem 5 anos. É um aprendizado total, integral (Profª. 2, GF1).

A partir desta análise penso poder inserir o Poder Escolar como uma “formação docente verdadeira” que não se faz

[..] alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição da adivinhação (FREIRE, 1997, p. 51).

Assim, retomando a epígrafe com que iniciei este trabalho “... daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (FREIRE, 1983, p. 83) penso que nos Encontros sobre o Poder Escolar os Apresentadores de experiências dimensões da formação permanente estão presentes na discussão e reflexão coletivas, na oportunidade de diferentes encontros dialógicos que se refletem nas suas práticas e maneiras de ser.

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o “Poder Escolar”
e o pensamento
freiriano



Os Encontros entre o Poder
Escolar e o pensamento freiriano:
saberes da formação permanente

6



6 OS ENCONTROS ENTRE O PODER ESCOLAR E O PENSAMENTO FREIRIANO: SABERES DA FORMAÇÃO PERMANENTE

Findo o 2º Encontro sobre o Poder Escolar, em 2002, registrei, no caderno em que anoto as reuniões da comissão organizadora, uma pergunta:

O que move quase mil e quatrocentos professores e futuros professores a encherem o Theatro Guarany, como se fosse um show do Roberto Carlos, para ouvirem falar e discutirem sobre o seu trabalho, durante três dias? E eles vieram, de todos os municípios da região, em ônibus, em vans fretadas, de carro e a pé, com sombrinhas e guarda-chuvas, sozinhos ou em grupos, naquela quarta-feira de chuva torrencial, dia 26 de abril, para o início do Encontro.

A presença continuada dos professores nos Encontros, participando e apresentando experiências, assim como as suas manifestações em diferentes momentos, responde, em parte, a esta interrogação. O que move esses professores a participar dos Encontros sobre o Poder Escolar é o desejo de transformar a sala de aula, a escola e a realidade. O que move esses professores é o anseio por formação, a possibilidade de encontro com colegas (que compartilham sonhos e trocam saberes) e com palestrantes (que contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais e educativos). O que move esses professores é o respeito pelos alunos e pela profissão docente.

A participação nos Encontros, assim como a apresentação de experiências, é uma adesão voluntária. Inscrever e relatar as suas práticas - ser autor de um trabalho que vai além dos manuais, das orientações e das teorias - exige a decisão de cada professor ou, em muitos casos, de grupos de professores e revela a consciência de que seu trabalho tem valor, é importante e merece ser mostrado. O

reconhecimento de que produzem saberes promove a autovalorização como profissional e como pessoa. Afirma-se o professor como um profissional capaz de superar a submissão a ideias vindas “de fora” ou “de cima”, que assume conscientemente seu papel de protagonista da ação docente.

No planejamento dos primeiros Encontros, não havia a preocupação de submeter ou ajustar o evento a alguma classificação no campo teórico da formação. Mesmo assim, na definição dos princípios e objetivos - participar da formação dos professores para qualificar a educação escolar pela valorização dos professores e de suas práticas, na contramão do movimento, em curso, de desprestígio da escola pública e dos professores - estava embutida uma concepção de formação docente e de educação.

Com a continuidade dos Encontros e a necessidade de compreender melhor o fenômeno representado pelo evento, começamos a defender o seu caráter de formação continuada, contra o senso comum de que eventos muito pouco representam na formação docente. Do modo como tem sido implementada na maior parte dos casos, a formação continuada não é suficiente para dar conta das transformações necessárias a um projeto de educação emancipatório, é a formação permanente, como a concebe Paulo Freire, que oferece elementos importantes para esses propósitos.

O histórico dos Encontros sobre o Poder Escolar apontou para a sua consolidação como possibilidade de diálogo e de encontros. De diálogo entre pessoas, de encontro com os saberes produzidos pelos professores, com o conhecimento acadêmico, e também de encontros e reencontros entre pessoas, para pensar o seu compromisso com a educação fazendo uma reflexão sobre prática. A relevância dos Encontros sobre o Poder Escolar como espaço/tempo potencial de formação permanente, no contexto educacional da região, está no seu formato e na sua periodicidade.

Os Encontros sobre o Poder Escolar são um evento com características peculiares. Eles não ficam limitados aos dias em que se realizam. Nas memórias e nos comentários, o Poder Escolar continua no tempo entre Encontros.

Atividades antecedem os Encontros e organizam a comunidade escolar para que faça ouvir as suas vozes. São as reuniões do grupo Redes de Poder, os

Encontros de Estudantes, de Pais e, no 11º Encontro, será, também das Equipes Diretivas, que acontecem durante o ano. Assim o Encontro sobre o Poder Escolar torna-se a culminância de vários processos formadores.

Essa trajetória resultou no compromisso de “re-conhecer” os Encontros e seu significado para a formação de professores, principalmente desta região. Aguçou-se a minha curiosidade e uma nova pergunta se impôs: como os Encontros sobre o Poder Escolar repercutem na formação daqueles que participam dos Encontros e apresentam suas experiências?

Foi a esta questão que procurei responder, acreditando que os Encontros sobre o Poder Escolar possibilitam o desenvolvimento do conceito freiriano de formação permanente através da reflexão crítica, do trabalho coletivo e do diálogo, revelando mudanças pessoais e profissionais.

Inscreve-se, esta investigação, na discussão sobre a formação de professores, atual e necessária, como demonstram a sucessão de propostas para a formação docente e a intensificação das pesquisas e análises sobre o tema, nas últimas décadas. Discussão sempre inacabada, porque inacabado é o ser humano e a sua obra.

O mergulho que realizei, na produção teórica sobre a formação docente, resultou em uma imersão na minha própria história de professora que vivenciou a implementação de algumas das teorias para a formação continuada de professores. As leituras levaram-me, também, a confirmar o conceito freiriano de formação permanente como embasamento teórico para a análise da formação que os Encontros sobre o Poder Escolar promovem. Formação permanente porque processo que se fundamenta na consciência do inacabamento do ser humano, que busca as razões de ser da prática pela análise crítica com o objetivo de “praticar” melhor.

Este estudo desenvolveu-se com a análise de documentos que fazem parte dos arquivos dos Encontros sobre o Poder Escolar: as fichas de avaliação dos Encontros e os registros gravados de reuniões do grupo Redes de Poder, assim como os textos do livro *Escritas de Professores: por entre saberes, autorias e poderes* (2011). Realizei, também, duas reuniões de grupo focal, que contribuíram para dar densidade aos achados. Os dados foram interpretados de acordo com os

princípios da análise de conteúdo.

Na análise dos documentos, tive o cuidado de dar atenção àquelas manifestações dos Apresentadores de experiências que, a par de trazerem informações e dados pertinentes a este estudo, permitem estabelecer relações entre o seu desenvolvimento e a participação dos sujeitos nos Encontros sobre o Poder Escolar. Isso porque o processo formativo é amplo e resulta de um conjunto de experiências, cujos efeitos na formação, muitas vezes, são difíceis de identificar, pois cada pessoa tem a sua história no exercício profissional e diferentes experiências pessoais.

Nesse sentido, tiveram relevância os grupos focais. As discussões nesses grupos, por abordarem, a partir do roteiro prévio, especificamente, o tema da tese, e a possibilidade de diálogo, que caracteriza esta estratégia de coleta de dados, permitiram objetivar e detalhar as opiniões e percepções dos sujeitos a respeito da relação do Poder Escolar com a sua própria formação.

Encontram-se, nos documentos analisados e nos grupos focais, elementos que indicam o desenvolvimento de dimensões do conceito freiriano de formação permanente como repercussão dos Encontros sobre o Poder Escolar na formação de professores, pela oportunidade de reflexão crítica e de trabalho coletivo. Repercussões que resultam em mudanças nas práticas dos professores e nas relações interpessoais pessoais e profissionais.

Foi possível constatar que os apresentadores de experiências ao “parar para pensar” sobre suas práticas, revelam ter consciência da necessidade de refletir criticamente sobre elas. A apresentação de experiências proporciona exercitar um processo de compreensão sobre o quê e por quê fazem, que se expressa no reconhecer-se como produtores de saberes e na problematização desses saberes. Entre as razões para desenvolverem práticas diferentes está a insatisfação com as rotinas escolares, na busca do prazer no ensinar e no aprender e do sucesso dos alunos.

O trabalho coletivo acontece através de encontros e reencontros e de diferentes diálogos: entre colegas, com os palestrantes e seus saberes, em encontros ocasionais. O Encontro sobre o Poder Escolar, de acordo com a avaliação de apresentadores de experiências é um dos poucos momentos que possibilitam o

compartilhamento de experiências, de angústias alegrias não só na troca de experiências, e que possibilitam ultrapassar a fragmentação e o isolamento e estimulando o diálogo.

Encontrei, nos Apresentadores de experiências, sinais de formação permanente nas referidas mudanças das práticas docentes e nas relações entre professores e entre professores e alunos, assim como, no desenvolvimento de qualidades apontadas por Paulo Freire como marcas da formação permanente: a humildade, a amorosidade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a generosidade, a autonomia, a abertura ao novo, a disponibilidade para a mudança e a identificação com a esperança.

A professora Maria Isabel da Cunha, no Parecer para a Qualificação do projeto desta tese, afirmou que “a experiência dos Encontros denominados “Poder Escolar” merece muitos estudos e investigações. Este trabalho está longe de esgotar as possibilidades de análise - entre elas, as relações escolares, as relações de poder intra e extra-escolares, os efeitos das atividades paralelas nos segmentos da comunidade escolar e, ainda, a repercussão dos Encontros na escola e na sala de aula, o processo de gestão dos próprios Encontros, os temas abordados nas conferências e painéis e sua repercussão.

Os objetivos que orientam a organização de cada Encontro são expressos no que a comissão organizadora costuma denominar de frase-tema. Por isso, ao concluir este trabalho, revisito os temas motivadores dos Encontros para, ao retomar sua história, reafirmar seus objetivos e seus fundamentos. No *folder* do 10º Encontro, as frases-tema foram reunidas de modo a expressar que “*repetir para acertar é ação de nossa vida diária*”, convicção que nos animou, a cada ano, na organização dos Encontros. Reconhecendo nossos limites, acatando sugestões e enfrentando desafios, “*o que fazer era não medirmos horizontes*” na defesa de propor reflexões que nos apresentassem “*a escola como possibilidade de ousadia, rompimento, coragem e reinvenção*” e que, por isto mesmo é uma “*escola inquieta que arrisca voos e inventa*”⁵⁷.

Voos e invenções fazem parte “da nossa maneira de ser na nossa maneira de ensinar” (Antônio Nóvoa) que, na “sala de aula onde o nada acontece tudo” (Célia Maciel), se refletem nos cuidados com o broto pra que a vida nos dê flor e fruto...”

⁵⁷ Todas as frases-tema reunidas neste parágrafo são de autoria de Célia Maciel.

(Milton Nascimento) e no entrelaçamento das vivências e experiências onde tecemos o todo que se revela maior que a soma das partes e, por isso mesmo, “não me corte em fatias, ninguém consegue abraçar um pedaço” (Mario Quintana). Chegamos ao ano 10 com a certeza de que vai “valer a pena ter amanhecido...” (Ivan Lins) e de que podemos continuar acreditando, como no ano 1, que “A Escola também é poder – escolhe rompe, decide e estimula” (Paulo Freire). E repito com Freire (1995, p. 38), “não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando mais séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora”.

Para concluir esta reflexão: penso ter conseguido tomar a necessária distância e fazer uma análise objetiva e rigorosa, neste esforço de conhecer melhor como os Encontros sobre o Poder Escolar repercutem na formação daqueles que participam dos Encontros e apresentam suas experiências.

De volta à questão inicial, não sem antes ressaltar as características subjetivas da formação, afirmo que, de acordo com os dados analisados, a formação que acontece nos Encontros sobre o Poder Escolar apresenta dimensões do conceito freiriano de formação permanente quando se tornam uma oportunidade de reflexão crítica, de diálogo e de trabalho coletivo que resultam em mudanças nos comportamentos e fazeres daqueles que participam e apresentam experiências nos Encontros.

Aprendo muito com o Poder Escolar e aprendi muito ao fazer esta tese.

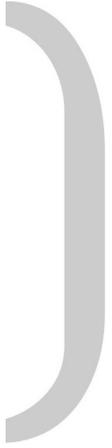
Vale a pena!!!!

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano



REFERÊNCIAS



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada com o instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 99-122.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Pedagogia bancária ou metodologia da práxis na formação de professores? In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. (orgs.). **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 89-110.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 47, p. 7-19, dez. 1998.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino: avaliação preliminar. **Educação Municipal**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 67-76, 1989

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e futuro**. 2. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1979.

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

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. **A Formação do Professor e outros escritos**. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1991.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ARELARO, Lisete Regina Gomes. A Municipalização do Ensino de 1º Grau: tese controvertida. **Em Aberto**, v. 5, n. 29, p. 1-13, Brasília: jan./mar. 1986.

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia (orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2. ed. Passo Fundo, UPF: 2004, p. 99-109.

BENINCÁ, Elli. Apresentação. In: ANDREOLA, Balduino et al. (orgs.). **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed Unijuí, 2010, p. 9-13.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: **Obras Escolhidas: magia, técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Max D. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade: por uma teoria geral da política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BORDIGNON, Genuíno. Democratização e descentralização da educação: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 71-86, 1993.

BRASIL. Constituição Federal. 1988.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes de Bases**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. MEC/INEP. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. BRZEZINSKI, Iria (org.); GARRIDO Elsa (colab). Brasília: MEC, INEP, Anísio Teixeira, 2006 (Série Estado do Conhecimento, n. 10). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BE7938201-8264-4C46-9935-09B88283020F%7D_MIOLO_ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20N%C2%BA%2010.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.

BRASIL. MEC/INEP. **Formação de professores (1990-1997)**. ANDRÉ, Marli D. A. de (org.). Brasília: MEC, INEP, Comped, 2002 (Série Estado do Conhecimento, n. 6). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores. In: BRASIL. MEC/INEP. **Formação de professores (1990-1997)**. ANDRÉ, Marli D. A. de (org.). Brasília: MEC, INEP, Comped, 2002 (Série Estado do Conhecimento, n. 6), p. 303-328. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, ano 18, v. 87, p. 83-100, set./out./nov./dez. 2001.

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

CARLOS, Ligia Cardoso. **Formação de professores em ação: estudo de caso em um curso de pedagogia para professores no exercício da docência**. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura, relação e mediações**. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CARVALHO, Janete Magalhães. A cooperação como poder constituinte da formação continuada e do coletivo universidade escola: tarefa quixotesca? In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. 14^o ENDIPE, Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008, Livro 1, p. 218-233, CD-ROM.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pro-Posições: Revista da Faculdade de Educação**, Campinas, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 39, 2002. Disponível em: <<http://rizomas.net/arquivos/podem-a-etica-e-a-cidadania-ser-ensinadas.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. São Paulo: Vozes, 1982.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Com quantos nós se faz um ReDE?:** um estudo sobre formação de professores/as no chão de escolas públicas pelotenses. 2008. 258f. Tese (Doutorado em Educação) - UNISINOS, São Leopoldo.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização.** Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CÍCERO, Antonio. **Guardar.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

CORTESÃO, Luísa. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez Autores Associados; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.

CUNHA, Luiz Antonio; GOES, Moacyr de. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (Ser). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 334-356.

_____. Como aprendem os professores? Saberes profissionais e complexidade da docência. In: DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da; LENZI, Carmen Sílvia (Orgs.). **Profissão professor: as maneiras de ser nas maneiras de ensinar.** Coletânea de textos apresentados no 7º Encontro sobre o Poder Escolar. Pelotas: Ed. e Gráfica Universitária da UFPel, 2007, p. 119-129.

_____. Docência universitária e inovações: a complexidade da formação e a prática pedagógica dos professores. In: CUNHA, Maria Isabel (org.) **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: Junqueira/Marin, 2006, p. 127-133.

_____. Estudo um – A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel (org.) **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais.** Araraquara: Junqueira/Marin, 2006a, p. 13-29.

_____. Os conhecimentos curriculares e o ensino. In: **Lições de Didática.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006a, p. 57-74.

_____. Produção do conhecimento: narrativas de uma trajetória. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (org.). **Práticas de ensino: a pesquisa como reflexão na e sobre a ação.** Pelotas: Ed. Seiva, 2008a, p. 21-38.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição.** 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

DALL'IGNA, Maria Antonieta. Democratização do Estado e conselhos com representantes da sociedade civil: por quê e para quê são criados os conselhos municipais de educação? **Cadernos de Educação,** Pelotas, FaE/UFPel, n. 9, p.

145-153, jul./dez. 1997.

DALL'IGNA, Maria Antonieta. Descentralização / municipalização / parceria no ensino fundamental: democratização ou descompromisso? **Cadernos de Educação**. Fae/UFPel, Pelotas, n. 4, p. 99-120, jan./jul. 1995.

_____. Encontros sobre o Poder Escolar: formação docente e valorização da escola. XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração Educacional. Por Uma Escola de Qualidade Para Todos. **Cadernos ANPAE**, Porto Alegre: Editora da UFRGS, nº 4, p. 1-13, 2007. CD-ROM.

_____. Encontros sobre o Poder Escolar: uma proposta de formação continuada e valorização dos saberes docentes. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. 14º ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008a, p. 1-8. CD-ROM.

_____. Os Encontros sobre o Poder Escolar: pode um evento constituir-se em processo de formação continuada? In: VII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL/ANPEDSUL, 2008b. **Anais: Pesquisa em educação e inserção social**. Itajaí: Ed. UNIVALI, 2008b, p. 1-15. CD-ROM.

_____. **Políticas Públicas de Educação: a (des) centralização entre a União, os estados e os municípios**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.

DALL'IGNA, Maria Antonieta; GHIGGI, Gomercindo. Escutando Paulo Freire – a voz dos estudantes na formação permanente dos profissionais da educação. **Anais do VII Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: Ed. Independente. 2010a, p 1-12. CD-ROM.

_____. Os Encontros sobre o Poder Escolar - uma experiência de formação continuada. **Anais: XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010b, p 1-9. CD-ROM.

_____. Políticas estaduais de formação continuada de professores no Rio Grande do Sul (1990-2010) e o conceito de formação permanente em Paulo Freire. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE – EDUCAÇÃO E INTERCULTURA, 2010, Santa Maria. **Anais...** Pelotas: Editora da UFPel, 2010, p. 1-10. CD-ROM.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane. **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

DAMIANI, Magda; DALL'IGNA, Maria Antonieta. "Meetings on School Power" and

their contribution to teacher development. In: **Teacher Education, Critical Intervention & Research** (2011, aguardando publicação).

DINIZ, Julio Emilio. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: Diniz, Julio Emilio. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 15-47.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, Publicidade e Artes Gráficas, Ltda., 1988.

DUBET, François. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho 2003.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, s/data (1977, ed. italiana).

ECO, Umberto; BONAZZI, Marisa. **Mentiras que parecem verdade**. São Paulo: Summus, 1980.

ENQUITA, Mariano Fernandes. O Magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 11-26.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2003, p. 43-64.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**: formação do patronato político brasileiro. 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1985.

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1989.

FERRARI, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

FINGER, Mathias; NÓVOA, António (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação nº 1. Março de 1988. Ministério da Saúde: Pentaedro, Publicidade e Artes Gráficas, Ltda., Lisboa, Portugal.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinicius Lima. Saber (erudito/saber popular/saber de experiência). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 377-378.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. **Cartas A Guiné Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Prefácio: Ideologia e educação. In: GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação, o esquecimento da educação e da educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997a.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 16. ed., São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 117-119.

_____. Saber de Experiência Feito. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 374-376.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste fim de século**. s/d, p. 1-23. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/formacaotecnicaeducacao.html>>. Acesso em: 12 mar. 2011.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy, **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas

Sul, 2000.

FUSARI, José Cerchi. **A Educação do Educador em Serviço: treinamento de professores em questão**. 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - PUC/SP, São Paulo.

_____. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **IDEIAS**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxispedagogicas/GEST%C3%83O/o%20planejamento%20do%20trabalho>>. Acesso em: 15 fev. 2011.

_____. **Tendências Históricas do Treinamento em Educação**. s/d, Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p.013-027_c.pdf>. Acesso em: 05 out. 2008.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método**. 9. ed., Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia, diálogo e conflito**. 3 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1995.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

GARCIA, Maria Manuela. **A didática no ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994.

GATTI Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Fundação Carlos Chagas, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GHIGGI, Gomercindo. Ética e autoridade em Programas de Formação de

Professores: diálogos com Paulo Freire. In: SEVERINO, Antônio et.al.; SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (orgs.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIGGI, Gomercindo; GONÇALVES, Jussemar W. O público e o popular na história da educação brasileira: Cachoeirinha e Pelotas nos anos 80. In: STRECK, Danilo R; EGERT, Edla; SOBOTKA, Emil A. (orgs.). **Dizer a palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento participativo. Pelotas: Seiva, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 165-166

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 20. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LEITE, Maria Cecília Lorea; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. A democracia participativa e gestão escolar em diferentes contextos: uma construção teórico-metodológica. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira et. al. **Gestão escolar e democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p 13-34.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

KRAMER, Sonia. Autoridade, autonomia e formação: tensões da gestão da escola. In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 14^o ENDIPE, Porto Alegre: EDUPUCRS: 2008, p. 626 645. CD-ROM.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 97-99.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Quando Falam as professoras alfabetizadoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19, p. 20-18.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 255-277.

LIBÂNEO, José Carlos. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? **Revista de Educação AEC**, ano 27, n. 109, out./dez. 1998. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/WEBARTIGOS/congressos%20encontros%20seminarios%20de%20educacao>>. Acesso em: 23 jan. 2011.

LOPES, Amélia; MOURAZ, Ana. **A Formação Contínua de Professores vista por Directores dos CFAE**: alguns resultados preliminares de um estudo de avaliação. 2009 (mimeo).

LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 11 (2), p. 25-56, 1986.

LUCE, Maria Beatriz. Municipalização do Ensino: é preciso situar esta proposta!. **Contexto e Educação**, Ijuí, n. 25, p. 68-91, ago. 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUPPI, Carlos Alberto. **Agora e na hora da nossa morte**: o massacre do menor no Brasil. São Paulo: Ed. Brasil Debates, 1981.

MACIEL, Célia Maria. **Perfume para Madame Rosa**. Manaus: Edições Muiraquitã, 2010.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

_____. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, maio 1992.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º Grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez Ed./Ed. Autores Associados, 1982.

MENEZES-FILHO, Naercio. **Os Determinantes do Desempenho Escolar do Brasil**. Sumário Executivo. Instituto Futuro Brasil, Ibmecc-SP e FEA-USP, s/d. Disponível em: <http://www.cepe.ecn.br/seminarioiv/download/menezes_filho.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fase de Análise ou tratamento do material. Cap. 4. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABTASCO, 1992.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992, p. 11-13.

MONLEVADE, João; SILVA, Maria Abádia da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília: Idéa Editora, 2000 (Contracapa).

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio B. **Currículos e Programas do Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 3. ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras**: a ideologia subjacente aos textos didáticos. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NOSELLA, Paolo. O compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, Cortez - Cedes, n. 14, maio 1988.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação nº 1, Ministério da Saúde, Lisboa, Portugal: Pentaedro Publicidade e Artes Gráficas Ltda., 1988, p. 35-50.

_____. Diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 29-41.

_____. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora Ltda., 1992, p. 13-30.

_____. **Professores - Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
Disponível em: <http://www.download-servers.com/ClickMeIn/lp_en_v3.html?gclid=CKu04fyLta4CFYuc7QodQ1amqQ>

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e sociedade**. CEDES, São Paulo, 35, p. 9-59, 1990.

OLIVEIRA, Otaiza Romanelli. **História da Educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

PARO. Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 101-112.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 33-47.

PERES, Eliane. Memória e ensino: formação docente, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas pela voz de antigas professoras primárias (RS, 1930-1960). In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela (orgs.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002, p. 117-137.

PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores: por entre saberes, autorias e poderes**. Pelotas: Editora da UFPel, 2011 (no prelo).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 14, p. 179-195, nov. 2001.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982.

RIO GRANDE DO SUL. Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, 1989.

ROBSON, Colin. **Real World Research**. Oxford: Blackwell, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do Magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 123-136.

SAUL, Ana Maria. Apresentação. In: SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo: ética, docência e políticas de educação**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação**

brasileira. Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 14 fev. 2011.

_____. **Escola e Democracia**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora/ Autores Associados, 1983.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Associados, 1991.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 3. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 619-634, set./dez. 2006.

_____. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela. **Gestão da educação, impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 177-192.

_____. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 80-109, ago. 2000.

SILVEIRA, Adriane de Souza; VIEIRA, Maurício Aires. Apresentação. In: DALL’IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da; SILVEIRA, Adriane de Souza (orgs.). **Anais do 9º Encontro sobre o Poder Escolar**. Pelotas: Ed. da UFPel, 2009, p. 09-12.

SIMONI, Ana Carolina Rios; RICKES, Simone Moschen. Do (des) encontro com o Método. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 97-113, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/simoni-rickesen.htm>>. Acesso em: 12 out. 2010.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda; FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica n. 4, p. 215-234, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. A municipalização do ensino. **Educação Municipal**, ano 2, n. 5, p. 121-136, nov. 1989.

TERRAZAN, Eduardo A., GAMA, Maria Eliza. Condicionantes para a formação continuada de professores em escolas de educação básica. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 161-192, jan/jun 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/EL/article/viewArticle/162>>. Acesso em 03 mar. 2011.

VALLE, Lilian do. **Os enigmas da educação** - A Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIEZZER, Moema. **Se me deixam falar** - Domitila: depoimento de uma mineira boliviana. 7. ed. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda., 1982.

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais sociais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p. 27-47.

XAVIER, Maria Luiza M. Escola - espaço para aprender e aprender a viver – resgatando a função humanizadora da escola. In: 6º ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR: A ESCOLA INQUIETA ARRISCA VÔOS E INVENTA. **Anais do...** Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2006. p. 37-51.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS

DUTRA, Josiane Beloni da Cruz; FERREIRA, Mara Agripina Pereira; MEDEIROS, Marielda Barcellos. Trajetórias: a literatura em três diferentes territórios. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.).

Escritas de professores: por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed.Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 137-152.

FERNANDES, Paulo Roberto Couto. Projetos interdisciplinares – habilidades e competências. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores:** por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed.Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 201-215.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins. Reflexões sobre a prática alfabetizadora. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores:** por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed.Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 117-135.

LIMA, Gisele Ramos. Projetos de aprendizagem. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores:** por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed.Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 99-115.

MATTOS, Daniela Pedra. Gestão escolar: a inquietude que desacomoda e oportuniza a construção de uma escola melhor. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores:** por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed.Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 67-80.

OLIVEIRA, Eliane Rodrigues de; SANTOS, Lourdes Helena Rodrigues dos. Trabalho coletivo: uma proposta para formação inicial e permanente de professores. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores:** por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed.Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 81-97.

PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores:** por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed. Universitária PREC/UFPEL, 2011. 216 p.

PRIETSCH, Maria Daisi da Fonseca. Caminhos do processo de (auto) formação docente. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores:** por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed.Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 153-176.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Autoformação docente e reflexão – uma pesquisa sobre práticas pedagógicas. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; DALL'IGNA, Maria Antonieta; SILVA, Jacira Reis da (orgs.). **Escritas de professores:** por entre saberes, autorias e poderes. Pelotas: Ed.Universitária PREC/UFPEL, 2011. p. 177-199.

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:

a formação docente
em diálogo com
o "Poder Escolar"
e o pensamento
freiriano



ANEXOS

ANEXO A - Ficha de avaliação de Apresentadores de Experiência dos 6º e 7º Encontros sobre o poder escolar

Ficha de Avaliação de Apresentadores de Experiência

6º e 7º Encontros sobre o Poder Escolar

6ª ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR - 18 a 21 de julho de 2006

7ª ENCONTRO SOBRE O PODER ESCOLAR - 16 a 19 de julho de 2007

Esta avaliação tem o objetivo de qualificar a organização das mesas de Apresentação de Experiências e relacioná-las com os objetivos propostos pelos Encontros sobre o Poder Escolar.

EXPERIÊNCIA –
(Opcional) _____

AVALIAÇÃO

- 1. Apresentação de Experiência**
É a primeira vez. Apresentou outras vezes. Quantas?
- 2. Por que inscreveste/ram experiência/s e/ou pesquisa/s para apresentar neste Encontro?**
- 3. A apresentação da experiência/pesquisa e o debate trouxeram contribuições para o aperfeiçoamento e a continuidade do projeto ou da experiência? Quais?**
- 4. Tens outras observações, críticas ou sugestões a fazer?**

- 2 Valorizar a própria prática
- 3 Sentir-se capaz de pensar e propor novas formas de trabalhar
- 4 Participar da formulação de novos conceitos em educação
- 5 Ter coragem de apresentar-se em público
- 6 Outras. Quais? _____

VI. Que outras ideias gostarias de expressar sobre o que participar do Encontro sobre o Poder escolar significa para ti e para a tua prática docente?

ANEXO D - Roteiro orientador dos encontros de grupos focais

Roteiro orientador dos encontros de grupos focais

OBJETIVO – essas duas reuniões de grupos focais são um momento da minha pesquisa de doutorado e tem o objetivo de identificar as repercussões dos Encontros sobre o Poder Escolar nas práticas dos professores que apresentam suas experiências nos Encontros.

PARTICIPANTES – O professores componentes do grupo Redes de Poder e os autores do livro.

Dia 23/11/2011 – 9 horas, sala 251

Dia 25/11/2011 – 14 horas – sala 258

ESTRUTURA E REGISTRO DAS REUNIÕES:

As reuniões serão filmadas e gravadas e contarão com duas observadoras que farão anotações.

A cada participante será pedido que assine uma autorização para o uso dos dados e preencha uma ficha com dados de identificação, para a caracterização dos sujeitos.

Antecipadamente, foi combinado que não serão usados os nomes reais dos sujeitos e que, provavelmente será usado um código.

ROTEIRO ORIENTADOR DA DISCUSSÃO:

1. Introdução sobre os objetivos e o que se espera da discussão
2. Pedir que discorram sobre:
 - Como os Encontros sobre o Poder Escolar se revelam/repercutem no exercício da profissão e na vida pessoal? Que mudanças ou fatos, ou atitudes novas aconteceram por terem participado do Poder Escolar ou como a apresentação de experiências repercutiu nas práticas de vocês??
3. Relato – uma situação um exemplo que tenha sido resultante do Poder Escolar

INDICADORES PARA ACOMPANHAMENTO DA DISCUSSÃO:

a) na sala de aula

- nas práticas pedagógicas
 - escolha dos conteúdos – inovação da organização curricular
 - avaliação dos alunos
- nas relações com os alunos
 - com a diversidade
 - com os vários saberes

b) na escola

- como profissional na escola – autonomia, empoderamento
 - posições frente ao processo de gestão da escola – críticas, participação consciente, alternativas
 - frente ao projeto de escola – visão de educação – PP P

c) **nas relações humanas na escola**

- Educadores-educandos
- Equipe diretiva-professores-funcionarios- monitores
- Com as famílias,
- com o bairro/o entorno da escola

d) **na vida pessoal e cidadã - Como ser no mundo**

(alguns afirmam nas avaliações que há mudanças pessoais)

1. Nas relações pessoais – a formação não separa o mundo pessoal do profissional – eu mudo, mudam as minhas práticas – leituras, lazer, família.
2. Na sociedade – com as instituições sociais? A política, notícias, a participação em projetos, atitudes de participação em movimentos – cidadania
3. Leituras, eventos culturais

e) **outros**

1. O que faz a diferença no Poder Escolar?
2. Como “conversam” as conferências e atividades coletivas com as suas práticas?
3. O que significa ter voz? “dizer a palavra”?
4. Na discussão das experiências como reagem às críticas?

Faculdade de Educação UFPel
Rua Alberto Rosa, 2057 ap 204
96.010- 770 Pelotas

ANEXO E - Termo de Aceitação de Participação em Pesquisa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

ACEITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Aceito participar da pesquisa para o projeto de tese de doutorado **POR ENTRE ENCONTROS E SABERES: O Poder Escolar em diálogo com a formação continuada e o pensamento freiriano**, coordenado pela professora Maria Antonieta Dall'Igna da Faculdade de Educação da UFPel. Essa pesquisa tem por objetivo identificar as repercussões dos Encontros sobre o Poder Escolar nas práticas dos professores que apresentam suas experiências nos Encontros.

Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade.

RG:

Nome:

Assinatura:

Pelotas, de novembro de 2011

Prof^á. Maria Antonieta Dall'Igna
Faculdade de Educação UFPel
Rua Alberto Rosa, 2057 ap 204
96.010-770 Pelotas



TESE DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

POR ENTRE ENCONTROS E SABERES:
a formação docente em diálogo com o
"Poder Escolar" e o pensamento freiriano

MARIA ANTONIETA DALL'IGNA

Orientação: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

